

Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz

Núm. 3

Orientaciones y recursos para una enseñanza de la historia de Euskadi que contribuya a la deslegitimación de la violencia

Cristina Pena Mardaras
Ángela Bermúdez Vélez
Izaskun Sáez de la Fuente
Galo Bilbao Alberdi
Jesús Prieto Mendaza



Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz, núm. 3

1.ª edición, diciembre 2020

© Imagen portada: www.shutterstock.com

© Publicaciones de la Universidad de Deusto

Apartado 1 — 48080 Bilbao

e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-1325-120-2

Agradecimientos

Queremos agradecer de manera especial a los y las jóvenes que se atrevieron a participar en la comunidad de aprendizaje, y que con sus reflexiones y preguntas alimentaron este trabajo y nuestro propio aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje sobre Enseñanza de la Historia y Construcción de la Paz en Euskadi se realizó gracias al apoyo de la subvención nominativa del Gobierno Vasco para implementar el «Acuerdo Marco entre la administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi, la Universidad de Deusto, Mondragón Unibersitatea y la Universidad del País Vasco, para el diseño, desarrollo y ejecución de la contribución compartida de las universidades al Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020».

Sumario

Introducción	6
1. Un acercamiento crítico a los materiales existentes	8
1.1. El debate público generado en torno a <i>Herenegun!</i> y su problemática	11
1.2. Análisis de las unidades didácticas <i>Herenegun!</i> y <i>El terrorismo en España</i>	14
1.2.1. Planteamiento pedagógico: educación en valores vs. educación de la conciencia histórica	14
1.2.2. Contenidos	19
a) Sobre los antecedentes y el contexto de surgimiento de ETA	19
b) Sobre la opción por el uso del terror	20
c) Sobre el posicionamiento de la ciudadanía	23
d) Sobre la visibilización de las víctimas	24
e) Sobre la respuesta política	25
f) Sobre el uso del lenguaje	26
1.3. Valoración final y propuesta para un enfoque pedagógico deslegitimador de la violencia que integre la memoria	29
2. Una aplicación de nuestro planteamiento pedagógico	31
2.1. La contextualización de los hechos: tres niveles	32
2.1.1. Nivel 1 (Micro): Contextualización histórica de hechos concretos de victimación	35
a) Reflexiones previas	36
b) Algunos ejemplos-ejercicios de <i>memorialización de la historia</i> y de <i>historización de la memoria</i>	42

2.1.2. Nivel 2 (Meso): Contextualización de la historia de violencia reciente en Euskadi	51
a) Síntesis histórica	51
b) Línea de tiempo	57
2.1.3. Nivel 3 (Macro): Contextualización histórica del conflicto vasco y la violencia.	60
2.2. Claves narrativas para analizar la representación de la violencia.	64
a) Identificación / diferenciación entre conflicto y violencia	65
b) Marco narrativo que justifique / no justifique la violencia	67
c) Monismo / pluralismo de narrativas	68
d) Marginalidad / centralidad de la experiencia y la perspectiva de las víctimas	69
e) Ocultación / visibilización de las opciones no-violentas	70
f) Difuminación / explicitación de la agencia de los perpetradores	71
g) Abstracción / visibilización de las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia.	72
h) Ocultación / representación de los costos y de los efectos destructivos de la violencia	73
i) Ocultación / visibilización de las ganancias de la violencia	74
j) Desconectar / conectar pasado y presente	75
2.3. Algunos supuestos pedagógicos de educación histórica subyacentes a los ejercicios propuestos	76
3. Recursos pedagógicos recomendados	79
3.1. Recursos bibliográficos	79
3.2. Recursos audiovisuales.	81
Referencias	83

Introducción

Entre octubre de 2019 y junio de 2020, el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (CEA) y el Consejo de la Juventud de Euskadi (EGK) lideraron una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes para explorar las preguntas y reflexiones que estas se hacen respecto a la violencia de motivación política vivida en Euskadi en el último medio siglo. Uno de los objetivos de esta comunidad era identificar cómo se puede enseñar la historia de esta violencia a las nuevas generaciones de manera que contribuya a la deslegitimación de la violencia y a la construcción de una cultura de paz.

Los resultados de la comunidad de aprendizaje se recogen en tres cuadernos: en el primero, se realiza una aproximación conceptual a las contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia; en el segundo, se recoge una sistematización del proceso seguido por la comunidad de aprendizaje; y en este cuaderno, el tercero de la serie, se ofrece un conjunto de recomendaciones y recursos pedagógicos para la enseñanza de la historia de la violencia reciente de Euskadi.

Estas recomendaciones y recursos reflejan algunas de las ideas centrales del planteamiento pedagógico que hemos expuesto de manera teórica y aplicada en los cuadernos 1 y 2: a) que es posible y deseable integrar la explicación histórica y la reflexión ética; b) que la educación histórica no consiste simplemente en la transmisión de conocimientos sobre el pasado, sino en el desarrollo del pensamiento y de la concien-

cia histórica; y c) que la educación histórica debe poner en diálogo la historia y la memoria sobre el pasado violento a través de dos estrategias paralelas, la *historización de la memoria* y la *memorialización de la historia*.

El alcance del presente cuaderno es necesariamente modesto. Nuestra pretensión no es ofrecer propuestas pedagógicas exhaustivas. Este es un objetivo al que esperamos llegar en un futuro cercano. Por lo pronto, queremos simplemente ilustrar lo que significaría enseñar la historia de la violencia reciente del País Vasco a partir de lo que hemos formulado como convicciones y conclusiones en los cuadernos 1 y 2. Aun así, creemos que estas contribuciones, por limitadas que sean, son también novedosas puesto que incorporan la explicación histórica del pasado violento, poco trabajado en los procesos educativos desarrollados hasta el momento en el País Vasco.

El presente cuaderno consta de tres grandes apartados. En el primero de ellos planteamos un acercamiento crítico a dos materiales recientes para la enseñanza de la historia: *Herenegun!* y las unidades didácticas sobre el *Terrorismo en España*. A través de un análisis comparado, señalamos sus elementos novedosos y los importantes avances que representan, pero también, algunas de sus limitaciones sobre las que es importante trabajar. En el segundo apartado hacemos una aplicación de nuestro planteamiento pedagógico a través de dos estrategias para la *historización de la memoria* y la *memorialización de la historia*: a) la contextualización histórica de la violencia de motivación política (en tres niveles, micro, meso y macro); y b) el análisis crítico de las narrativas sobre el pasado violento. Finalmente, en el tercer apartado ofrecemos un listado de recursos pedagógicos disponibles en distintos formatos que el profesorado puede utilizar bien para su propia formación, o bien para el trabajo con las y los jóvenes en el aula. Incluimos recursos bibliográficos y audiovisuales sobre historia, ética y pedagogía, así como recursos bibliográficos y audiovisuales de ficción.

Esperamos que este cuaderno le resulte provechoso al profesorado que de un modo u otro enseña la historia reciente del País Vasco, bien sea en las aulas de la educación secundaria, en la educación superior, o en distintos espacios de la educación no formal.

1

Un acercamiento crítico a los materiales existentes

Hasta el momento, la estrategia educativa del País Vasco para abordar el pasado reciente ha privilegiado las memorias personales de victimización por encima del análisis de los procesos históricos subyacentes. Si bien consideramos que asumir la perspectiva de las víctimas como eje central de la educación para la paz es un requerimiento ético indispensable, en nuestra propuesta pedagógica —tal y como se ha fundamentado en el Cuaderno 1—, la correcta articulación entre historia y memoria constituye también un elemento del que no se puede prescindir para que el alumnado construya una conciencia histórica deslegitimadora de la violencia.

Son pocas las propuestas educativas para abordar el pasado violento que incorporan una contextualización histórica. Por ello, la preparación de materiales para las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales realizada en los últimos años constituye, sin duda, un paso importante. Se trata de la unidad didáctica *Herenegun!* y de las unidades sobre *El terrorismo en España*. A continuación, realizamos un análisis crítico de las mismas señalando sus fortalezas y debilidades.

La unidad didáctica *Herenegun!*, gestada por la Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco, incluye un marco histórico introductorio para el profesorado, cinco documentales organizados por décadas con testimonios de diver-

sos actores y dos cuadernos de actividades para estudiantes de 4.º de ESO y de 2.º de Bachillerato¹. Se plantea como una propuesta de inserción en el periodo correspondiente a la Memoria Reciente (1960-2018) en la asignatura de Historia.

Por otra parte, y bajo la nominación Proyecto educativo «Memoria y prevención del Terrorismo», la unidades didácticas sobre *El terrorismo en España* (publicadas en 2018 y 2020) —diseñadas por los Ministerios de Interior y de Educación², el Centro para la Memoria de las Víctimas del Terrorismo y la Fundación Víctimas del Terrorismo— proporcionan materiales al alumnado y al profesorado para explicar, dentro de la asignatura de Geografía e Historia, algunas cuestiones relacionadas con el terrorismo. La de 4.º de la ESO está pensada para desarrollarse en cuatro sesiones en el aula, salvo la versión resumida, adaptada para una sola sesión. Su objetivo principal es servir de marco para llevar el testimonio directo de las víctimas a las aulas en diferentes comunidades autónomas y destacar la agencia de los victimarios (López Romo, 2020). Por su parte, la unidad didáctica de 2.º de Bachillerato —en función del Real Decreto de diciembre de 2014— se centra en el análisis de la amenaza terrorista contra la democracia³. Esta unidad también se puede desarrollar en cuatro sesiones para profundizar monográficamente: en primer lugar, en una definición del terrorismo y en algunas de sus principales consecuencias sociales; posteriormente, en la puesta en entredicho de la dictadura franquista como mecanismo de justificación de las acciones terroristas; en tercer lugar, en los convulsos años de la Transición; y, finalmente, en el periodo de consolidación demo-

¹ Está pendiente la difusión pública completa de la última versión y de una prueba piloto en los centros educativos retrasada por la pandemia de la Covid19.

² Cuando se publicó la unidad didáctica de 4.º de la ESO en 2018, el citado Ministerio se denominaba Educación, Cultura y Deportes. En 2020, cuando se ultimó la unidad didáctica de 2.º de Bachillerato, se llamaba Educación y Formación Profesional.

³ Al servicio del desarrollo de aquellas capacidades que faculden al alumnado para ejercer una ciudadanía democrática y una conciencia cívica responsable, los contenidos de esta unidad didáctica se vinculan con los bloques 11 (el final del franquismo: la inestabilidad política; las dificultades exteriores; los efectos de la crisis económica internacional) y 12 (los gobiernos constitucionales; el problema del terrorismo; el fallido golpe de Estado de 1981). De acuerdo al criterio cronológico, esta unidad didáctica debe impartirse en el último trimestre del curso.

crática, fase donde se dedica una atención especial al «fanatismo de raíz religiosa»⁴.

Como hemos dicho ya, estos dos materiales educativos representan un avance importante. Aun así, en esta sección del cuadernillo hemos un análisis crítico de los mismos desde el marco conceptual de educación histórica y ética que hemos desarrollado en la comunidad de aprendizaje. En un primer momento, centramos la reflexión en el debate público en torno a *Herenegun!* Sólo nos referimos a esta propuesta didáctica porque *El terrorismo en España*, al menos de momento, no ha generado debate en la misma medida. Posteriormente, señalamos de manera comparativa cuestiones relativas al enfoque pedagógico y al tratamiento de los contenidos de cada uno de los materiales para concluir con unas consideraciones en torno a cómo integrar la memoria para deslegitimar la violencia en la enseñanza de la historia. Con ello queremos avanzar en la discusión sobre el papel que puede y debe cumplir la educación histórica en el actual contexto vasco y contribuir a la renovación de su práctica pedagógica.

⁴ Además de estas dos unidades didácticas, se ha creado una para Historia del mundo contemporáneo (1.º de Bachillerato) denominada «El terrorismo internacional en el mundo contemporáneo» que no se va a trabajar en este cuadernillo porque su temática no se corresponde con nuestro objeto de análisis y nuestra propuesta pedagógica centrados en el conflicto y la violencia en Euskadi. Por otro lado, en el área de valores éticos se ha incluido una breve unidad para 1.º de la ESO, «Una piel invisible contra el terrorismo», y otra para 4.º de la ESO, «Víctimas del terrorismo y derechos humanos». La primera se centra en la dignidad humana como mínimo común denominador de todas las personas y en los derechos humanos como su principal mecanismo de protección; en ese marco, el terrorismo aparece como una de sus violaciones más flagrantes y se subraya la importancia de que cada estudiante descubra cómo puede contribuir a cuidar y proteger la universalidad de la dignidad humana. La segunda, tras insistir en cómo la Declaración de Derechos Humanos de 1948 «abrió un proceso de avance ético para la humanidad que no ha acabado», pone el acento en hasta qué punto el terrorismo, al generar víctimas, atenta contra tales derechos y en que, para combatirlo, las instituciones democráticas «no pueden promover ni amparar normas que supongan la vulneración de los derechos humanos, como tratos inhumanos o degradantes, o prácticas conocidas como «guerra sucia» (utilización de prácticas terroristas para atacar a los terroristas)» La reflexión se complementa con el eco que deberían tener en el alumnado las capacidades de resiliencia de las víctimas y la movilización social contra la violencia en un hábitat caracterizado por el miedo y la indiferencia. Así mismo, se han creado materiales para la asignatura de Filosofía en 1.º de Bachillerato «La argumentación como respuesta al terrorismo», y para Psicología en 2.º de Bachillerato, «La radicalización del individuo».

CUADRO N.º 1

**Síntesis de los materiales educativos ofrecidos por *Herenegun!*
y *El terrorismo en España***

	<i>Herenegun!</i>	<i>El terrorismo en España</i>
Propósito	Insertar el período correspondiente a la Memoria Reciente (1960-2018) en el currículo de Geografía e Historia de 4.º curso de DBS-ESO e Historia de 2.º de Bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).	Encuadrado en un Proyecto educativo más amplio, <i>Memoria y prevención del terrorismo</i> , tiene como propósito concienciar de las consecuencias trágicas del terrorismo, fomentando su rechazo y deslegitimación. Las unidades didácticas se insertan en la programación de Geografía e Historia de 4.º ESO e Historia de 2.º de Bachillerato.
Destinatarios	Profesorado	Profesorado y alumnado
Materiales	5 cuadernillos: — Presentación. — Marco histórico para el profesorado. — Plan de trabajo para 4.º DBH-ESO. — Plan de trabajo para 2.º de Bachillerato. — Documentación complementaria. — 5 documentales de 1 hora de duración.	— Cuadernillo de 4 sesiones para 4.º de ESO. — Cuadernillo resumen de 1 sesión (4.º de ESO). — Cuadernillo de 4 sesiones para 2.º de Bachillerato.

Fuente: elaboración propia.

1.1. El debate público generado en torno a *Herenegun!* y su problemática

La propuesta de *Herenegun!* ha generado mucha polémica en Euskadi. Sus críticos, principalmente algunas organizaciones de víctimas, denuncian que los materiales no le dan a la perspectiva de las víctimas el lugar que merece, que «blanquean» la historia de ETA (Euskadi ta Askatasuna), y que «diluyen» las responsabilidades del grupo terro-

rista. Estas características consolidarían una «teoría del conflicto» que justifica la historia y la violencia de ETA⁵ al ponerla en el contexto de un conflicto entre dos bandos enfrentados en igualdad de condiciones, cada uno con sus víctimas y con sufrimientos equiparables. Se alega que esta «teoría del conflicto» representa la historia de forma que la violencia de ETA era necesaria e inevitable (como oposición al franquismo, en respuesta a la represión del Estado, en defensa de los derechos de los vascos, etc.), justificando así su existencia e implicando que la responsabilidad por el terror de ETA debe ser compartida por todos.

Algunas de estas críticas señalan acertadamente ciertos sesgos en el material audiovisual de la versión original —posteriormente corregido— que podrían implicar una justificación de la violencia. Sin embargo, el cuadernillo de contextualización para el profesorado ofrece una síntesis histórica que permite situar el surgimiento y desarrollo de la violencia de ETA a través de un análisis de los distintos procesos sociales, políticos y económicos en los que se enmarcan sus posiciones, acciones y transformaciones. Los autores no asumen una posición equidistante que atenúe la responsabilidad de ETA; al contrario, señalan el peso mayor de la violencia de ETA y destacan el daño causado injusta e innecesariamente. Lejos de justificar, el análisis histórico muestra la incongruencia entre los planteamientos ideológicos de ETA y el desarrollo de las instituciones políticas y las condiciones sociales en el País Vasco. Con ello, se desvirtúa la supuesta necesidad e inevitabilidad de la violencia y se insiste en la agencia de los perpetradores. Por eso, este cuaderno responde al imperativo de contextualizar en una explicación histórica las valoraciones éticas sobre el uso de la violencia.

En cualquier caso, el debate planteado presenta varios problemas desde el punto de vista de la educación histórica. Para escapar de la llamada «teoría del conflicto», algunos críticos de *Herenegun!* demandan que no se hable de conflicto, que no se «mezcle» la historia de ETA con la represión del franquismo, las denuncias por torturas, la represión policial o la violencia de los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL) y otros grupos de extrema derecha, «como si existiera un nexo de unión entre todo ello» (Gil, 2018). Piden que «se cuente la historia del terro-

⁵ Numerosos artículos de *El Correo* en las dos últimas semanas de octubre de 2018 exponen esta crítica.

rismo de ETA poniendo el foco en sus víctimas (solo en ellas) y contextualizándolo en su justa medida con otros acontecimientos relevantes en la historia del País Vasco». En estos reclamos subyace la idea de que «en el País Vasco no ha habido ningún conflicto, el único agente violento que ha atentado contra la paz y la libertad de los vascos desde el inicio de la Transición es la propia ETA». Esta crítica radical, que niega la existencia de cualquier conflicto que tenga relación con la violencia de ETA, evidencia una problemática confusión entre explicación y justificación. La justificación es una forma particular de argumentar la relación entre medios y fines, entre condiciones sociales y agencia humana, entre causalidad y necesidad. Algunas explicaciones históricas buscan justificar, pero no todas lo hacen. No pueden suprimirse de la reconstrucción histórica del período de la violencia de ETA la represión franquista, la oposición a la dictadura, los ciclos de crisis y recuperación económica, el conflicto identitario y político en torno a la autonomía o la independencia vasca, o los abusos de poder de las Fuerzas de Seguridad del Estado. En esta explicación no hay dos bandos monolíticos, sino actores diversos, tomando posturas y estableciendo relaciones que fueron cambiando en el tiempo.

Se debe diferenciar el sentido de los verbos explicar, comprender, justificar y compartir tal y como se indica en el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 2

Conceptualización de los verbos explicar, comprender, justificar y compartir

EXPLICAR	COMPRENDER
Establece causas, consecuencias y relaciones.	Busca penetrar en el terreno de las motivaciones.
JUSTIFICAR	COMPARTIR
Significa considerar una postura o acción moralmente legítima.	Asume que uno/a estaría dispuesto a hacer lo mismo si se encontrase en ese lugar

Fuente: elaboración propia.

Hay hechos que se pueden y deben «explicar» en su contexto, incluso se pueden «comprender» las razones que han movido a sus au-

tores a realizarlos; pero eso no significa, en ningún caso, que esos hechos se justifiquen y mucho menos que se compartan. Reconocer el conflicto político e identitario que subyace a la violencia, reconstruirlo y explicarlo, no tiene nada que ver con justificar la violencia. Supone, sí, afirmar que la violencia —ante la que podemos asumir un juicio ético tajante que la condene como inmoral e injusta— es un fenómeno social e históricamente complejo que necesita ser explicado. Dicho planteamiento es fundamental para entender cómo surge, cómo se desarrolla, qué factores la sostienen y cuáles la debilitan. La reconstrucción de relaciones causales no niega la agencia de los actores. Al contrario, permite explicar cómo, situados e influidos por un contexto conflictivo, algunos actores optan deliberada y estratégicamente por hacer uso de la violencia para avanzar en sus intereses y otros no. A partir de la explicación histórica, la reflexión ética puede juzgar las responsabilidades que se derivan de la agencia de los actores históricos. Es por ello por lo que no se puede equiparar la explicación del pasado con la emisión de un juicio ético favorable sobre la violencia.

1.2. **Análisis de las unidades didácticas *Herenegun!* y *El terrorismo en España***

Presentamos a continuación un análisis de estas dos propuestas didácticas atendiendo a su planteamiento pedagógico y a los contenidos de las mismas, con el fin de detectar sus debilidades e iluminar qué elementos son necesarios para que la enseñanza de la historia contribuya a la deslegitimación de la violencia.

1.2.1. ***Planteamiento pedagógico: educación en valores vs. educación de la conciencia histórica***

Tanto *Herenegun!* como *El terrorismo en España*, a través de una oferta diversa de recursos para el profesorado, o para profesorado y alumnado, abordan la historia de lo sucedido desde una perspectiva pedagógica similar: la de la educación en valores.

En *Herenegun!*, el material que se ofrece al alumnado se reduce a los testimonios personales contenidos en los documentales. La síntesis histórica se dirige exclusivamente al profesorado, privando así al/la

estudiante de un marco equivalente imprescindible para ayudarle a situar e interpretar los testimonios. Unos meses después de la presentación de la versión original, el Gobierno Vasco remitió a quienes denunciaron su contenido y plantearon enmiendas a los textos y, sobre todo, a los vídeos, la versión actualizada y ampliada de los materiales. La nueva versión de los documentales mejora relativamente la original en cuanto a la muestra de actores seleccionada porque incluye más testimonios de víctimas, de ex miembros de ETA y de representantes políticos e institucionales. Además, trata de reforzar el objetivo del material —centrado, como se insistirá en varias ocasiones en esta reflexión, en la educación en valores, no en la educación de la conciencia histórica— con el siguiente mensaje que se repite al comienzo de cada documental de veinte minutos: «Ninguna convicción está por encima del valor de la persona y su dignidad humana. Los derechos humanos son inviolables. Después de décadas de terrorismo y violencia, el final de ETA abre el tiempo de la convivencia. Este documental trata de recordar críticamente lo ocurrido y entender qué lo hizo posible. Nada justifica la violación de los derechos humanos. Se trata de errores y horrores que nunca debieron ocurrir y que nunca deberían repetirse. Nada justifica la violación de los derechos humanos. Nada legitima el recurso al asesinato».

En lugar de documentales, *El terrorismo en España* de 4.º de la ESO y de 2.º de Bachillerato incluyen un significativo y valioso soporte fotográfico que trata de ilustrar cada una de las etapas históricas analizadas en sendas unidades didácticas (dictadura franquista, Transición y consolidación democrática). En él aparecen fotos como: la de Begoña Urroz (la primera víctima del terrorismo) con sus padres; la escena del crimen tras el asesinato de José Antonio Pardines (1968), la primera persona asesinada por ETA; una carta de extorsión; el funeral por los abogados asesinados por grupos de ultraderecha en Madrid (1977); la primera página del diario *La Voz de Galicia* donde se informa de varios atentados cometidos en distintos puntos de España por los GRAPO (Grupos de Resistencia Antifascista Primero de Octubre) y por ETA (29/08/1978); una pintada que dice «Aldaya, libertad tras pagar» en el muro de un colegio; un artificiero de la Guardia Civil que inspecciona una zona de una carretera ante una amenaza de bomba de ETA; la primera manifestación contra un atentado de ETA en la Transición en Portugalete (28/06/1978) convocada por el Partido Comunista de

España (PCE) por el asesinato contra el periodista José María Portell; el atentado de Hipercor (1987); bomberos que participan en las labores de rescate de la casa-cuartel de Zaragoza (1987); un atentado de los GAL en el sur de Francia; una manifestación convocada por *Gesto por la Paz* para exigir la liberación de Julio Iglesias Zamora (1993); una manifestación convocada por *Basta Ya* bajo el lema «Defendamos lo que nos une: Estatuto y Constitución»; la estación de Atocha tras el 11-M; el interior del zulo en el que ETA mantuvo secuestrado a José Antonio Ortega Lara; y los manifestantes que esperaban la llegada del féretro de Miguel Ángel Blanco en Ermua al grito de: «ETA, escucha, aquí tienes mi nuca».

El plan de trabajo de *Herenegun!* para el alumnado consiste en una secuencia de actividades en las que se intercambian opiniones respecto a los documentales, sin apoyo en una base de conocimientos históricos más amplia, en otras fuentes propias de la historia, o en ejercicios de indagación histórica. Las preguntas planteadas se refieren solo a cuestiones éticas (p.ej.: ¿Por qué es inaceptable responder a la violencia con violencia?), no a interrogantes que requieran del análisis e interpretación histórica. Por tanto, las actividades y orientaciones pedagógicas recurren a técnicas generales de discusión en grupo, sin ninguna consideración de la didáctica específica de la historia. Ninguna de las actividades exige ejercicios propios del área como la lectura crítica de las fuentes, el análisis de evidencias, la contextualización y reconstrucción causal, el contraste de perspectivas e interpretaciones o la identificación de procesos de cambio y continuidad. De esta manera, aunque se plantee como una unidad didáctica para la asignatura de Historia, la cuestión de la violencia de ETA se sigue tratando como un asunto de «educación en valores», no como objeto de «educación histórica».

En *El terrorismo en España* —tanto en la unidad de 4.º de la ESO como en la de 2.º de Bachillerato—, el cuadernillo del alumnado y el del profesorado tienen el mismo contenido y la misma estructura, aspecto muy reseñable y que singulariza esta iniciativa respecto de la de *Herenegun!*. La única diferencia entre ambos cuadernillos consiste en que el de los/as docentes contiene al final la propuesta pedagógica para trabajar en el aula.

El eje transversal de la unidad didáctica de 4.º de la ESO en *El terrorismo en España* serán las víctimas y su dolor, y así se refleja tanto en

el contenido como en las actividades pedagógicas (la denominada *propuesta dialógica*). Aunque entre estas últimas se incluyen ejercicios de cierta indagación e investigación, el planteamiento de fondo se centra también en la educación en valores y de los sentimientos desde una perspectiva ética. Por ejemplo, se pide al alumnado que busque información sobre un secuestro terrorista y que traiga a clase algún recorte de prensa sobre el hecho en cuestión para responder a preguntas como quién fue la persona secuestrada, cuándo, dónde y quiénes la capturaron, qué exigían a cambio, qué iniciativas salieron de su familia y de sus amigos para intentar liberarlo. En otro momento, se le propone identificar y profundizar en el sentido de los lugares de memoria dedicados a las víctimas del terrorismo en los pueblos o ciudades de origen del alumnado. Pero el conjunto de las actividades está marcado por la lectura e interpretación de los testimonios de las víctimas sin detenerse en cada periodo histórico para indagar y reflexionar críticamente acerca del mismo⁶. Las reflexiones de quienes han gestado esta unidad didáctica establecen claros paralelismos con *Adi-Adian* (programa del Gobierno Vasco centrado en los testimonios de las víctimas en las aulas) revistiéndola, eso sí, de un significativo esfuerzo de contextualización histórica. Ello condiciona el planteamiento de la unidad didáctica, sus competencias, contenidos y evaluación. ¿Basta con saber, en cada época, tal y como se indica en la propuesta pedagógica, las organizaciones terroristas que estaban activas y las acciones que cometieron para tener conocimiento, comprender los hechos históricos y, aún más, desarrollar la conciencia histórica?

En la de 2.º de Bachillerato se insiste en que, al analizar el fenómeno terrorista, se debe poner el foco en sus víctimas para visibilizar la injusticia cometida. Ellas y sus testimonios constituyen, de nuevo, el centro de las actividades sugeridas para trabajar en el aula, tratando de promover la educación de sentimientos relacionados con la empatía y la compasión frente al odio o la venganza, factor relevante, pero insuficiente para la formación de la conciencia histórica. La unidad didáctica busca siempre relacionar el atentado y su significado con el periodo en el que acontece para proporcionar argumentos críticos sobre la deslegi-

⁶ Incluso se detecta cierto anacronismo porque, en la sección sobre la Transición, se incluye, paradójicamente, el testimonio de Conchita Martín, viuda del Teniente Coronel Pedro Antonio Blanco, que fue asesinado por ETA en 2000.

timación del uso de la violencia. En las actividades planteadas a los y las estudiantes, algunas preguntas se prestan para profundizar en razonamientos de carácter histórico. Sin embargo, la mayoría de ellas tiende, de nuevo, a priorizar la educación en valores mientras siguen ausentes actividades pedagógicas centradas propiamente en el fomento del razonamiento y de la conciencia histórica.

CUADRO N.º 3

Ejemplos de preguntas planteadas en las actividades de *El terrorismo en España* (2.º de Bachillerato)

Preguntas que profundizan en el razonamiento histórico	Preguntas que priorizan la educación en valores
<p>—¿Creéis que el asesinato de este policía municipal puede justificarse por haberse realizado en plena dictadura?</p> <p>—¿Cómo reaccionó la sociedad española?</p>	<p>—¿El fin justifica los medios?</p> <p>—A buen seguro alguna de las frases que has leído o escuchado, recordando aquellos duros momentos del asesinato de su padre, te ha resultado especialmente reseñable. ¿Podrías escribir alguna?</p> <p>—[Haciendo uso del concepto de resiliencia] ¿Creéis que os sería fácil rehacer vuestra vida, tanto familiar como social, después de un hecho así? ¿Cuál sería vuestro principal apoyo? ¿Y vuestra mayor dificultad?</p>

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto reseñable es que, mientras *El terrorismo en España*, tanto en la unidad de 4.º de la ESO como en la de 2.º de Bachillerato, incluye al final (en un apartado titulado *Para saber más*) un amplio elenco de referencias bibliográficas como material complementario, desde monografías hasta un significativo número de recursos online, *Herenegun!* no lo hace, cuestión especialmente relevante si se tiene en cuenta que, como ya se ha indicado, en este caso el alumnado tampoco dispone de cuadernillo histórico de apoyo.

1.2.2. *Contenidos*

a) *Sobre los antecedentes y el contexto de surgimiento de ETA*

En *Herenegun!* podían haberse precisado mejor los antecedentes de ETA y su secular obsesión por presentarse como heredera de la lucha de los *gudaris* vascos de cualquier época histórica y, en especial, de los de la Guerra Civil, contienda releída en clave mítica, ocultando la fractura interna y, por tanto, la identificación de muchos vascos con el bando franquista. Afirmaciones simplistas como que la organización armada fue «una organización radical de ideología marxistizante» o la respuesta a la situación creada por el régimen franquista y a la amenaza de desvasquización implícita en el proceso de industrialización, además de contener inexactitudes históricas (el euskera no estaba completamente prohibido y, de hecho, se dio un relativo proceso de recuperación de la lengua ya en los años 50), pueden llevar a trivializar el componente de la decisión voluntaria (capacidad de agencia) en el momento de optar por la violencia —y las responsabilidades que de él se derivan— y a alimentar la tesis de la inexistencia de alternativas o la problemática diferenciación ética e histórica entre una «ETA buena» (la que luchaba contra el franquismo) y una «ETA mala» (la de la democracia). A su vez, en el conjunto del documento podría hacerse más explícito el carácter no necesario de la violencia de ETA recogiendo evidencias históricas. Por ejemplo, que la represión también existió en otros lugares de España y que esta, en especial durante la postguerra, se abatió más sobre la izquierda que sobre el nacionalismo; o que ETA fue más mortífera contra la democracia que contra la dictadura porque entonces cometió el 95% de sus crímenes.

Si se pone el foco en el periodo de la dictadura tal y como lo trabaja la unidad didáctica de 4.º de la ESO en *El terrorismo en España*, se puede advertir que no analiza con cierto detalle el contexto político, económico y social. Solo se enuncian (sin desarrollarlas) algunas de las principales características de la dictadura, un nacionalismo español a ultranza, el culto al «Caudillo» (Franco), el régimen de partido único (Movimiento Nacional) y el nacionalcatolicismo; lo mismo ocurre en la unidad de 2.º de Bachillerato. De ahí, se pasa directamente al surgimiento de organizaciones terroristas con una simplificación abusiva del proceso quizás porque se presupone que el alumnado ya ha trabajado o va a trabajar un tema específico sobre el franquismo. Como se indica

en ambas unidades, el surgimiento de ETA se produce en un escenario en el que se multiplican el número de organizaciones armadas en distintos países europeos y no europeos, tanto en regímenes democráticos (p.ej.: Brigadas Rojas en Italia, IRA en Irlanda del Norte) como en dictaduras. En la unidad de 2.º de Bachillerato se explicita el porqué de ese mínimo común denominador, las expectativas de toda una nueva generación sobre la violencia como mecanismo privilegiado de revolución nacional o social. Nos encontramos en plena época descolonizadora, cuando la llama de la independencia prende en distintos puntos del planeta subyugados bajo el imperialismo. ETA adquiere un matiz tercermundista de la mano de la independencia de Argelia y Vietnam, pero especialmente de la lectura que de la misma hace Frank Fanon en su obra *Los condenados de la tierra* (1961).

b) *Sobre la opción por el uso del terror*

La aproximación histórica de *El terrorismo en España* tampoco penetra en la evolución ideológica de ETA, en cómo, cuándo y por qué opta por la violencia y su estrategia de *acción-represión-acción*, ni en la escisión con la que llega a la muerte de Franco entre ETA militar y ETA político militar debido a las profundas fracturas internas sobre cómo debía organizarse la relación entre lucha armada y lucha de masas una vez muerto el dictador. De ahí que no se dedique, ya en el periodo de Transición, ni una línea a la autodisolución de ETAp_m favorecida por los polémicos procesos de reinserción negociados con el Ministerio de Interior. Se insiste en que, frente al caso de ETA, la mayoría de los partidos políticos y sindicatos optaron en la clandestinidad por una oposición no violenta a la dictadura mediante huelgas, manifestaciones, propaganda, etc. Este aspecto es crucial, porque demuestra la importancia del factor capacidad de agencia en función del cual unos deciden utilizar las armas y otros buscan vías distintas para luchar contra la dictadura; ello erosiona el mantra de «no había alternativa». La unidad de 2.º de Bachillerato recupera las preguntas que Gaizka Fernández Soldevilla se hace en *La voluntad del gudari* (2016) (p.ej.: ¿Cómo y por qué había aparecido ETA? ¿Había nacido por generación espontánea? ¿A qué respondía la opción de ETA por la violencia? ¿Y que no ocurriera lo mismo en otras zonas de España?), para concluir destacando la capacidad de agencia de la organización armada incluso en una época dictatorial y, por tanto, su responsabilidad ética, pero sin profundizar en las

claves históricas del imaginario que permitió revestir de legitimidad el uso de las armas:

Quando el miembro de ETA Txabi Echevarrieta, el 7 de junio de 1968 asesinó al guardia civil José Antonio Pardines, eligió matar. No se vio obligado, como el imaginario nacionalista vasco radical ha construido sobre ese suceso [...] La muerte del joven guardia civil se podía haber evitado, pero no se hizo, sino que se presentó a Echevarrieta como un héroe del pueblo, como un mártir de la revolución. (Prieto, 2020: 8)

Por otro lado, hay un tema que no se analiza en ninguna de las dos unidades de *El terrorismo en España* y que, desde una lectura crítica de la historia, puede resultar relevante: durante la dictadura, buena parte de la oposición (como también sectores significativos de la opinión pública internacional) consideraba a ETA la vanguardia de la lucha contra el franquismo, lo que fomentó una corriente mitificadora de sus acciones que se retroalimentó durante el Juicio de Burgos (1970) y el asesinato de Carrero Blanco (1973). En los cuadernillos de la unidad de 4.º de la ESO, del primero no se dice nada y del segundo, solo se incluye una foto, y en la de 2.º de Bachillerato ambos acontecimientos ni siquiera se mencionan, cuando fue, precisamente, al calor de ellos y de los estados de excepción decretados para el País Vasco por un franquismo agonizante, como creció el número de activistas de la organización terrorista; dicha aureola épica de resistencia, mientras persistía en Euskadi, se rompió en España a finales de los años 70.

Herenegun! recoge una durísima crítica a la violencia policial y parapolicial y a la «guerra sucia contra ETA» encarnada en los GAL. No solo insiste en que fue un dislate ético, sino que se ponen nombres y apellidos a las personas condenadas por los delitos cometidos al amparo de determinadas estructuras estatales y en hasta qué punto tales actividades comprometieron significativamente su legitimidad, alimentando en tierras vascas el relevo generacional de ETA y el victimismo fundamentado en la errónea percepción de «la existencia de dos violencias enfrentadas» o, mejor dicho, en que la violencia de la organización armada era la respuesta a la violencia estructural del Estado. En efecto, ello ocurrió cuando se produjeron los hechos, pero también años después, al calor de los procesos judiciales y de los indultos parciales aprobados por el ejecutivo de José María Aznar en 1998. Pero lo

que no se subraya es que, a diferencia de ETA, que contó con un significativo apoyo social, la violencia parapolicial y la «guerra sucia» carecieron por completo de ese respaldo en la sociedad vasca.

Al referirse a la Transición, en la unidad didáctica de 4.º de la ESO de *El terrorismo en España* se subraya el desmantelamiento progresivo del franquismo, la búsqueda de reconciliación y de consenso de la que resultarían muestra paradigmática la amnistía del 77, la Constitución del 78, y el desarrollo del Estado de las autonomías. A pesar de que se alude a la inestabilidad, a intentos de involución que culminan con el fallido Golpe de Estado del 23F, y a una Transición no pacífica sacudida por «fuertes violencias», se descuidan las cuestiones relacionadas con los abusos policiales en plena época de los llamados «años de plomo». Tomando como marco de referencia los mismos parámetros, la unidad de 2.º de Bachillerato, si bien insiste en que la principal amenaza para la naciente democracia fue ETA, ejemplifica el uso de terror tanto por parte de nostálgicos del franquismo (p.ej.: la matanza de Atocha contra un despacho de abogados laboristas en 1977) como del GRAPO (que asesinó a 31 personas en 1979).

En el desarrollo argumental de la unidad de 4.º de la ESO de *El terrorismo en España* hay una referencia explícita a la inmoralidad de los GAL considerado como terrorismo parapolicial, pero, respecto a la responsabilidad, se limita a señalar que «Algunos cargos públicos, policías y guardias civiles estuvieron implicados en esta trama ilegal. Su propósito era combatir a ETA usando sus mismos métodos. Entre 1983 y 1987 los GAL cometieron 27 asesinatos. Su caso nos recuerda que la lucha antiterrorista debe respetar las reglas del Estado de Derecho para evitar igualarse con el terrorismo al que se enfrenta» (pág. 24). Aunque la unidad didáctica de 2.º de Bachillerato destaca la implicación de propio ministro del Interior en la trama contraterrorista, reproduce la lógica argumental del peligro de la igualación. Pero, más que igualarse, el Estado perdió su imprescindible superioridad moral y su credibilidad democrática, sobre todo en el País Vasco, especialmente cuando las personas condenadas salieron de prisión por medio de indultos que hicieron que el Estado no lograra zafarse de la sombra de la sospecha sobre la complicidad de algunas de sus más altas instancias políticas y policiales.

c) *Sobre el posicionamiento de la ciudadanía*

Ni *Herenegun!* ni las dos unidades didácticas sobre *El terrorismo en España* otorgan la importancia histórica que merece la instrumentalización, por parte de ETA y su entorno político, de diversas causas populares, aspecto especialmente relevante en las ecologistas (central nuclear de Lemóniz, autovía de Leizarán, Tren de Alta Velocidad).

Por otra parte, la unidad didáctica elaborada desde Gobierno Vasco presta muy escasa atención a los movimientos pacifistas o al fenómeno del lazo azul como alternativas no violentas durante los largos secuestros de la década de los 90 del siglo xx, en la fase de la «socialización del sufrimiento», etapa cuyos ejes definitorios marcados por el acoso y la persecución hacia determinados sectores de la sociedad vasca están deficitariamente explicados. Los grupos pacifistas adquieren más peso en los anexos, tanto en el específico sobre movimientos sociales (Anexo 4) como en el que versa sobre dónde estuvo la sociedad vasca —cuya intención explícita es subrayar su carácter plural y dinámico frente a la tesis dominante en círculos políticos o mediáticos e incluso académicos sobre la indiferencia mayoritaria de la sociedad vasca frente al terror— (Anexo 7), pero con contornos confusos, presos de una cronología de acontecimientos que no ayuda a evidenciar los diferentes orígenes y características de *Gesto por la Paz de Euskal Herria y Elkarri*.

En la etapa democrática, la unidad didáctica de 4.º de la ESO sobre *El terrorismo en España* se centra rápidamente en la eficacia policial y se llega prácticamente a la primera década de 2000 y a los atentados yihadistas, sin tampoco detenerse en el significado y alcance del periodo de la socialización del sufrimiento. Tanto la de 4.º de la ESO como la de 2.º de Bachillerato trabajan la respuesta social ante el terrorismo, es decir, las alternativas no violentas que pretenden deslegitimarlo. Se hace una referencia explícita al surgimiento de *Gesto por la Paz* y a sus concentraciones silenciosas, de *Denon Artean* (Paz y Reconciliación), de *Bakea Orain* y de la *Asociación Pro-Derechos Humanos en el País Vasco* —no a *Elkarri*— o al uso del lazo azul para denunciar los secuestros cometidos por la organización terrorista; no obstante, solo se menciona que se han dado un total de 80 cautiverios y se alude explícitamente al de Ortega Lara, el más largo que ha habido en España. La unidad de 2.º de Bachillerato profundiza más en la respuesta de la

ciudadanía frente al terrorismo al mencionar —aunque quizás se podrían haber explicado mejor los motivos— el surgimiento de colectivos que superaban el marco del pacifismo para hacer «una defensa explícita de la Constitución y organizar manifestaciones que no eran ya silenciosas, sino críticas tanto con la organización terrorista y la denominada izquierda *abertzale*, como con el conjunto del nacionalismo vasco, al que acusaban de inacción y equidistancia. Surgieron así el *Foro de Ermua* y *Basta Ya*» (Prieto, 2020: 27).

En ambas unidades didácticas se destaca de manera especial la reacción masiva en diferentes localidades españolas frente al secuestro y asesinato de Miguel Ángel Blanco y al atentado del 11M: «Una manera como los ciudadanos expresaron su rechazo a la violencia terrorista fue levantando sus manos pintadas de blanco. Los manifestantes querían expresar así que, a diferencia de los terroristas, ellos no tenían las manos manchadas de sangre» (*Cuadernillo para el profesorado*, 2.º de Bachillerato: 29).

d) *Sobre la visibilización de las víctimas*

De las víctimas, en *Herenegun!*, solo se dice que comienzan a visibilizarse. Así como se indica que en los años 90 se incluyen entre los objetivos de ETA a miembros de partidos no nacionalistas, nada aparece sobre quiénes eran las víctimas de la violencia en los 70 y en los 80, mayoritariamente miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, consideradas por la organización armada y su entorno político «fuerzas de ocupación» y cargos políticos principalmente de la UCD en Gipuzkoa. Ni en *Herengun!* ni en *El terrorismo en España* se profundiza en cuándo, cómo y por qué las víctimas pasan de ser sujetos pasivos a agentes activos; en la unidad de 2.º de Bachillerato solo se menciona el surgimiento de la Asociación de Víctimas del Terrorismo (AVT, 1981) y la génesis posterior de otros colectivos y fundaciones hasta llegar a la treintena. Ello puede suponer, sin pretenderlo, una relativa minusvaloración de su trascendencia histórica y ético-política en general y específicamente para el posterior desarrollo normativo y la gestación e implementación, no exenta de dificultades, de distintas políticas públicas de reconocimiento de sus derechos.

Las unidades didácticas sobre *El terrorismo en España* también dedican una atención específica a la figura de los amenazados —«La

amenaza terrorista obligó a miles de personas a vivir con protección policial durante años y a otros les forzó a abandonar su casa y su trabajo para buscar seguridad en otra parte» (Cuaderno para el profesorado, Segundo de Bachillerato, 2020: 32)—, pero sin un análisis histórico del fenómeno. En concreto, la de 2.º de Bachillerato, además de profundizar en sus últimas páginas en la figura de los amenazados por la denominada «violencia de persecución», centra su primera actividad en la extorsión económica como forma de violencia, subrayando acertadamente su grado de penetración social bajo fórmulas de «microextorsión», y sus consecuencias para la persona amenazada y sus familias, pero también el dilema ético subyacente a la posible «compra de su seguridad» a cambio de la cesión y el pago. Si bien, como se indica en el texto, el objetivo fundamental de la extorsión por parte de ETA era el logro de recursos económicos para proseguir con su infernal escalada violenta, se podía haber indicado también cómo a finales de los años 60 y principios de los 70, e incluso en momentos puntuales en décadas posteriores, la organización armada se presentó ante su entorno político y sindical y frente a la opinión pública como baluarte de defensa de los derechos de los trabajadores en un contexto de crisis económica y de intensa movilización sindical.

e) *Sobre la respuesta política*

El cuadernillo de *Herenegun!* no manifiesta con suficiente rotundidad la responsabilidad ética y política de la autodenominada izquierda *abertzale* durante todas estas décadas en la legitimación y en el apoyo expreso a la violencia de ETA, a la *kale borroka* y a la extorsión; en determinados momentos se alude a las «contraconcentraciones» de la década de los 90, pero no se dice quién las lideraba ni por qué y qué significado y consecuencias tuvieron; no se plasma en el cuadernillo ni, menos aún, en el soporte audiovisual. Dicha laguna y distorsión se mantiene en la nueva versión de los documentales. En cambio, *El terrorismo en España* —tanto la unidad de 4.º de la ESO como la de 2.º de Bachillerato— insiste continuamente en el importante soporte social y político que ETA recibió de Herri Batasuna: «Este apoyo fue definitivo y se puede afirmar que el entorno que justificaba y protegía a ETA fue clave para su supervivencia [...] los sectores afines a ETA comenzaron a adueñarse del espacio simbólico y público del País Vasco, arrojando fuera de él a todos los demás» (Prieto, 2020: 18).

El cuadernillo *Herenegun!* intenta realizar una presentación de los distintos procesos negociadores y de los sucesivos planes, desde el de Ajuria Enea hasta Lizarrta o Ibarretxe, pero, dada la escasa extensión disponible, las reflexiones en torno a los mismos no permiten más que un acercamiento epidérmico un tanto confuso que carece de sentido pedagógico. A su vez, el mapa de motivos que explica el abandono de la violencia por parte de ETA minusvalora la eficacia de la acción policial y judicial, que coloca en último lugar, frente a cuestiones como la satisfacción de Euskadi con su grado de autogobierno o la «creciente concienciación por la paz». Nada de esto aparece reseñado en la unidad didáctica de 4.º de la ESO de *El terrorismo en España*. La de 2.º de Bachillerato sí realiza una reflexión en torno al final de ETA, centrándose en la importancia de la labor policial. Dedicada una mención específica a la creciente colaboración con Francia —sin mostrar el cuándo y el cómo del cambio radical operado por el país vecino— en el continuo descabezamiento de sus cúpulas, redes de extorsión y comandos (se enuncian varias operaciones como la de Bidart en 1992 o Santuario en 2004), factor que efectivamente dejó a la organización armada muy debilitada a finales de los años 90 y sobre todo en la primera década de 2000. Asimismo, se alude no solo a la respuesta social, sino también a la política y judicial marcada por la ilegalización de Batasuna (2003). Aunque esta medida fue sin duda muy útil en el combate contra el terrorismo, la unidad didáctica da por supuesta su bondad moral, política y jurídica (se muestra su ratificación por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en 2009), sin reflejar la gran controversia que suscitó en la sociedad vasca, incluso en el ámbito judicial por afectar a un derecho fundamental como el de la participación política.

f) *Sobre el uso del lenguaje*

En las dos unidades de *El terrorismo en España* se opta desde el propio título por el uso del término «terrorismo» y no por el de «violencia» y, aún menos, de «lucha armada», expresiones utilizadas, sobre todo la primera de ellas, en *Herenegun!*. A pesar de que en ninguno de los casos se realiza una declaración de intenciones que justifique una terminología u otra, dicha elección no parece baladí: hablar de violencia puede permitir diferenciar el caso de ETA de otras organizaciones que hacen uso de las armas; catalogar a la organización armada de terrorista la despoja sin más de cualquier matiz diferencial. En

El terrorismo en España la importancia de esta elección se refuerza con un apartado introductorio dedicado a clarificar los rasgos fundamentales que pueden identificar al terrorismo como su clandestinidad, la generación de un clima de temor, sus objetivos políticos y el impacto propagandístico de sus atentados para difundirlos. Posteriormente, se presenta un cuadro clasificatorio de las diferentes organizaciones terroristas: nacionalistas radicales (donde incluyen principalmente a ETA, si bien también se alude a EPOCA, Exèrcit Popular Català; Terra Lliure; Exercito Guerrilheiro do Povo Galego Ceive y MPAIAC, Movimiento por la Autodeterminación e Independencia del Archipiélago Canario); de extrema izquierda (p.ej.: GRAPO); de ultraderecha (p.ej.: La Triple A, Alianza Apostólica Anticomunista; BVE, Batallón Vasco Español; GAE, Grupos Armados Españoles); y yihadistas. En dicho cuadro, en la unidad de 4.º de la ESO, paradójicamente, no aparecen los GAL, aunque sobre ellos se hablará expresamente en la etapa correspondiente a la democracia; mientras, sí constan en el cuadro de la de 2.º de Bachillerato definidos en términos de «contraterrorismo ilícito».

En el plano del lenguaje, la diferenciación entre las dos unidades didácticas analizadas no solo se refleja en la preferencia por los términos «violencia» o «terrorismo». Por ejemplo, si en determinados momentos de *Herengun!* aparece la expresión «impuesto revolucionario», en *El terrorismo en España* se utiliza siempre expresamente «extorsión». El lenguaje no solo refleja una realidad, sino que la crea, tiene un carácter performativo, cuestión especialmente sensible en el ámbito escolar: si no se utilizan las palabras adecuadas para mostrar lo que sucedió (lo que ETA reclamaba no era un impuesto revolucionario al servicio de la liberación de Euskadi, sino un auténtico y perverso chantaje), se puede contribuir, sin pretenderlo, a la naturalización de unos términos que no contribuyen a la deslegitimación de la violencia. Por tanto, atendiendo al uso del lenguaje, la unidad didáctica *El terrorismo en España* es más contundente que *Herengun!* en la deslegitimación de la violencia.

CUADRO N.º 4

**Síntesis de la evaluación crítica de *Herenegun!*
y de *El terrorismo en España***

	<i>Herenegun!</i>	<i>El terrorismo en España</i>
Planteamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> — Síntesis histórica exclusivamente para el profesorado. — Soporte audiovisual en formato documental, único material para el alumnado. — No se incluyen referencias bibliográficas como material complementario. — Énfasis en educación en valores. Las actividades se centran solo en intercambiar opiniones sobre cuestiones éticas. No incluye actividades de análisis histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> — Síntesis histórica tanto para el alumnado como para el profesorado. — Amplio y diverso soporte gráfico que ilustra las diferentes etapas históricas. — Se incluyen referencias bibliográficas como material complementario. — Énfasis en educación en valores y de los sentimientos. Si bien algunas actividades incluyen ejercicios de investigación, la mayoría están marcadas por la interpretación de los testimonios de las víctimas. No incluye actividades de análisis histórico propiamente dichas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> — No hay equidistancia argumental que atenúe la responsabilidad de ETA y se subraya como pilar la defensa de la dignidad y de los derechos humanos de las personas. Se desvirtúa la supuesta «necesidad» e «inevitabilidad» de la violencia. — Deficitaria exposición de los orígenes de ETA que puede difuminar su agencia o invisibilizar la existencia de otras alternativas no violentas que se enfrentaron a la dictadura. — No se analiza la mitificación de las acciones de ETA, retroalimentada por el Juicio de Burgos y el asesinato de Carrero Blanco. — Durísima crítica a la violencia policial y parapolicial y al GAL insistiendo en la cobertura estatal que este tuvo. — No se menciona la importancia histórica de la instrumentalización por parte de ETA de causas sociales, en especial, las ecologistas. — Escasa atención a las alternativas no violentas. No quedan claras las diferencias entre <i>Gesto por la Paz</i> y <i>Elkarrri</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> — No hay equidistancia argumental que atenúe la responsabilidad de ETA y se subraya como pilar la defensa de la dignidad y de los derechos humanos de las personas. Se desvirtúa la supuesta «necesidad» e «inevitabilidad» de la violencia, poniendo de relieve la «agencia» de los perpetradores. — Análisis superficial del contexto político, económico y social del período de la dictadura. — Deficitaria exposición de los orígenes y la evolución de ETA, aunque enfatiza su agencia también en la dictadura y visibiliza la existencia de opciones no violentas. — No se analiza la mitificación de las acciones de ETA, retroalimentada por el Juicio de Burgos y el asesinato de Carrero Blanco. — Durísima crítica a la inmoralidad de los GAL como terrorismo parapolicial (4.º de la ESO) o como contraterrorismo ilícito (2.º de Bachillerato), pero con mayor énfasis en la cobertura estatal que tuvo en la unidad de 2.º de Bachillerato.

	<i>Herenegun!</i>	<i>El terrorismo en España</i>
Contenidos (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> —Poca atención a las víctimas y a su papel activo en la sociedad. —No enfatiza la responsabilidad ética y política de la izquierda <i>abertzale</i> en la legitimación y apoyo a la violencia. —No incluye la perspectiva de la izquierda <i>abertzale</i>. —Acercamiento superficial a los procesos negociadores. Respecto a los motivos del abandono de la violencia por parte de ETA, subraya la respuesta social e infravalora la labor policial y judicial. —Emplea determinadas expresiones, como «lucha armada» o «impuesto revolucionario» que no favorecen la deslegitimación de la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> —No se menciona la importancia histórica de la instrumentalización por parte de ETA de causas sociales, en especial, las ecologistas. —Mayor énfasis en la respuesta social al terrorismo. Aparecen <i>Denon Artean</i>, <i>Gesto por la Paz</i>, <i>Bakea Orain</i>, etc., pero no <i>Elkarri</i>. —Mayor atención a las víctimas y referencia particular a la figura de los amenazados y extorsionados. —Enfatiza la responsabilidad ética y política de la izquierda <i>abertzale</i> en la legitimación y apoyo a la violencia. —No incluye la perspectiva de la izquierda <i>abertzale</i>. —No analiza los procesos negociadores. En la propuesta para 2.º de Bachillerato reflexiona en torno al final de ETA, destacando la importancia de la labor policial y de la respuesta social, política y judicial. —Emplea un lenguaje de denuncia y deslegitimación de la violencia, utilizando siempre términos como «terrorismo» y «extorsión».

Fuente: elaboración propia.

1.3. Valoración final y propuesta para un enfoque pedagógico deslegitimador de la violencia que integre la memoria

Más allá de los materiales concretos y de los soportes que les sirven de vehículo, la debilidad del enfoque pedagógico de las unidades didácticas analizadas genera otro reto por resolver, en tanto que, de diferente manera, se suplanta la educación histórica por la educación en valores, y, de paso, con ello se limita la posibilidad de promover una comprensión crítica del pasado que integre orgánicamente la reflexión ética. La estrategia educativa de *Herenegun!* asume un compromiso con el reconocimiento y la protección de los derechos humanos, compromiso que se traduce en unos «mínimos éticos democráticos» que buscan garantizar que la pluralidad de memorias expuestas

no vulnere la dignidad de las víctimas, ni pongan en riesgo las posibilidades de paz y convivencia: las memorias personales no pueden ser justificativas ni excluyentes. Aunque en un horizonte ético este planteamiento es irreprochable, como punto de partida para el trabajo pedagógico entraña la dificultad de que la memoria no es en sí misma democrática. Las personas y los grupos hacen memoria para dar sentido a sus experiencias y para construir cohesión interna en entornos conflictivos. Esas son dos de sus funciones psicológicas primordiales. De ahí que la memoria pueda ser, al menos en su origen, justificadora y excluyente. Por ello, en el planteamiento que hacemos desde la comunidad de aprendizaje proponemos una primera fase dedicada a reconocer las memorias personales y colectivas, para luego interrogarlas ética e históricamente. Consideramos que esta estrategia es más efectiva para promover una postura crítica que el suprimir de entrada las memorias no democráticas.

En las tres unidades didácticas analizadas, la pluralidad de discursos y argumentaciones se refleja de forma precaria —por ejemplo, no aparece la perspectiva de la izquierda *abertzale* como tal—, lo que tiende a despojar al problema de la complejidad imprescindible para analizarlo críticamente. De ahí que en la comunidad de aprendizaje hagamos uso de fuentes históricas primarias para reconstruir el relato del conflicto milenario compartido por la izquierda *abertzale* y un sector significativo del nacionalismo y de la opinión pública vasca. Lo que se necesita es aprender a dialogar democráticamente sobre distintas memorias, ya que a través del diálogo se pueden incluir otras voces, comprender los límites de los propios argumentos, reconocer la injusticia de la violencia y dimensionar el daño causado. Un recurso fundamental para estos diálogos democráticos es la *historización de las memorias*, interpelándolas desde criterios de verdad, inclusividad, integralidad y justicia. Esa es una de las contribuciones que la educación histórica puede hacer a la desnormalización y a la deslegitimación de la violencia.

2

Una aplicación de nuestro planteamiento pedagógico

El planteamiento pedagógico que hemos hecho desde nuestra comunidad de aprendizaje insiste en que una educación histórica que apueste por la deslegitimación de la violencia debe integrar dos dinámicas: la *memorialización de la historia* y la *historización de la memoria*.

En la primera, se trata de situar la experiencia y la perspectiva de las víctimas de la violencia en un lugar central del relato histórico. Este es, esencialmente, un gesto de memoria reparadora que, mediante el reconocimiento, busca contribuir a la reparación simbólica del daño injustamente causado a ellas. Pero es también una estrategia para potenciar la comprensión crítica del pasado violento en la ciudadanía. La experiencia de las víctimas es, y debe ser, el punto de referencia fundamental para comprender las consecuencias dramáticas y los costos impagables de aquellos actos individuales, prácticas sociales y procesos históricos que, recurriendo a la violencia, han gestado los lados más oscuros del presente que vivimos y de los futuros que imaginamos.

Por su parte, la *historización de la memoria* es fundamentalmente un acto de contextualización y de indagación disciplinada, que, mediante la consideración de las particularidades del lugar y del tiempo en el que ocurren los hechos, y en el que se desenvuelven las prácticas sociales y los procesos históricos, busca explicar —que no justificar— qué, cómo y por qué ocurrió lo que ocurrió, qué consecuencias tuvo y sigue

teniendo, y qué significado le dan distintas personas en el tiempo. No se trata simplemente de transmitir a los y las estudiantes acervos de información sobre hechos y períodos históricos, sino de involucrarlos en ejercicios de indagación, análisis y reflexión orientados desde las grandes categorías de pensamiento de la disciplina histórica, de modo que aprendan a hacerse preguntas críticas y a generar respuestas bien fundamentadas.

La historización de la memoria requiere un trabajo en una doble dirección:

- a) Por un lado, hay que contextualizar los hechos de un modo que se respete la complejidad y se potencie el pensamiento crítico. En las páginas que siguen ofrecemos tres niveles de contextualización (micro, meso y macro).
- b) Y, por otro lado, es necesario analizar cómo se representa la violencia en las narraciones existentes y en nuestra propia narración. Para ello aplicamos al caso vasco las diez claves narrativas expuestas en el Cuaderno 1.

2.1. La contextualización de los hechos: tres niveles

Programas educativos como *Adi-adian* ofrecen un valioso recurso para la *memorialización de la historia* en tanto que recuperan y socializan la experiencia de distintas víctimas y sus perspectivas a través de casos concretos de victimación⁷ para trabajar en el aula. Sin embargo, para que estos recursos puedan vincularse provechosamente a la educación histórica, se requiere completar el proceso con la dinámica de *historización de la memoria*. Esto puede materializarse en una infinidad de estrategias didácticas puntuales. En este apartado del cuaderno

⁷ Queremos hacer ver el uso peculiar de determinados términos nucleares en juego, conscientes de que no se ajustan en ocasiones a los criterios reconocidos lingüísticamente: el hecho objetivo y directo de violencia contra un individuo, la agresión injusta que lo convierte en víctima, será entendido aquí como el acto de «victimación». Llamaremos «victimización» precisamente al proceso —al mismo tiempo, y no siempre armónicamente, personal y social— por el que, a partir de una victimación real y concreta, se constituye la identidad de una víctima como tal. Por último, «victimidad» sería el conjunto de rasgos o características que reflejan la condición de víctima (Sáez de la Fuente y Bilbao (2018): 53).

planteamos, a modo de ejemplo, ejercicios de contextualización histórica en tres niveles distintos, desde el más puntual y específico, hasta el más general y abarcante. Estos ejercicios pueden ser adaptados y combinados según las necesidades del alumnado y del profesorado, y los tiempos disponibles en cada caso.

Nivel 1 (Micro). *Contextualización de hechos concretos de victimación*

El primer nivel está orientado específicamente a aquellas situaciones en las que la escuela va a recibir la visita de una o de varias víctimas de la violencia, quienes van a ofrecer su testimonio al alumnado, por ejemplo, a través de programas como *Adi-adian*. En este nivel, el ejercicio de contextualización busca ofrecer una reconstrucción de los hechos puntuales de victimación y de los elementos de contexto más inmediato en el que estos tienen lugar. Por un lado, esta reconstrucción debe aportar la información básica e incontestable sobre los hechos ocurridos: la identidad de la víctima, su entorno familiar, el lugar y condiciones de su muerte (u otras formas de victimación), la identidad de los perpetradores, y cuando sea posible, la actuación de otros actores sociales a modo de respuesta (Estado, Gobiernos, partidos políticos, vecinos, opinión pública). Por otra parte, la reconstrucción del contexto inmediato debe destacar los elementos fundamentales de lo que estaba ocurriendo en ese periodo y entorno, que ayuden a comprender mejor el porqué de los hechos y su significado histórico. A partir de la información aportada, se pueden proponer unas pocas preguntas históricas con fondo ético para orientar la reflexión de los y las estudiantes antes y/o después de la visita de la(s) víctima(s). Más adelante, en este cuaderno ofrecemos, a modo de ejemplo, dos casos concretos de víctimas de distintos perpetradores, anotando para cada caso algunos elementos de contextualización.

Nivel 2 (Meso). *Contextualización de la historia de violencia reciente en Euskadi*

Un segundo nivel de contextualización apunta a la reconstrucción de los hechos más destacados de la historia de violencia reciente en Euskadi, y busca ofrecer un esquema y/o relato-guía en el cual poder situar y concatenar el surgimiento y evolución de los actores funda-

mentales, sus planteamientos y acciones, los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que los influyen, y las consecuencias y transformaciones que desencadenaron en la sociedad. En las páginas que siguen ofrecemos, a modo de ejemplo, un breve recorrido histórico que puede ser leído tanto por el profesorado como por el alumnado⁸. Esta contextualización se acompaña con una *línea de tiempo temática* para la que señalamos algunos de sus usos pedagógicos.

Este segundo nivel de contextualización puede abarcar más tiempo del disponible en torno a la visita de una(s) víctima(s) al centro educativo, por lo que es posible que encaje mejor como un ejercicio de profundización en cuestiones relacionadas con el conflicto y la violencia reciente en Euskadi en el marco de la asignatura de Historia, cuando se tratan los períodos correspondientes al final de la dictadura, la Transición y la consolidación democrática.

Nivel 3 (Macro). *Contextualización histórica del conflicto vasco y la violencia*

El tercer nivel de contextualización apunta a la reconstrucción del *marco narrativo* o del relato histórico de más larga duración desde el que se pueden explicar los orígenes y el desarrollo del conflicto vasco y de sus manifestaciones violentas. Esta reconstrucción debe ofrecer un panorama amplio en el tiempo y en el espacio, que permita situar el particular encaje de lo que hoy conocemos como Euskadi en el contexto peninsular, español, europeo e internacional, así como visibilizar las grandes continuidades y transformaciones que definen su historia. Aunque en este nivel de contextualización se traten hechos y fenómenos históricos que, aparentemente no guardarían una relación directa con el conflicto vasco, es fundamental para la deslegitimación de la violencia porque puede ayudar a cuestionar los relatos sociales que justifican el uso de la violencia como una cuestión de necesidad

⁸ En el Cuaderno 2, ofrecemos otro recorrido histórico específicamente orientado a visibilizar las transformaciones que se fueron dando en el posicionamiento frente al uso de la violencia de motivación política, tanto dentro de ETA, como en la opinión pública vasca. Esta y otras actividades realizadas en la sesión 7 de la comunidad de aprendizaje, y que se encuentran descritas en el Cuaderno 2, se enmarcan en este nivel de contextualización.

histórica inevitable⁹. Se trata de un recuento de los grandes hitos y de los grandes procesos sociales, políticos, económicos y culturales que definen lo que estaba ocurriendo en la sociedad en distintas épocas y que sirven para explicar cómo se gesta y desarrolla el llamado conflicto vasco (tal vez sería mejor hablar de múltiples conflictos). A partir de esta explicación histórica, se puede indagar sobre el carácter instrumental de la violencia, las motivaciones sociales que la provocan, las estructuras sociales que la sostienen, sus transformaciones y adaptaciones, sus impactos y consecuencias, y los discursos sociales que la justifican. En suma, se trata de ayudar a comprender el significado histórico de la violencia.

En este cuaderno ofrecemos, no un relato histórico ya que ello desborda nuestras posibilidades, sino una guía de algunas de las cuestiones a destacar en el tratamiento de distintos periodos históricos, cuestiones que nos parecen especialmente relevantes a la hora de justificar o cuestionar la legitimidad de la violencia. Dada su amplitud, este nivel de contextualización puede entenderse mejor como un ejercicio recurrente a lo largo de la asignatura de Historia, en el cual se pone especial atención a cómo se representan y explican distintos períodos históricos, buscando evidenciar la complejidad del pasado y, en consecuencia, confrontar los relatos sobre-simplificados que facilitan la justificación de la violencia.

2.1.1. *Nivel 1 (Micro): contextualización histórica de hechos concretos de victimación*

En este apartado proponemos una posible dinámica a seguir por el profesorado en la sesión previa a la acogida del testimonio de la víctima en el aula en el marco del programa *Adi-adian*.

En primer lugar, proponemos que antes de la visita de la(s) víctima(s) se prepare al alumnado reflexionando con él sobre tres consideraciones fundamentales respecto a la experiencia de escuchar un testimonio de violencia de motivación política: a) la ubicación temporal; b) las actitudes sociales al respecto; y c) la diferencia entre lo debatible

⁹ Las distintas actividades realizadas en la sesión 6 de la comunidad de aprendizaje, y que se encuentran descritas en el Cuaderno 2, se enmarcan en este nivel de contextualización.

y lo irrefutable. Seguidamente, proponemos algunos ejemplos de cómo hacer con los y las estudiantes un ejercicio de *memorialización de la historia e historización de la memoria*.

2.1.1.1. Reflexiones previas

a) ***Acerca de la importancia de la ubicación temporal***

En esta actividad se acoge en el aula a víctimas de vulneraciones de derechos humanos (fundamentalmente del derecho a la vida) en Euskadi en los últimos 50 años. Por ello, es importante destacar que se trata de ¡medio siglo! en la historia del País Vasco y de España en su conjunto, en el que han sucedido numerosos acontecimientos y ha cambiado significativamente la realidad, especialmente en términos políticos. Por ejemplo:

- Desde una dictadura de cuatro décadas, a la actual democracia, de otros cuarenta años de vida, pasando por una convulsa etapa de Transición.
- Desde un régimen vulnerador e irrespetuoso con los derechos humanos y las libertades básicas a un sistema democrático constitucional, homologable a los del entorno europeo occidental, formulado como Estado Social y de Derecho, firmante de todos los tratados y convenciones internacionales de derechos y libertades.
- Desde un sistema de gobierno y gestión centralista, homogéneo y desconecedor (cuando no represor) de las identidades y particularidades nacionales y culturales a un sistema autonómico y descentralizado que reconoce las nacionalidades con un régimen de competencias que, sobre todo en el caso vasco, le aproximan al modelo federal (con un reconocimiento constitucional de los derechos históricos de los territorios forales).

A partir de esta consideración, se puede indagar respecto al conocimiento que el alumnado tiene sobre los grupos terroristas, los partidos políticos y algunos hechos o actores especialmente relevantes y las transformaciones que estos han experimentado: ¿Qué sabes de lo ocurrido? ¿Qué te han contado, qué has aprendido, qué has vivido? ¿A qué te suena ETA, GAL, BVE, Comandos Autónomos Anticapitalistas, Guerri-

llos de Cristo Rey, etc.? ¿Quiénes eran Adolfo Suárez, Felipe González, Carlos Garaikoetxea, etc.? ¿Qué diferencias habría entre PSOE, PCE, PNV, HB, AP-PP, etc.? Una vez se han contrastado los conocimientos sobre el tema, se puede iniciar una discusión en torno a si las transformaciones históricas descritas (de la dictadura a la democracia, de un Estado que vulnera sistemáticamente los derechos humanos a las garantías de un Estado Social y de Derecho, del centralismo al autogobierno) deben afectar de algún modo la valoración que hacemos de la violencia.

b) ***Acerca de la importancia de reconocer el peso de las actitudes sociales***

Conviene continuar la preparación de los y las estudiantes caracterizando las distintas posturas que se han dado en la sociedad vasca y española con relación a las víctimas de la violencia de intencionalidad política padecida en la historia reciente.

- Indiferencia mayoritaria: durante demasiado tiempo, buena parte de la sociedad vasca (y española), aunque en privado rechazase la violencia, se ha mostrado indiferente hacia las víctimas. Esto puede deberse a diversos factores, desde la contaminación ideológica hasta el miedo.
- Justificación y doble moral: ha habido incluso quien ha justificado la existencia de las víctimas, bien personalmente («¡algo habrá hecho!» «se lo merecía»), bien estructuralmente («daños colaterales» «consecuencias inevitables»). Esta actitud ha resultado compatible con el reconocimiento de unas víctimas, pero no de otras, según fueran identificadas como «de los nuestros» o no.
- La solidaridad real, concreta y activa con las víctimas ha sido una actitud claramente minoritaria y selectiva (hacia aquellas conocidas, cercanas, accesibles, que compartían el mismo proyecto político o planteamiento ideológico...).
- No obstante, desde la aparición de la violencia de motivación política hasta hoy, ha existido, por parte de la población en general, una evolución lenta pero progresivamente positiva a favor de las víctimas.
- A ello ha contribuido el destacable fenómeno de la «visibilización» de las víctimas que se produce desde mediados de la úl-

tima década del siglo pasado, y que tiene, entre otras, la consecuencia de un creciente protagonismo de las mismas, una concienciación social al respecto y un desarrollo legislativo amplio y significativo que busca el reconocimiento de sus derechos.

Tomar conciencia de esta diversidad de posiciones en la opinión pública es importante para facilitar el diálogo abierto con los y las estudiantes sobre su identificación o experiencia con ellas. No se trata en este momento de abrir un debate sobre la validez o justificación de unas u otras posturas, sino de poner sobre la mesa y tomar conciencia de las distintas posiciones en ellos mismos y en sus entornos.

c) ***Acerca de la importancia de diferenciar lo debatible de lo irrefutable***

Asimismo, resulta relevante ayudar al alumnado a diferenciar entre lo más problemático —y que, por tanto, es debatible— y lo más evidente —y que, por tanto, es irrefutable—. Ciertamente, el terreno de la historia es controversial, objeto de disputas entre distintas interpretaciones del pasado y sus correspondientes formas de narrarlo. Sin embargo, no todo en el conocimiento histórico es relativo. También podemos establecer hechos, elementos o aspectos irrefutables e incuestionables. Por eso, proponemos hacer un recorrido partiendo del reconocimiento de la controversia interpretativa en torno a distintas cuestiones sobre el conflicto vasco, para llegar a lo incuestionable o irrefutable de la existencia de las víctimas. Comprender esta distinción es fundamental para poder acoger a las víctimas de manera respetuosa.

Lo debatible I: la existencia y naturaleza del conflicto

En primer lugar, en la historiografía y en la opinión pública vasca hay una controversia importante en torno a la pregunta ¿Existe un «conflicto vasco»? Por un lado, encontramos historiadores, grupos políticos y personas que sostienen que existe un conflicto inmemorial entre dos bandos (País Vasco/España-Francia, o entre vascos auténticos y patrióticos y vascos renegados o traidores), y que la violencia vivida es la expresión natural e inevitable de dicho conflicto. En el extremo opuesto de la controversia encontramos historiadores, grupos políticos y personas que

cuestionan la existencia misma del conflicto ya que consideran que, primero el foralismo y, después, el nacionalismo se inventan su existencia y la de una identidad vasca completamente diferenciada de la española. Otras posiciones admiten la existencia del conflicto, pero cuestionan su naturaleza y subrayan su pluriformidad. El llamado «conflicto vasco» tiene distintas dimensiones de tipo identitario, político, histórico, cultural, y social. El conflicto violento es sólo una de sus manifestaciones y no es, de ninguna manera, necesario e inevitable.

Lo debatible II: el carácter de la violencia

En segundo lugar, es menos cuestionable que ha existido violencia, pero se debate mucho sobre qué tipo de violencia se ha producido, quiénes son sus actores, y quiénes la desencadenan. Por ejemplo, algunas personas destacan la existencia de una violencia ilegítima perpetrada por el Estado, originaria y causante, por reacción, de otras violencias. Otras personas destacan la importancia de diferenciar entre un «Estado terrorista» propio de la dictadura y el «terrorismo de Estado» y los «abusos policiales» en los periodos de la Transición y de la consolidación democrática. Respecto a la violencia de ETA, se debate si es terrorismo o legítima defensa, si es de carácter político o mera delincuencia, o si su origen es el independentismo o el marxismo revolucionario. También el terrorismo que combate a ETA es debatido: ¿se trata de una actuación paraestatal, de una reacción defensiva ante ETA, o de grupos incontrolados?

Lo irrefutable: la existencia de víctimas

En tercer lugar, finalmente, llegamos a lo desgraciadamente incuestionable. Por mucho que se debata y discuta todo lo anterior (sobre el conflicto y la violencia), lo evidente es que existe una dolorosa lista de seres humanos injustamente tratados, que han sufrido graves vulneraciones de sus derechos humanos¹⁰.

¹⁰ Como señalamos en *La problemática de la asunción ética de la perspectiva de las víctimas*, los rasgos que definen la victimidad, la condición de víctima, son básicamente dos: inocencia y pasividad. Propiamente podemos denominarla inocente porque la víctima no merece el acto de victimación padecido. No se trata de que sea un ser inmaculado (que no lo es), ni que no esté implicado en el conflicto (que lo está, volunta-

Para que el alumnado tenga una visión de conjunto y una noción de la diversidad y magnitud de la violencia vivida en Euskadi, se pueden señalar los siguientes datos¹¹:

- Víctimas del terrorismo de ETA (y asimilados): 837 personas asesinadas, cerca de 80 secuestradas y miles de personas damnificadas por sus atentados, sus campañas de extorsión y su amenaza permanente hasta el año 2011¹².
- Víctimas del terrorismo de los GAL, asimilados y extrema derecha: 73 personas asesinadas, además de otros damnificados (heridos y secuestrados). Este tipo de terrorismo desapareció en 1987.
- Víctimas de actuaciones indebidas de las instancias estatales (Fuerzas de Seguridad del Estado, pero también jueces y otros funcionarios) en el ejercicio de sus funciones. Por su misma naturaleza, resulta difícil la cuantificación de acciones (en operativos, controles, manifestaciones...) con resultado de muerte y heridas graves, así como la práctica de la tortura y otros errores o excesos judiciales. La impunidad es una nota especialmente característica en este tipo de acciones injustas.

Tras estas consideraciones, se puede dialogar con el alumnado acerca de su identificación con unos u otros términos de lo «debatible» (conflicto y violencia). ¿Con qué posición se sienten más identificados?, ¿Cómo han llegado a ella?, ¿En qué se apoyan para defenderla?, ¿Han

ria o involuntariamente) sino que, a pesar de todo ello, haya hecho lo que haya hecho (nada, poco o mucho, neutro, bueno, regular o malo), sea quien sea, sea lo que sea no es justo el trato que ha recibido, pues éste ha supuesto una conculcación de sus derechos humanos fundamentales, una violación de su intangible dignidad personal. Nadie, ni siquiera el victimario, se merece padecer un acto de vulneración de sus derechos fundamentales. La pasividad, por su parte, significa que no nos hacemos víctimas, sino que somos hechas víctimas a nuestro pesar. El victimario aplasta nuestra autonomía: sufriendo a causa de él lo sufrimos a él (Sáez de la Fuente y Bilbao, 2018: 53-54).

¹¹ Las diferencias en el número de víctimas de cada perpetrador muestran el peso diferencial de los distintos tipos de violencia. Pero ello no significa que la vulneración de derechos humanos por parte de unos u otros perpetradores sea más o menos importante.

¹² Los datos están tomados del Informe-base de vulneraciones de Derechos Humanos del Gobierno Vasco (2013).

tenido dudas, preguntas o incertidumbres respecto a sus posiciones?, ¿Han tenido interacciones con personas o grupos que sostienen alguna de las otras posiciones?, ¿Cómo tienden a considerar a las personas que piensan diferente a ellos mismos en estas cuestiones?

Posteriormente se explica que, precisamente por lo incuestionable de la existencia de víctimas y de la injusticia que encarnan, se va a proceder en la siguiente sesión a escuchar, en actitud receptiva y atenta, su testimonio¹³. En una sesión posterior a la visita de la víctima se puede iniciar un diálogo con el alumnado sobre su actitud y su posicionamiento previo hacia lo «irrefutable», las víctimas.

Hechas las anteriores consideraciones, se puede llamar la atención sobre algunos errores comunes en el momento de interpretar el pasado que es importante que el alumnado evite:

- el anacronismo: evaluar desde las categorías actuales los acontecimientos del pasado en los que se carecía de la conciencia sociopolítica y ética actuales,
- la manipulación: aprovechar la lejanía en el tiempo, el olvido, o la pérdida de testigos para construir una historia tergiversada o falsa al servicio de los propios intereses,
- el absolutismo: hacer creer que hay una única interpretación histórica verdadera del pasado, y que esta no requiere justificación,
- el relativismo absoluto: hacer creer que todas las versiones de la historia son verdaderas, aunque sea parcialmente, ocultando el hecho de que puede haber versiones radicalmente falsas o erróneas,
- la ignorancia: pensar que no hay nada significativo para hoy en el pasado que merezca la pena conocer.

¹³ Aunque puede ser particularmente interesante escuchar víctimas de distintos perpetradores, es importante comprender que entre ellas hay muchas similitudes en su experiencia, que una víctima bien puede representar a todas las víctimas. La victimidad así entendida, la condición de víctima moral iguala a todos los tipos de víctimas. Esto veta que se haga una jerarquización valorativa entre ellas, jerarquía que, con frecuencia, procede del miedo, de la contaminación ideológica o de las afinidades personales. Con todo, es relevante tener presentes los modos o tipos de violencia sufridos por las víctimas, pues permiten que nos fijemos en todas ellas y descubramos las conexiones posibles entre los tipos, a la vez que nos desvelan lo que debe hacerse específicamente ante cada tipo de víctima (y con ella).

2.1.1.2. Algunos ejemplos-ejercicios de *memorialización de la historia* y de *historización de la memoria*

Tras haber reflexionado sobre las consideraciones anteriores, los y las estudiantes estarán mejor preparados para acoger respetuosamente a la(s) víctima(s) y recibir sus testimonios. Se puede terminar la sesión tomando algún caso concreto (incluso el que se va a escuchar testimonializado en la siguiente sesión) haciendo con él un ejercicio práctico de aplicación de lo que significa la propuesta de *memorialización de la historia* e *historización de la memoria*.

A continuación ofrecemos, a modo de ejemplo, dos casos de víctimas y la contextualización que se podría hacer¹⁴. Al identificar los elementos de contexto a destacar, debemos pensar que los y las jóvenes de hoy no vivieron la violencia y tienen muy poco conocimiento del proceso. Sin embargo, han asumido muchos mitos y estereotipos desde los cuales van a escuchar y dar sentido al testimonio de las víctimas. Así, pueden escuchar testimonios de víctimas de ETA, de los Comandos Anticapitalistas, de los GAL o del Batallón Vasco Español, sin saber, probablemente quiénes son, ni qué diferencias hay entre unos y otros. Van a aprender sobre atentados, asesinatos o torturas ocurridos en momentos específicos de un proceso histórico cambiante, sin comprender qué implica la ubicación temporal de lo ocurrido. Por ejemplo, ¿qué diferencia hay si se dice que a alguien lo mataron en 1973, en 1978, en 1990 o en el 2008?

CASO DE FRANCISCO NÚÑEZ FERNÁNDEZ

*Relato mínimo de los hechos*¹⁵

El 15 de mayo de 1977, Francisco Núñez Fernández, profesor de matemáticas de 38 años de edad y sin filiación política, natural

¹⁴ Se podrían haber elegido otros casos: Yoyes, García Arizabalaga, Pertur, Argala, Lasa y Zabala, Zabalza, M.A. Blanco. En todas ellas, sin exclusión, habría posibilidad de este ejercicio con gran repercusión y explicitación de los planteamientos que hacemos.

¹⁵ A partir de la información recogida en el documento *Retratos municipales de las vulneraciones del derecho a la vida en el caso vasco*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/retratos_victimas_paz/es_def/adjuntos/BILBAO%20cas.pdf p.98 (consultado el 22/03/2021) y del testimonio de su hija, Inés Núñez de La Parte, realizado en la Universidad de Deusto (11/03/2021)

de Barakaldo (Bizkaia) y vecino de Bilbao, sufrió un ataque a manos de miembros de la policía. Tras acudir a misa, mientras estaba en un quiosco comprando el periódico con su hija Inés, de tres años de edad, se encontró con una manifestación pro-amnistía que estaban dispersando violentamente los «grises». Unos policías se acercaron y le propinaron a Francisco una paliza en las piernas y en la espalda mientras él trataba de proteger a su hija. Animado por su hermano Félix, abogado y por miembros de su cuadrilla, unos días después, Francisco acudió al Juzgado de Guardia a presentar una denuncia. Al salir, unos policías de paisano armados lo introdujeron en una furgoneta, le vejaron, le humillaron y le obligaron a ingerir con un embudo un litro de aceite de ricino y otro de coñac, método de tortura que no dejó huellas visibles, pero que le destrozó el estómago. Francisco murió tras trece días de hospitalización y de dura agonía en el actual hospital de Basurto.

El secretario general de la Jefatura Superior de Policía de Bilbao negó todos los hechos. Sin embargo, el doctor Fariñas, del cuadro médico, que, como relata *El País* (02-06-1977), atendió durante su enfermedad y muerte a la víctima, hizo público que, cuando el convaleciente ingresó en el hospital, presentaba contusiones en la espalda y en las nalgas.

Al poco de morir la víctima, un policía apareció en su casa para decirle a la viuda que habían investigado a su familia y que «estaba limpia» —es decir, que había sido un error— y le ofreció dinero, pero ella lo rechazó. En ese momento, le amenazaron con matarla a ella y a su hija si hablaban de ello.

En su familia imperó la ley del silencio para evitar que Inés creciera con odio y durante décadas no tuvieron ningún tipo de reconocimiento social e institucional. En el año 2000, Inés acudió a la Delegación de Gobierno de Bizkaia para cumplimentar una solicitud al amparo de la Ley de Víctimas del Terrorismo aprobada en 1999. En la tarde de ese mismo día, ella y su madre fueron amenazadas de muerte telefónicamente por un desconocido. En realidad, su reconocimiento como víctima no se produjo hasta una década más tarde, en el marco del Decreto 107 del 12 de junio de 2012 del Gobierno Vasco. Pero han tenido que esperar hasta el año 2021 para que el secretario de Estado de Memoria Democrática, Fernando Martínez López, les haya ofrecido disculpas en nombre del Gobierno español reconociendo el daño injusto causado.

Contexto histórico-político

1977 forma parte del periodo de Transición en España, es decir, de paso del régimen dictatorial franquista al sistema democrático actual. Para entonces se había aprobado la Ley de Reforma Política (1976), se acaba de legalizar el Partido Comunista de España (PCE) y el país se encontraba a un paso de las primeras elecciones democráticas. En el mes de octubre de 1977 se promulgó la Ley de Amnistía que provocó la salida de las cárceles de los presos políticos del franquismo y de los militantes de ETA, pero también una especie de ley de punto final para los responsables de las vulneraciones de derechos humanos del régimen. La agresión de Francisco ocurre durante una manifestación en el marco de la segunda semana proamnistía.

El periodo de la Transición supuso también una fuerte confrontación política entre quienes abogaban por un pacto político entre partidos que hiciera posible una transición pacífica hacia la democracia y los que abogaban por una ruptura radical con todas las fuerzas políticas e institucionales del franquismo para evitar el continuismo de los pilares del régimen bajo una fachada democrática. La gran mayoría de los partidos, incluido el PSOE y el PCE, participaron activamente en el pacto, mientras que los sectores nacionalistas se situaron a la expectativa de cómo se iba a resolver la cuestión de la descentralización política y los sectores más radicales (como los vinculados a las distintas ramas de ETA) defendieron activamente la ruptura. En el referéndum constitucional en Euskadi, la abstención rondó el 55% y el voto en contra el 11%. Mientras, en el caso del referéndum del Estatuto de Autonomía de Gernika, en el que participó casi el 60% del censo electoral vasco, los votos afirmativos alcanzaron el 90%.

Se ha discutido mucho histórica y políticamente acerca del carácter de la Transición española. La imagen dominante promovida desde el Estado, distintos partidos políticos, intelectuales y académicos la presentan como proceso ideal y pacífico de cambio de régimen que puede servir de modelo para otros países. Con el tiempo, ha ganado visibilidad la perspectiva crítica planteada por otros sectores políticos, sociales e intelectuales que destacan una dimensión extremadamente violenta y sangrienta que se ha mantenido oculta en aras de una determinada interpretación de la reconciliación nacional y que el caso de Francisco permite ilustrar.

El significado histórico del caso de victimación de Francisco Núñez Fernández se explica mejor en el contexto de la Transición. El profesorado puede plantear al alumnado un ejercicio en el que este identifique cómo se manifiestan distintos elementos característicos de la Transición en el caso de Francisco y del sufrimiento injusto padecido por su familia.

Victimarios

El proceso de Transición y consolidación de la democracia se vio amenazado de forma recurrente, no solo por las distintas ramas de ETA, sino también por la acción de diferentes grupos de extrema derecha como Guerrilleros de Cristo Rey, Batallón Vasco Español, Triple A y Grupos Armados Españoles (1975-1982) que querían provocar la involución y retornar a la dictadura, así como por la permisividad hacia la extralimitación de funciones de determinados sectores de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Entre 1983 y 1987 los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL) actúan como contraterrorismo ilícito, amparado por determinadas estructuras del Estado y de los aparatos policiales, no para volver a la dictadura sino para luchar contra ETA.

En este periodo se utiliza también de forma sistemática la tortura, esa violación de derechos humanos ejercida sobre las personas detenidas o retenidas para obtener información, denigrarlas o, simplemente hacerlas sufrir, a veces hasta la muerte. Hoy todavía España no ha reconocido este tipo de prácticas que ponen en cuestión la credibilidad de la democracia. El caso de Francisco ilustra la difícil conversión de una policía franquista en una policía democrática y las graves e injustas consecuencias que ello supuso para muchas personas.

Poner el foco en las actuaciones indebidas e injustas de determinados miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad no supone cuestionar su enorme contribución a la democracia, tanto en términos de sacrificio humano (por el número de efectivos asesinados por ETA sobre todo en este periodo) como por su compromiso en el desmantelamiento de comandos, de su infraestructura económica y militar, y en el final de la organización terrorista.

Se puede invitar a los y las estudiantes a debatir críticamente sobre las implicaciones que la ambivalencia del papel de las Fuerzas y Cuer-

pos de Seguridad en este periodo tienen en las valoraciones que la opinión pública realiza sobre distintos casos de violencia.

Víctimas: Francisco y su familia

Si bien es cierto que Francisco es la víctima directa, también es importante reconocer la victimación que sufre su familia, especialmente su mujer y su hija. Primero, a través de la trágica pérdida del marido y padre y de las dificultades y sufrimientos que ello les causa en su vida cotidiana. Segundo, mediante la revictimización que provocan las amenazas y la falta de reconocimiento que se prolonga durante décadas. Sobre esta cuestión se puede invitar al alumnado a estudiar los procedimientos de reconocimiento estatal y autonómico de la condición de víctima y sus dificultades históricas.

También resulta importante reflexionar con las y los estudiantes acerca del papel y la trayectoria de las mujeres en estas historias de victimación. Las mujeres asesinadas han sido muchas menos que los varones, lo que ha llevado prácticamente a ocultarlas. Sin embargo, son mayoría entre las víctimas secundarias y entre quienes han liderado iniciativas para construir la convivencia pacífica y democrática de la que ahora disfrutamos. Mujeres como Inés, que han luchado incansablemente, durante décadas, por el reconocimiento de sus derechos y los de todas las víctimas y que colaboran en programas educativos que sensibilizan a las personas jóvenes sobre la experiencia de las víctimas mediante sus testimonios.

CASO DE MARÍA TERESA TORRANO FRANCIA

*Relato mínimo de los hechos*¹⁶

María Teresa Torrano Francia de 37 años de edad, ama de casa y madre de un hijo y una hija, era militante del PSE desde 1977, y había participado en algunas ocasiones como monitora en los campamentos de verano que organizaba el partido. Junto con su marido, Jesús Ramos, trabajador de Altos Hornos, formaban una familia de clase obrera como muchas otras de la época en la Margen Izquierda de la Ría del Nervión.

El 25 de abril de 1987 María Teresa fue víctima de un atentado con cócteles molotov contra la Casa del Pueblo del PSE-PSOE de Portugalete (Bizkaia), en la que se encontraban una quincena de personas. María Teresa, gravemente herida por el impacto directo de un cóctel que le provocó quemaduras de tercer grado en la mitad de su cuerpo, murió en el hospital de Cruces (Barakaldo), tres días después del atentado. Su marido, secretario de la agrupación local del PSE-PSOE, resultó herido al intentar apagar las llamas de las ropas de su esposa. Víctima del mismo atentado también murió Félix Peña Mazagatos. María Teresa Olalde, María Jesús García del Valle y José Luis Villanueva tuvieron que ser intervenidos quirúrgicamente, y cuatro personas más fueron atendidas por heridas leves.

Sus hijos, de 11 y 13 años, se enteraron del atentado en el telediarrio de la televisión mientras pasaban las vacaciones de Semana Santa fuera del País Vasco, en Burgos con una familia amiga. Ya no volvieron a ver a su madre.

Los autores del atentado fueron siete jóvenes de la localidad, dos de ellos menores de edad. La Policía los acusó de estar adscritos al grupo Mendeku, afín a ETA, que desmintió la acusación cuatro días después del atentado. En realidad, se trató de un grupo autónomo.

¹⁶ A partir de la información recogida en el documento *Retratos municipales de las vulneraciones del derecho a la vida en el caso vasco*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/retratos_victimas_paz/es_def/adjuntos/bi-portugalete.pdf, p.21 (consultado 22/03/2021) y del testimonio de su hijo, Iván Ramos, realizado en la Universidad de Deusto (10/03/2021)

Tras la muerte de María Teresa, la victimación continuó recayendo sobre su familia en forma de continuo señalamiento y acoso.

Contexto histórico-político

En el año 1987 Euskadi y España se encuentran ya inmersas en el periodo de consolidación democrática. En 1982 se celebran elecciones generales en España, y el PSOE, partido socialista que había sido derrotado en la Guerra Civil y reprimido por la Dictadura, gana los comicios y llega al poder de manera democrática. Este es uno de los puntos de inflexión que marcan el final de la Transición. En 1987 está en ejercicio el segundo gobierno socialista de la democracia. En el País Vasco, se dispone desde 1979 del Estatuto de Autonomía que regula el sistema de autogobierno. En 1980 se constituye el primer ejecutivo autonómico que es liderado por el Partido Nacionalista Vasco (PNV). En 1987 gobierna el PNV en coalición con el Partido Socialista de Euskadi (PSE).

A pesar de la consolidación de la democracia y del avance en el autogobierno, los años ochenta son los de mayor incidencia de la violencia terrorista cuando se producía, como media, un asesinato cada tres días. Por eso, se conoce como los años de plomo, periodo en el que las víctimas fueron mayoritariamente miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.

Se puede plantear al alumnado cómo se explica que ETA, que había sido considerada socialmente como vanguardia de la oposición a la dictadura, cometiera la inmensa mayoría de los asesinatos (95%) ya durante la democracia. Resulta importante explicar a los y las estudiantes la contradicción entre la posición netamente independentista y antiespañolista de ETA y su entorno político, y la que apuesta por un sistema de descentralización política con distintos grados de autogobierno en el marco de la democracia española. Conviene, asimismo, que aprendan a diferenciar entre las posiciones nacionalistas que no defienden el uso de la violencia para conseguir objetivos políticos de aquellas que sí lo hacen.

Por otro lado, es muy relevante fijar la atención en el hecho de que un movimiento autodenominado de izquierdas atentase contra personas de extracción obrera y contra una Casa del Pueblo (lugares de reu-

nión del PSOE). El Partido Socialista es el más antiguo de los existentes en esos momentos, anterior en su implantación en el País Vasco incluso al propio PNV, con un arraigo especial en la Margen Izquierda. Antes y después del caso de Maite Torrano, las Casas del Pueblo son objeto de múltiples ataques. Ya tres años antes, los Comandos Autónomos Anticapitalistas (escisión de ETA) había asesinado a Enrique Casas, diputado y senador autonómico por el Partido Socialista.

Conviene tener en cuenta que 1987 es el año en que los GAL finalizan sus acciones terroristas. Aunque aún en esos años no existían las evidencias judiciales que hoy se conocen sobre los hechos y la vinculación de algunas de las más altas instancias del gobierno de Felipe González en la «guerra sucia», sí existía un fuerte sentimiento en la opinión pública de cuestionamiento de la lucha antiterrorista que fue aprovechado por ETA y su entorno político para justificar el recurso a la violencia como mecanismo de autodefensa.

El atentado se produce un día antes del cincuenta aniversario del bombardeo de Gernika (26/04/1937). No se puede saber si se trata de una mera coincidencia o de una conmemoración convertida en venganza. Sin embargo, dado que resulta tan frecuente en el imaginario del entorno social y político que apoyaba a ETA la vinculación de su lucha con la de los «gudaris» de los batallones del Gobierno de Euzkadi de la Guerra Civil, es interesante explorar desde el punto de vista educativo el riesgo y la falsedad que subyacen a esa potencial analogía histórica. Para ello, se puede plantear una discusión sobre la contradicción de que un partido político perdedor de la Guerra Civil terminó siendo castigado como si fuera heredero de su vencedor y represor.

El significado histórico del caso de victimación de María Teresa Torrano Francia se explica mejor en el contexto del periodo de consolidación democrática. El profesorado puede plantear al alumnado un ejercicio en el que este identifique cómo se manifiestan distintos elementos característicos de este periodo en el caso de María Teresa y del sufrimiento injusto padecido por su familia. También se puede plantear una discusión sobre la supuesta justificación de la violencia de ETA bajo el argumento de que se trataba de una lucha contra la dictadura y el fascismo.

Los victimarios

Aunque inicialmente la policía atribuyó el atentado al grupo Mendeku, afín a ETA, este lo desmintió. En realidad, lo cometió un grupo de jóvenes, con dos menores de edad entre sus integrantes, que actuaban como un grupo local autónomo, al margen de una organización concreta, haciendo uso de técnicas de guerrilla urbana, de *kale borroka*.

El profesorado puede plantear a los y las estudiantes una reflexión sobre el ambiente de apoyo social a ETA por parte de quienes, no siendo miembros de la organización armada, la justificaron, la apoyaron y, en determinados casos, la emularon y acerca de cómo se explica que se diese ese apoyo social por parte de jóvenes adolescentes.

Las víctimas: María Teresa Torrano y su familia

Como sucede en la mayoría de estos casos, además de la víctima asesinada, también son victimizados sus familiares. Iván, hijo de Maite, ha relatado en distintas ocasiones cómo, tras el atentado y durante décadas, él y su familia fueron objeto de señalamiento, de estigmatización social y de revictimización. Personas del pueblo les culpabilizaban tanto por considerarlos merecedores de la victimación sufrida («algo habrá hecho») como del castigo penal aplicado a sus victimarios, en quienes veían auténticos héroes locales. En el marco de estas reflexiones, se puede analizar críticamente con el alumnado el cuestionamiento que hacen las víctimas de la violencia de los «ongi etorris» a los miembros de ETA que salen de prisión.

Casi quince años después del atentado, el grupo pacifista *Gesto por la Paz* acuñó el término «violencia de persecución» (2000) precisamente para llamar la atención sobre la utilización sistemática de la violencia callejera, el acoso, la amenaza, la agresión u otros medios para señalar, perseguir, hostigar y aislar a determinadas personas por el hecho de defender públicamente sus planteamientos ideológicos. El profesorado puede plantear al alumnado preguntas como las siguientes: a) de qué manera el caso de Maite Torrano y su familia ilustran el concepto de «violencia de persecución»; y b) si podría aplicar este concepto a otros casos que conozca.

La familia de Maite creó la Fundación Maite Torrano. Además, Iván colabora desde hace años en programas educativos que sensibilizan a las personas jóvenes sobre la experiencia de las víctimas mediante sus testimonios y así ayudar a que no se repitan hechos como los que ellos vivieron.

2.1.2. *Nivel 2 (Meso): contextualización de la historia de violencia reciente en Euskadi*

En este apartado proponemos un ejercicio de contextualización y profundización en cuestiones relacionadas con el conflicto y la violencia reciente en Euskadi que se puede desarrollar en la asignatura de Historia cuando se tratan los períodos correspondientes al final de la dictadura, la Transición y la consolidación democrática.

Se trata de ofrecer a los y las estudiantes un esquema y/o relato-guía que les ayude a comprender el surgimiento y evolución de los distintos actores, sus posturas y acciones, los elementos de contexto que los influyeron, y las consecuencias de sus decisiones.

En primer lugar, ofrecemos un breve recorrido histórico que puede ser leído tanto por el profesorado como por el alumnado. En segundo lugar, ofrecemos una *línea de tiempo temática* y sugerimos algunos ejercicios que se pueden realizar con ella.

a) *Síntesis histórica*

ETA. Orígenes

ETA nace en 1959, cuando un grupo de jóvenes decide romper con EGI, las juventudes del el PNV, tras acusarles de inacción y tibieza frente a la dictadura y las élites económicas. En aquel momento encuentran la justificación para el uso de la violencia en la represión de la dictadura franquista y la frustración por los métodos que emplea el nacionalismo tradicional. La nueva organización se alimenta de dos corrientes ideológicas, por un lado, el nacionalismo vasco y, por otro, el marxismo y la lucha obrera.

En aquellos momentos, en plena dictadura, el País Vasco se ve inmerso en cambios importantes como son una fuerte industrialización, un importante aporte migratorio procedente tanto del mundo rural

como de otros lugares de la geografía española, la influencia de las distintas corrientes existentes dentro de la izquierda, el resurgimiento de un incipiente sindicalismo y, finalmente, un contexto internacional que se ve sacudido por un sinfín de movimientos de descolonización en todo el mundo.

Ya en su primera asamblea, celebrada en 1962 en el monasterio benedictino de Belloc, en Francia, se define como movimiento revolucionario vasco de liberación nacional, recibiendo una fuerte influencia de las revoluciones que se produjeron en el llamado «tercer mundo» y formula la tesis de que Euskadi es una colonia de España y Francia.

En la localidad de Capbreton tiene lugar la II Asamblea, en 1963, y en la misma, fuertemente asentada en las ideas de Federico Krutwig (en su obra *Vasconia*), se autodefine como movimiento de liberación, alejándose de forma evidente de los postulados del nacionalismo tradicional. De esta forma se desmarca de la raza, atributo inspirador para Sabino Arana, y adopta la lengua vasca, el euskera, como criterio definidor de la identidad vasca.

La III Asamblea tiene lugar en 1964 en Bayona, donde se consuma la ruptura definitiva con el PNV. En la misma, entre significativas discusiones, se ratifica que la «lucha armada» es necesaria para liberar Euskadi de la opresión colonialista de España. Precisamente, en esta asamblea Julen Madariaga presenta su ponencia *La insurrección de Euskadi*, en cuyo contenido destaca la consideración del hecho de matar como acto necesario para conseguir la independencia.

Desde su IV Asamblea (1965), celebrada cerca de Azkoitia, ETA asume como estrategia la espiral acción-represión-acción. Se busca desencadenar una represión contra el pueblo vasco que permita a la organización responder con acciones cada vez más potentes en forma de espiral siempre ascendente. En esta reunión se manifiestan las tres líneas ideológicas que se dan cita en su seno: en primer lugar, el sector vasquista, más nacionalista, liderado por José Luís Álvarez Emparantza, «Txillardegi»; en segundo lugar, los anticolonialistas, cuyo máximo exponente será José Luís Zalbide y en tercer lugar el sector obrerista, con una fuerte influencia del comunismo revolucionario, liderado por Patxi Iturriz y Eugenio del Río, que entiende su lucha en términos de liberación

del Pueblo Trabajador Vasco. De cualquier forma, durante estos primeros años de la década de los sesenta, ETA no pasa de realizar pintadas, colocar ikurriñas o llevar a cabo algún atraco a entidades bancarias.

En 1966-1967 ETA celebra su V Asamblea. En ella, se asume el análisis marxista y, al objetivo de la independencia de Euskadi se une el del socialismo. ETA se estructura en cuatro frentes —militar, político, cultural y obrero—, dándose teóricamente primacía al último, pero manifestándose hegemónico el primero. Esta asamblea, que elevó a la dirección a Txabi Etxebarrieta, es también la de la escisión y trae como consecuencia la expulsión del sector juzgado como «poco nacionalista», que continuará como ETA-berri, sin efectuar ya acciones armadas, para pasar, en 1968, a denominarse Euskadiko Mugimendu Komunista (EMK), integrado en la estructura federal del Movimiento Comunista.

El trienio 1968-1970 es muy importante. En 1968 las acciones de ETA producen de forma intencionada las primeras víctimas mortales (José Antonio Pardines y Melitón Manzanos). La brutal represión policial de la dictadura incrementa su popularidad hasta alcanzar la explosión de solidaridad (tanto en Euskadi como fuera de ella) que se produce en diciembre de 1970 con motivo del Consejo de Guerra de Burgos contra 16 de sus militantes. Ese año se cierra con una nueva y polémica decisión: en su VI Asamblea, celebrada en Itsasou, la mayoría expulsa a la minoría, a quienes consideraban como excesivamente nacionalista. Sin embargo, en adelante el nombre de ETA se asociará con el sector minoritario (denominándose ETA V, por entender que son fieles a los principios de la asamblea anterior), mientras que el sector mayoritario acaba fusionándose con la Liga Comunista Revolucionaria (LKI) y abandonando las armas.

ETA V crece progresivamente en efectivos y acciones violentas, culminando su activismo en 1973 con el atentado mortal contra el presidente del Gobierno de aquellos momentos y delfín de Franco, el almirante Carrero y sus acompañantes. En estos momentos, en el interior de la organización nadie cuestionaba el independentismo o el socialismo. Pero se visibilizaron claramente diferencias en cómo articular la «lucha armada» y la «lucha de masas» en vísperas de la muerte de Franco y ello dio lugar a la fractura entre ETA militar y ETA político mi-

litar, fractura que se agudizaría durante el proceso de Transición política.

Transición y consolidación democrática: los «años de plomo»

Tras la muerte de Franco en 1975, se inicia una convulsa transición política hacia la democracia. En 1977 se celebran las primeras elecciones políticas después de la dictadura, en 1978 se aprueba una nueva Constitución y en 1979 el Estatuto de Autonomía de Gernika. En ese periodo se aprueba también la amnistía de 1977, que permite la salida de la cárcel de todos los presos de ETA¹⁷. Algunos presos deciden abandonar la organización, pero el grueso del colectivo opta por seguir por el camino de la violencia. Es ETAm la que, cada vez con menos reflexión y debate internos, decidirá intensificar el número y la crueldad de sus acciones frente a la democracia y el autogobierno que la mayoría de la población vasca recibe con ciertas dosis de esperanza. Entonces, ETAm propone crear un partido político, lo que le permitirá continuar con el grupo armado —que desempeñará una función netamente ofensiva— y la acción política: surge así, en 1978 y tras la denominada Mesa de Alsasua, la coalición Herri Batasuna (HB), que posteriormente se convertirá en partido político. Por su parte, ETApm crea su propio partido, primero Euskal Araultzarako Alderdia (EIA) y luego Euskadiko Ezquerria (EE) como coalición electoral.

En 1982, tras una tregua iniciada el año anterior, ETA (pm) se disuelve, iniciando sus militantes un proceso de reinserción social y de participación política en el partido Euskadiko Ezkerria. Con todo, un pequeño sector de los polimilis, autodenominado VIII Asamblea, decide continuar la estrategia violenta, pero su poca autonomía operativa le empuja a ingresar en ETAm.

Hasta 1977, la acción violenta de ETA había causado 70 víctimas mortales; sin embargo, y como consecuencia del incremento exponencial de sus acciones terroristas, desde ese año hasta septiembre de 1986 a esta cifra se han de añadir más de 450 asesinados. Un porcentaje muy alto de las personas asesinadas fueron miembros de las Fuer-

¹⁷ Esta ley también supuso en la práctica la amnistía de todos los delitos cometidos por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y por determinados dirigentes políticos bajo el amparo del régimen franquista.

zas y Cuerpos de Seguridad del Estado, pero también incluye personas de otros perfiles políticos e incluso algunos disidentes de la misma organización. No en vano este periodo histórico será conocido como «los años de plomo» (1975-1982).

Por otra parte, casi una treintena de personas fueron asesinadas por grupos de extrema derecha contrarios a ETA. Conviene diferenciar el origen y la naturaleza de estos grupos: a) entre 1975 y 1981 (Transición) estuvieron operando Batallón Vasco Español, Grupos Armados Españoles, la Triple A, los Guerrilleros de Cristo Rey, etc., que con sus acciones armadas pretendían provocar el retorno a la dictadura; b) entre 1983 y 1987 (consolidación democrática) funcionaron los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL), un contraterrorismo financiado y apoyado por estructuras políticas y policiales durante el primer ejecutivo de Felipe González que entonces gobernaba con mayoría absoluta. Asimismo, varios miembros de las Fuerzas de Seguridad se vieron involucrados, en estos periodos, en reprobables actos de tortura y de violencia, alguno de ellos con resultado de muerte como los de Lasa y Zabala.

La socialización del sufrimiento

A finales de los años ochenta desaparecen los GAL y Francia y España alcanzan acuerdos para hacer frente a la actividad terrorista, cuestión esta que tendrá una importancia destacada tanto en la caída de la cúpula en la operación de Bidart (1992) como en el futuro desmantelamiento de la organización. Además de los asesinatos, los secuestros, la extorsión, la persecución y el amedrentamiento en los años noventa, comienza también la denominada *kale borroka*, o violencia callejera, ejercida por grupos de jóvenes afines a ETA. Muchos de ellos terminaron nutriendo la cantera de la organización en esa época. La organización terrorista lleva a cabo numerosos secuestros de larga duración y asesinatos.

La izquierda *abertzale* aprueba en 1995 su ponencia *Oldartzen*, cuyo planteamiento más conocido, tristemente, fue la «socialización del sufrimiento». Es en el marco de este planteamiento en el que se entiende la campaña de acoso, secuestro, intimidación y eliminación física de cada vez más amplios sectores sociales, especialmente de dirigentes o cargos electos del Partido Popular y del PSOE, pero también jueces, periodistas, intelectuales y profesores.

Pero tanta crueldad no es soportable ya para la mayoría de la sociedad vasca, que desde la aparición de Gesto por la Paz en la segunda mitad de los años 80 ha dado pasos frente al terror, así que sus acciones, especialmente los secuestros, son respondidos por la ciudadanía con masivas manifestaciones y campañas de solidaridad. El secuestro y posterior asesinato en 1997 de un joven concejal del Partido Popular en Ermua, Miguel Ángel Blanco, provoca la mayor protesta popular contra el terrorismo que había tenido lugar hasta el momento.

El 16 de septiembre de 1998, tras unas negociaciones lideradas por los partidos y organizaciones sociales de filiación nacionalista que dieron lugar al *Pacto de Lizarra*, ETA anuncia una nueva tregua que romperá en diciembre de 1999, ruptura que se visibilizará en enero de 2000 con el asesinato del teniente coronel Antonio García Blanco en Madrid, y poco después con los del dirigente socialista alavés Fernando Buesa Blanco y su escolta, el *ertzaina* Jorge Díez Elorza.

Hacia el final de ETA

El 22 de marzo de 2006 se anuncia un alto el fuego permanente. El 30 de diciembre ETA hace explotar un potente artefacto en la terminal T-4 de Barajas. Esta acción termina con la vida de Carlos Alonso Palate y Diego Armando Estacio, además de con las esperanzas de paz de la gran mayoría de la sociedad vasca.

El 19 de junio de 2009 muere asesinado por una bomba adosada a su coche el policía vizcaíno Eduardo Puelles. Días más tarde, los jóvenes guardias civiles Carlos Sáenz de Tejada y Diego Salvá Lezaun son asesinados en Mallorca. Son las últimas víctimas de la barbarie de ETA en territorio español. Realmente la última persona asesinada por ETA será el gendarme Jean-Serge Nérin, tiroteado en territorio francés. Pero en estos momentos nada es igual. Con la llegada del nuevo milenio, la sociedad vasca rechaza cada vez con más claridad el terrorismo, la eficacia policial se impone y el contexto internacional, fundamentalmente después de los atentados del 11S, no es favorable; así que ETA, presionada por determinados sectores de la izquierda *abertzale* que se ve abocada al suicidio político en un contexto de sucesivas ilegalizaciones de sus marcas electorales, comienza a plantearse la inutilidad de la violencia.

El 5 de septiembre de 2010 esta organización, que tanto daño ha causado, anuncia un «cese de las acciones ofensivas». Sin embargo, todavía muchas personas se ven sometidas a la denominada violencia de persecución, son acosadas y a veces deben realizar su vida social fuera de sus localidades de origen. El 20 de octubre de 2011, ETA anuncia el «cese definitivo de su actividad armada». Tras un dilatado proceso la autodisolución de ETA se materializa en 2018 en la localidad francesa de Cambó.

b) *Línea de tiempo*

Una línea de tiempo temática no es una mera cronología (listado de hechos con sus fechas). Es una estrategia de representación visual del contexto en el que se sitúan los hechos puntuales, destacando de modo diferenciado distintas dimensiones del contexto. La disposición de distintas dimensiones (o temas) en franjas separadas permite que los y las estudiantes se puedan hacer preguntas e indagar sobre sus interacciones, y sobre las coincidencias o encajes entre hechos de distinto tipo que ocurren en un mismo período. También permite destacar visualmente los procesos de cambio y continuidad en algunos fenómenos fundamentales.

*Posibles ejercicios a plantear a los y las estudiantes usando la línea de tiempo*¹⁸

Esta línea de tiempo temática se puede utilizar para hacer distintas actividades pedagógica. A continuación, señalamos algunos ejercicios a modo de ejemplo.

Ejercicio 1. Pedir a los y las estudiantes que observen la línea de tiempo con detenimiento, y que después se hagan dos preguntas. ¿Qué cosas me llaman la atención? ¿Qué preguntas me surgen? Se les puede pedir que completen una cantidad determinada de frases como las siguientes:

- Me doy cuenta de que...
- Me pregunto por qué...
- Me pregunto a qué se debe que...
- Me pregunto qué significado tiene que...

Por ejemplo, el alumnado puede notar o hacerse preguntas acerca del hecho de que el número de víctimas es mayor durante la Transición y la democracia que durante la dictadura, sobre el porqué de la densidad de hechos significativos durante la Transición, sobre la existencia de grupos terroristas de extrema derecha en dos periodos distintos, sobre la desaparición más temprana de estos grupos si se les compara con ETA, o finalmente, sobre el surgimiento relativamente tardío, la intensificación y el incremento de la respuesta social contra la violencia.

Ejercicio 2. Ofrecer la tabla con las franjas y períodos sin hechos puntuales y pedir a los y las estudiantes que agreguen los que consideren relevantes. Posteriormente se puede discutir con ellos por qué han destacado unos y no otros.

Ejercicios 3. Completar la franja temática sobre las víctimas de la violencia situando en ella los casos de otras víctimas particulares, por ejemplo, las víctimas que visitan el aula, u otras que pueden tener un especial significado para la comunidad educativa y el entorno social en el que esta se ubica (familiares, personas de la localidad, etc.).

¹⁸ Este recurso está temporalmente, sin ubicación.

Ejercicio 4. Agregar una nueva franja temática para que cada estudiante o el grupo en su conjunto refleje en ella hitos de sus vidas personales, así como fragmentos de sus memorias personales y colectivas. Para ello puede ser conveniente imprimir o proyectar la línea de tiempo. Después de rellenar esta franja, se pueden iniciar distintos ejercicios de reflexión en torno a preguntas como: ¿En qué contexto ocurre este o aquel hecho? ¿Qué estaba ocurriendo en esa época y qué influencia pudo tener en lo que ocurrió, o en las memorias que tenemos de estos hechos?

Ejercicio 5. Agregar nuevas franjas temáticas según los fenómenos que se quiera enfatizar, por ejemplo, las crisis económicas y del entramado industrial vasco, la migración, distintos eventos y procesos internacionales, etc. Al representarlos en franjas separadas, se puede indagar luego sobre las posibles interacciones entre estos fenómenos y el surgimiento y desarrollo de la violencia de motivación política y de sus actores.

2.1.3. *Nivel 3 (Macro): contextualización histórica del conflicto vasco y la violencia*

El tercer nivel de contextualización apunta a la reconstrucción del *marco narrativo*, o del relato histórico de más larga duración en el que se pueden visibilizar los orígenes, los cambios y las continuidades del conflicto vasco y la violencia. En él se incluyen los principales procesos sociales, políticos, económicos y culturales que en distintas épocas pueden haber afectado su desarrollo. Dicho objetivo puede lograrse o bien en un curso monográfico, o bien como un ejercicio recurrente a lo largo de la asignatura escolar de historia, a través del cual se ponga especial atención a cómo la representación de distintos períodos históricos se presta o no para justificar el uso de la violencia de motivación política. Como se ha explicado ya, esto depende, en parte, de la medida en que los relatos y explicaciones históricas sostengan la complejidad de los fenómenos históricos y sociales en vez de simplificarlos en exceso.

En este apartado planteamos algunas cuestiones que consideramos importante destacar en el tratamiento de distintos periodos históricos. A la luz de nuestra experiencia analizando narrativas históricas y la comprensión que las personas jóvenes tienen de ellas, estas son cuestiones que tienen un impacto importante en la legitimación o deslegitimación de la violencia de motivación política en el caso vasco.

CUADRO N.º 5

Cuestiones a destacar en distintos periodos históricos

Historia Antigua, Edad Media, Moderna	
Aspectos a destacar	Importancia para la deslegitimación de la violencia
<p>— Historia de la relación entre los territorios, sociedades e instituciones políticas que hoy conforman Euskadi con los territorios, sociedades e instituciones políticas que existían en distintos periodos en lo que hoy es España:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tribus y pueblos. • Reinos de Navarra, Castilla, Aragón. • Reinos de España, Estado Español, Nación Española. • Territorios vasco-navarros, sistema foral, territorios históricos, sistema provincial estatal. 	<p>— Análisis crítico del origen de la su-puesta «excepcionalidad vasca».</p>

Formación del Estado español	
Aspectos a destacar	Importancia para la deslegitimación de la violencia
<p>— Similitudes, diferencias y relaciones entre los procesos históricos del imperialismo español y de la construcción del Estado nación en España.</p> <p>— Contraste con procesos equivalentes en otras comunidades en España, y en Europa.</p>	<p>— Comprender la violencia intrínseca a los procesos de construcción de los Estados nación y de sus políticas de centralización (relaciones de asimetría, dominación, discriminación, exclusión).</p> <p>— Conocer distintas formas de resistencia y transformación de estas relaciones (incluyendo formas no violentas).</p> <p>— Comprender las relaciones entre colonialismo y formación del Estado nacional.</p> <p>— Comprender las diferencias entre ser una región o unidad política integrada en un Estado nación, y ser una colonia de un poder imperial.</p> <p>— Reconocer la participación vasca en el proceso colonial e imperial español.</p>

Siglos XIX y XX: construcción de la identidad cultural, social y política vasca	
Aspectos a destacar	Importancia para la deslegitimación de la violencia
<ul style="list-style-type: none"> — Centralidad primero de la raza (entendida religiosamente) y luego de la lengua en la construcción de la identidad colectiva. — Centralidad de la religión en la cultura, y su vinculación con la política (p.ej. fuerismo, carlismo, primer nacionalismo vasco, influencia en los orígenes de ETA, el papel de la Iglesia católica). — Evolución desde la I hasta la III Guerra Carlista en España y País Vasco. Razón de que Navarra sí conserve sus fueros después de la III Guerra Carlista. — Separatismo - «evolución españolista» en el pensamiento de Arana. — Banca e industrialización > inserción y poder de las élites vascas en el sistema económico nacional. — Industrialización y migraciones > diversidad de la sociedad vasca. — Diversidad y evolución de actores políticos (nacionalistas y no nacionalistas, izquierdas y derechas). Conflictos y alianzas locales, nacionales e internacionales. — Diferencias y tensiones entre diversos proyectos políticos (centralismo, foralismo, autonomía, independencia). 	<ul style="list-style-type: none"> — Comprender las continuidades y discontinuidades que hay entre los conflictos y actores de distintos periodos. No se trata de una misma e idéntica lucha. Hay contradicciones entre ellas. — Comprender el carácter de guerra civil de las guerras carlistas y la guerra del 36. — Comprender la pluralidad del escenario político vasco. — Matizar la preponderancia del nacionalismo en la oposición al franquismo o en el avance de distintas luchas y movimientos sociales.

Siglo xx: Reforma, guerra, dictadura y democracia.	
Aspectos a destacar	Importancia para la deslegitimación de la violencia
<p>— <i>II República</i>: Intentos reformistas con énfasis en la cuestión de las autonomías y el poder de la Iglesia. Significado e impactos para el País Vasco. Comparación con otras comunidades.</p> <p>— <i>Guerra Civil 1936</i>: Desarrollo nacional y manifestaciones particulares en el País Vasco. Participación de sectores sociales y políticos vascos tanto en el bando Republicano como en el bando Nacional. Ambivalencia del PNV. Participación de distintos grupos republicanos y de izquierdas no nacionalistas en la lucha contra el bando Nacional, en España y en el País Vasco.</p> <p>— <i>Guerra y Postguerra</i>: Distintas formas de represión infligidas durante la guerra y postguerra: sus propósitos, dinámicas y consecuencias. Contraste de la represión en distintos territorios de España.</p> <p>— <i>Dictadura</i>: Evolución de la represión. Evolución de los movimientos sociales y organizaciones políticas de la oposición (nacionalistas y no nacionalistas). Evolución económica, impacto de la industrialización y el proteccionismo en la economía vasca.</p> <p>— <i>Transición y consolidación democrática</i>: Tensión entre continuismo y ruptura. Pacto político-pacto de silencio. Continuidad de las fuerzas económicas y políticas de la dictadura. Amnistía. Ausencia de procesos judiciales contra crímenes del franquismo. Desarrollo de las instituciones y los procedimientos democráticos. Alcances y limitaciones del modelo autonómico.</p>	<p>— Comprender el carácter de guerra civil de la guerra del 36. No fue de España contra Euskadi.</p> <p>— Conocer la magnitud de la destrucción durante la guerra en otras regiones de España, no solamente en el País Vasco.</p> <p>— Conocer la magnitud de la represión física y política de la guerra y postguerra en otras regiones de España, no solamente en el País Vasco.</p> <p>— Comprender las razones de la menor represión física en el País Vasco durante la postguerra (influencia de la Iglesia y la relación de esta con el PNV).</p> <p>— Entender las fuentes de tensión y conflicto entre: a) ETA y el nacionalismo tanto independentista como no independentista; y b) ETA y los defensores de la autonomía democrática.</p> <p>— Entender por qué la mayoría de víctimas de la violencia se dan durante la Transición y la consolidación de la democracia y no durante la dictadura.</p>

Fuente: elaboración propia.

2.2. Claves narrativas para analizar la representación de la violencia

Cómo hemos planteado en los Cuadernos 1 y 2, la comprensión crítica del pasado violento requiere, más allá de la contextualización histórica de los hechos, la lectura crítica de los relatos que circulan en nuestras comunidades, para poner en cuestión las maneras en las que estos relatos pueden normalizar y legitimar la violencia.

En el Cuaderno 1 hemos presentado diez claves narrativas de la normalización de la violencia que emergieron de la investigación sobre textos escolares de historia en distintos países¹⁹. Estas claves describen distintos mecanismos en las formas de relatar el pasado violento que pueden contribuir a normalizar la violencia, es decir, hacerla parecer como algo normal, habitual o inevitable. La normalización no es lo mismo que la justificación. Incluso en relatos que expresan ciertos reparos frente a la violencia, o que manifiestan que sus consecuencias son lamentables, es posible encontrar rastros de normalización. Lo particular de la normalización es que, al presentar la violencia como algo natural, la saca del terreno de aquello que consideramos problemático y, por tanto, de aquello que debe ser explicado. La normalización desactiva la reflexión crítica.

Las claves narrativas son herramientas analíticas y pedagógicas. Al examinar relatos existentes, ellas nos permiten enfocar la atención en algunas cuestiones fundamentales de la representación de la violencia (definen diez puntos clave para interrogar los relatos), invitando a la reflexión y posibilitando la conciencia crítica sobre las causas, los actores, las dinámicas, las consecuencias, y los costos de la violencia. A la vez, las claves nos ofrecen pistas o pautas para redefinir cómo narramos el pasado violento, y cómo involucramos a los y las estudiantes en la indagación activa y en la reflexión crítica para que la educación histórica contribuya a desnormalizar la violencia. Este será un paso fundamental para que, junto con la reflexión ética, lleguemos a deslegitimarla.

En este apartado del Cuaderno 3 aplicamos las claves narrativas específicamente al relato de la historia reciente del Euskadi. Para cada una de las claves, esbozamos cómo el relato habitual dominante —el

¹⁹ Bermudez (2019, 2020), Bermudez y Epstein (2020).

«relato del conflicto milenario»— conduce a la normalización de la violencia. Por contraste, se señala también qué habría que hacer para obtener el resultado contrario.

CUADRO N.º 6

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.

a) *Identificación / diferenciación entre conflicto y violencia*

Clave: La narrativa debe diferenciar explícitamente la existencia de conflictos sociales del uso de la violencia como estrategia para abordarlos. En la medida en que lo haga y explique cómo los conflictos sociales se transforman en conflictos violentos, puede cuestionarse la idea de que cuando hay conflicto, inevitablemente se desencadena la violencia.

Ha sido, y sigue siéndolo todavía hoy, muy frecuente presentar la realidad conflictiva del País Vasco como monolítica y uniforme, y constante en la historia desde al menos varios siglos. Así, se presenta un conflicto identitario-político de integración-desanexión de Euskadi respecto de España (o de Euskal Herria respecto de España y Francia) que se expresa recurrentemente a lo largo de la historia, regularmente de modos violentos y siempre de manera reactiva ante las pretensiones injustas del invasor. La violencia de ETA se representa como una violencia de respuesta, defensiva, e inevitable, y como la única oportunidad existente ante la opresión continuada a la que se ve sometido el pueblo vasco tanto por la España democrática de las últimas décadas (desde 1978 hasta nuestros días), como de la España de la Dictadura franquista (1939-1975), enlazando con la Guerra Civil (1936-1939) —entendida como un conflicto bélico de España contra Euskadi— y, desde ella, remontándose a las Guerras Carlistas (entre 1833 y 1876) o incluso a la incorporación del Reino de Navarra al de Castilla (a comienzos del siglo xvi) a cargo de Fernando el Católico.

La continuidad temporal sin matices de este conflicto se ve reforzada por su unidad también material: cualquier conflicto del tipo que sea (económico, social, cultural, ecológico, de género...) no es sino expresión parcial pero integrada del gran y único conflicto subyacente. De este modo se adscribe a España, por ejemplo, la imposición del capitalismo depredador, un modelo heteropatriarcal, la crisis ecológica o la minorización del euskera.

Frente a este tipo de presentaciones conviene proponer otras alternativas que subrayen, al menos, tres cuestiones. Primero, el carácter positivo de la conflictividad como fuente de transformación y construcción social. Segundo, los distintos tipos de conflictividades (ideológicas, identitarias, políticas, sociales, económicas, culturales...) y su distinción sin obviar sus posibles relaciones. Y, por último, el carácter específico del conflicto violento o al menos, su reconocimiento como un modo (inadecuado e ilegítimo) de gestionar los conflictos existentes, así como su carácter voluntario, no necesario, sin ser mera expresión inevitable de otro.

b) Marco narrativo que justifique / no justifique la violencia

Clave: 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.

En el marco narrativo del conflicto milenario, que pivota sobre la idea de una agresión ininterrumpida por parte de fuerzas externas contra un pueblo vasco victimizado, la violencia aparece como un medio de liberación necesario y justificado. Este marco distorsiona aún más las cosas cuando se funde con un relato de lucha anticolonial que oculta las particularidades y complejidades de la relaciones políticas, sociales y económicas entre España-Euskadi.

Además, todas las presentaciones de la violencia terrorista de ETA en las que se subraye algún logro fruto del uso de la violencia, o que presente a las víctimas de sus acciones inadecuadamente (como enemigos a batir, como obstáculos para el logro del fin de la independencia y el socialismo en Euskadi, como contraparte justificada de las propias pérdidas humanas y materiales sufridas, como males necesarios en la consecución del gran bien y objetivo perseguido, como efectos colaterales inevitables o como simples errores) son modos justificadores de la violencia. Otro tanto podría decirse, lógicamente, de la caracterización del contraterrorismo frente a ETA que, de forma igualmente perversa, hace un uso similar de las víctimas que ha generado.

Por el contrario, es importante subrayar el fracaso de las pretensiones del terrorismo en todos sus aspectos, que la medida última de sus «logros» son el dolor y la injusticia infligidos a sus víctimas. Al replantear el relato sobre el pasado violento, es fundamental enfatizar que las víctimas tienen una dignidad inalienable desde la teoría de los derechos humanos, que hace que no puedan ser convertidas en meros medios en un juego político, eliminadas, computadas en un macabro balance de bajas propias y ajenas, o tratadas como dolorosos, pero inevitables efectos del logro de objetivos supuestamente positivos. Estas son estrategias de presentación histórica que deslegitiman radicalmente la violencia, no porque la descontextualicen, sino porque precisamente la contextualizan de manera adecuada.

Este cambio de marco narrativo no supone una ocultación de las distintas manifestaciones de conflictividad identitaria, política, social, económica, cultural, etc. Por ejemplo, es fundamental situar el pasado violento reciente de Euskadi en el marco histórico de los procesos de formación de los estados nacionales, y del Estado español en particular. Sin duda, hay que trazar también las conexiones existentes con la voracidad centralizadora, homogeneizante y represiva de la larga dictadura franquista. Pero existen distintas formas de narrar el pasado y su relación con el presente que no conducen necesariamente a representar la violencia como una solución necesaria y justificada.

c) *Monismo / pluralismo de narrativas*

Clave: 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 explicaciones del 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.

A pesar de que en el País Vasco no han existido realmente dos comunidades diferenciadas ni tampoco dos bandos enfrentados en una confrontación bélica, sí que ha existido una polarización ideológica —provocada o amplificadas precisamente por la violencia— que, al menos parcialmente, se ha generado, mantenido y acrecentado por una producción «histórica» propia, caracterizada por su unilateralidad, supeditación ideológica y manipulación interesada, que cuestionan precisamente su rigor y carácter propiamente histórico.

Consecuentemente, se abusa de presentaciones «históricas» que, en su parcialidad, no dan cabida a otras que, también parciales, las complementan, las contraponen o las cuestionan. En este sentido, es importante hacer ver que el rigor histórico nos permite (y exige) afirmar conjuntamente aspectos incluso contradictorios (por ejemplo: no sería correcto históricamente subrayar el uso de la violencia ilegítima por

parte de las Fuerzas de Seguridad del Estado en el País Vasco —que ha existido, especialmente durante el franquismo y la Transición democrática— sin añadir a esta afirmación su destacado papel —con grandes costos y pérdidas humanas— en la preservación de la vida, de los bienes y de los derechos de la propia ciudadanía vasca ante la violencia terrorista).

En cualquier caso, hay que huir tanto de presentaciones únicas y exclusivas (que dan la impresión de estar en posesión de la verdad absoluta) como de acercamientos de una pluralidad indiscriminada (que aparentan reconocer siempre algo de verdad en cualquier versión, aunque sea radicalmente errónea o falsa). De este modo, la supuesta batalla por el relato en la que nos encontramos inmersos en estos momentos debería ser presentada más bien como una tarea colaborativa y honesta entre los distintos relatos, confrontados cívicamente y a través del análisis disciplinado, desde la actitud de apertura crítica hacia todas las interpretaciones, propias y ajenas, que se sustenten en la verdad (lo que se dice ha ocurrido realmente) y en la justicia (no pretende justificar la injusticia).

d) ***Marginalidad / centralidad de la experiencia y la perspectiva de las víctimas***

Clave: La narrativa debe dar un lugar central a las víctimas de la violencia a través de testimonios que reflejen sus experiencias y perspectivas (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 tanto el sufrimiento injusto impuesto a las víctimas (de otro modo, los relatos sobre el pasado violento aparecen como relatos de violencia sin dolor) como la asimetría radical entre víctimas y victimarios.

La visibilización de las víctimas en la historia reciente del País Vasco —y de España— no se produce hasta mediados de la última década del siglo pasado, es decir, treinta años después de iniciarse la actividad terrorista. Aunque la Asociación de Víctimas del Terrorismo (AVT) surge ya en 1981, su actividad no es conocida sino una década después. Hasta la segunda mitad de los años noventa, las víctimas carecen de presencia social. Durante treinta largos años han sido desconocidas,

ignoradas, no reconocidas de manera generalizada. Y su ausencia en la gran mayoría de los textos escolares de historia y en distintos programas de educación para la paz es elocuente. Hasta ese momento, el protagonismo ha correspondido, paradójicamente, a los perpetradores. Las páginas de la prensa se han llenado de noticias, análisis y declaraciones sobre, contra, de o a favor de los grupos terroristas y de sus integrantes. Las víctimas aparecían solamente, en su mayoría, como simples sujetos pasivos de la acción violenta, muchas veces anónimos, ocultos tras unas iniciales o identificados exclusivamente por su profesión, convirtiéndose en meros trágicos números.

Sin embargo, el panorama cambia poco a poco a partir de la segunda mitad de la década de los 90 posteriormente y las víctimas empiezan a dejar de ser cifras, «objetivos militares», consecuencias indeseadas pero necesarias, «errores operativos» y se convierten en personas de carne y hueso, con una identidad compleja y propia, inobjetivable y, en ese momento, aflora la injusticia que supone su victimación. Este hecho es experimentado de manera excepcionalmente intensa cuando se asiste a la escucha del testimonio directo de las víctimas que tiene precisamente en el reconocimiento rotundo de la injusticia padecida la capacidad de volver radicalmente ilegítima la violencia que la provoca. Los testimonios de las víctimas han ido proliferando y normalizándose en la sociedad, y especialmente en el ámbito educativo desde mediados de la primera década del presente siglo. Programas como *Adi-Adian*, o recursos educativos como *Herenegun!* o las unidades didácticas sobre *el Terrorismo en España*, son un buen ejemplo de ello. Sin embargo, tal y como hemos planteado, hay todavía un importante camino por recorrer para llegar a su integración plena en la educación histórica.

e) *Ocultación / visibilización de las opciones no-violentas*

Clave: 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. 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 es una estrategia discursiva

fundamental para poner en cuestión la supuesta inevitabilidad de la violencia.

No se puede contar la historia de lo acontecido entre nosotros en estos cincuenta años concediendo solamente protagonismo a ETA, a pesar de ser el agente violento por antonomasia. Ya hemos visto que, contrariamente a ello, hay que subrayar, sobre todo, el protagonismo de las víctimas y, al hacerlo, constatar que, de manera mayoritaria, prácticamente absoluta, renunciaron a ejercer la venganza, a responder a la violencia injusta con otra. A partir de esa constatación —la violencia no es la reacción natural y mecánica a la injusticia padecida—, se abre un amplio panorama de sujetos intervinientes que, lejos de usar la violencia, se oponen a ella o la rechazan como modo de gestionar la conflictividad política. Como decimos en otro lugar, la oposición al franquismo se desarrolló fundamentalmente desde estrategias que rechazaban la violencia —como se puede ver, por ejemplo, en el Partido Comunista de España (PCE) durante la Dictadura y en la propia Transición—, lo que les hace especialmente sensibles también a oponerse a la violencia de ETA ya en la democracia. Independientemente de los importantes debates sobre las condiciones y alcances del proceso de Transición, es de destacar que la mayoría de los partidos políticos vascos y españoles optaron por una salida ajena a la violencia del régimen franquista. Por otra parte, los grupos pacifistas —*Gesto por la Paz, De non Artean, Bakea Orain, Elkarri, Lokarri...*—, incluso con grandes diferencias entre ellos, rechazan de plano la violencia y, en muchos casos, sufren el acoso violento por ello.

Finalmente, aunque, sobre todo en las primeras décadas, el rechazo privado de la violencia se combinase con la indiferencia pública hacia las víctimas, la evolución de la opinión pública vasca muestra que, de manera creciente, la mayoría de la población vasca se ha desmarcado del uso de la violencia para conseguir objetivos políticos. Todo esto debe ser conocido y su protagonismo resaltado frente a la seducción que ejerce la acción de los grupos violentos y la visibilidad de aquella parte de la sociedad, minoritaria, que los apoyan.

f) *Difuminación / explicitación de la agencia de los perpetradores*

Clave: La narrativa debe exponer de la manera más explícita y contextualizada posible la agencia de las personas responsables de distin-

tas formas de violencia, es decir, mostrar las decisiones que tomaron, las razones y motivaciones que les 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.

El uso de la violencia en la conflictividad política española y vasca durante la dictadura del general Franco no fue una consecuencia natural e inevitable ante la ilegitimidad del régimen y su sistemática vulneración de los derechos humanos. De hecho, los principales protagonistas de la oposición interna —la militancia del PCE— no hacen uso de ella (ya a mediados de los años cincuenta plantean una estrategia de reconciliación nacional, no de acción violenta). Desde el primero al último de los atentados mortales, de los asesinatos cometidos por ETA, en todos ellos hubo una decisión libre que optó por esa injusta opción, pudiendo haber tomado otras. Txabi Etxebarrieta decidió acabar con la vida de José Pardines e inició así un largo camino de sufrimiento injusto que pudo haberse evitado en aquella ocasión y en todas las que le sucedieron. Los mecanismos de la espiral «acción-represión-acción» planteados en la estrategia violenta de ETA dan erróneamente a entender la existencia de automatismos procedimentales que ocultan la existencia de decisiones personales y de alternativas no violentas. Ninguna explicación de las condiciones contextuales de la época (dictadura, represión, torturas o asesinatos, vulneraciones de derechos...) hace inevitable —y mucho menos justifica— el uso de la violencia, ni borra la ineludible responsabilidad personal y organizativa, colectiva, de quienes tomaron las decisiones correspondientes.

g) *Abstracción / visibilización de las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia*

Clave: 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 de la violencia estructural es fundamental si se quiere que la educación histórica contribuya a la no repetición de la violencia.

Siguiendo con lo dicho anteriormente y, a pesar de su apariencia contradictoria, hay que afirmar con fuerza también la importancia de descubrir los auténticos resortes estructurales que precisamente promueven, posibilitan o hacen plausibles decisiones personales injustas y erróneas. La opción de ETA por la acción violenta se explica mejor —que no justifica— en un contexto de violencia institucionalizada durante la dictadura, que muestra su utilidad y eficacia en la consecución de determinados objetivos. Además, esa violencia estructural incita a reacciones también violentas que requieren sólidos frenos o inhibidores morales para no caer en ellas. Como indica Galtung, subyaciendo a la violencia directa, física, hay violencias estructurales y culturales que la hacen posible. En el caso del terrorismo de ETA, todo esto es lo que hace que, en algunos análisis —inadecuados desde los criterios de este cuaderno— se llegue incluso a hablar de una ETA «buena» (durante la dictadura) y otra «mala» (en el periodo democrático). Asimismo, los conceptos de violencia estructural y cultural son importantes para ayudar a los y las estudiantes a comprender: a) que la violencia que se da en una sociedad no se reduce a la de aquellos grupos que la ejercen directamente; y b) que los grupos que utilizan la violencia se sostienen gracias a la legitimación —éticamente inaceptable— que reciben de la masa social que los apoya. En el caso de ETA, su pervivencia como organización terrorista en tiempos democráticos no se explica suficientemente bien si no se acompaña de un análisis sobre el sector de la ciudadanía que la ha apoyado o incluso demandado su actuación.

h) *Ocultación / representación de los costos y de los efectos destructivos de la violencia*

Clave: 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 como, por ejemplo, el trauma psicosocial, la destrucción del patrimonio cultural, la desarticulación o debilitamiento de mo-

vimientos 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.

La violencia ejercida por ETA no tiene, desde una perspectiva propia del utilitarismo ético, no del pragmatismo romo, ningún logro o beneficio social en su haber y, sin embargo, a pesar de la ocultación a la que ha sido sometido durante demasiado tiempo, el listado del «debe» en su balance es tan amplio como injusto. En el plano meramente humano, tenemos la pérdida de más de ochocientas vidas humanas, con los millares de damnificados —familiares, amistades— de las mismas; y decenas de miles de personas heridas de diversa consideración. Pero también es importante hacer visibles los elevados niveles de degradación moral de la sociedad y de sus ciudadanos e instituciones, las pérdidas económicas millonarias difícilmente cuantificables, la destrucción del tejido social y de la convivencia, el empobrecimiento de la vida política y cultural, o la «contaminación» de causas justas y legítimas (en el terreno, por ejemplo, del antimilitarismo, del ecologismo, de la euskaldunización, del feminismo, del sindicalismo...). Estos son efectos sociales de larga duración que se derivan del uso de la violencia en Euskadi durante décadas. El listado puede ser interminable y siempre absolutamente negativo. Por el contrario, y ese es uno de los mayores dramas a los que se enfrentan hoy quienes en el pasado ejercieron la violencia o la alentaron, no se puede presentar ni un solo logro de los objetivos políticos propuestos ni ningún beneficio socialmente valioso.

i) *Ocultación / visibilización de las ganancias de la violencia*

Clave: La narrativa debe, en la medida de lo posible, hacer explícita la «economía» de la violencia. 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.

La ideología sacrificial, heroica, que acompaña a las organizaciones terroristas y sus integrantes intenta ocultar otro aspecto que merece ser rescatado: la existencia de grandes y diversos intereses (sociales, políticos, económicos...) a su alrededor. Por eso es importante destacar que, mientras prácticamente toda la sociedad vasca ha sufrido negativamente la existencia de la violencia de intencionalidad política, algunos grupos y personas han obtenido réditos importantes a su costa, llegando incluso a extender la suposición de que a «algunos» (no siempre los mismos, ni por las mismas razones) no les interesaba que desapareciera la violencia, pues ésta se había convertido en su *modus vivendi*, en la oportunidad para desarrollar propuestas de negocio (de seguridad, por ejemplo), en un «argumento» favorable a sus intereses políticos, en una «excusa» para mejorar las propias condiciones económicas o para negárselas a otros... Entre nosotros ha sido habitual incluso la formulación de duros reproches por parte de la militancia de ETA a los líderes políticos de las organizaciones afines por haber alcanzado unas determinadas cotas de poder político y estatus social jaleando la acción violenta, pero sin asumir los costos que supone la clandestinidad. En cualquier caso, hay que subrayar que toda crítica ejercida a beneficiarios netos de la existencia de violencia que venga por parte de quienes la ejercen, apoyan o simplemente consienten, tiene una seria objeción argumental: si deja de ejercerse, apoyarse o consentirse, es decir, si se abandona la violencia, esos supuestos beneficiarios dejan inmediatamente de serlo.

j) *Desconectar / 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.

Una vez desaparecida la violencia de intencionalidad política entre nosotros y disuelta ETA, la organización terrorista que la ejercía con más intensidad, queda la tentación de pensar que todo eso es cosa de pasado y que no tiene repercusión en la vida actual y mucho menos en el futuro. Desgraciadamente, esto no es así. La violencia padecida durante medio siglo en Euskadi y en España en su conjunto tiene todavía

consecuencias en el presente, una década después de la última víctima mortal, y condiciona el futuro de la sociedad. Las personas jóvenes que llenan hoy las aulas son los herederos de esa violencia, y, como hemos mostrado en el Cuaderno 2, la perciben en las formas de sociabilidad que les rodea y en la mordaza social que dificulta la discusión abierta, la interiorizan a través de relatos y fragmentos de memoria que circulan en sus comunidades, y les genera una diversidad de preguntas que en la mayoría de los casos no pueden siquiera plantear, y mucho menos explorar. Y esto no es solamente una mera constatación fáctica sino una exigencia ética: no se puede vivir el presente en el País Vasco ni diseñar su futuro sin asumir críticamente dicho pasado de violencia. Como ya se ha repetido en otros lugares, hay que superar la tentación de «pasar página», es necesario conocer en profundidad la verdad de lo ocurrido (por ejemplo, todavía hay centenares de asesinatos sin autoría reconocida ni juicio, miles de denuncias de torturas no investigadas, varias desapariciones sin resolver...), acogerlo (auto)críticamente y proyectarlo sobre el presente para descubrir y reconocer sus negativas consecuencias todavía persistentes (rupturas de relaciones, guetización social, naturalización de la violencia, desconfianza política...) y ser conscientes de que sus efectos negativos perdurarán varias generaciones en nuestra sociedad, aflorando de maneras insospechadas en el futuro.

2.3. **Algunos supuestos pedagógicos de educación histórica subyacentes a los ejercicios propuestos**

Para terminar, queremos destacar cuatro planteamientos pedagógicos que subyacen a las reflexiones, sugerencias y recomendaciones que hacemos en este cuaderno, ya que es conveniente tenerlos presentes para no distorsionar el sentido de los ejercicios propuestos.

Análisis disciplinado y reflexión crítica: La *historización de la memoria* no consiste simplemente en comunicar información para que los y las estudiantes la reciban pasivamente. Es una oportunidad para involucrarles en ejercicios de análisis disciplinado y reflexión crítica, usando la información recibida por distintas vías para hacerse preguntas y generar respuestas fundamentadas. El análisis disciplinado debe organizarse en torno a las grandes categorías del pensamiento y de la conciencia histórica (p. ej. causalidad, agencia, cambio y continuidad, verdad, evi-

dencia e interpretación, contextualización, narrativa, reflexión ética, etc.). A modo de ilustración:

- Con la línea de tiempo se promueve el análisis de la sincronía y la diacronía, el cambio y la continuidad, y la contextualización.
- La reconstrucción de contextos históricos complejos en distintos marcos temporales promueve la comprensión de la multicausalidad, el cambio y la continuidad.
- Con las claves narrativas se promueve el proceso de interrogar y generar distintos relatos históricos desde una perspectiva ética en torno a la normalización de la violencia.
- A través del contraste de distintos relatos y perspectivas se promueve la reflexión en torno al carácter interpretativo del conocimiento histórico y las bases en las que se fundan sus pretensiones de verdad. Esto a su vez permite comprender el carácter controversial pero no relativista de la historia.

La importancia de sostener la complejidad: Los hechos y procesos históricos son siempre complejos porque en ellos se articulan múltiples dimensiones sociales, distintos marcos temporales y espaciales, actores diversos vinculados a través de relaciones de colaboración y conflicto, etc. La comprensión de la historia requiere que aprendamos a «acercarnos a» y a sostener tal complejidad en nuestros análisis y reflexiones. Los relatos y explicaciones históricas sobre-simplificadas (p.ej. que suprimen actores y perspectivas, factores causales, transformaciones o continuidades, puntos de controversia, etc.) se presentan para justificar o normalizar la violencia. Por otra parte, la complejidad, bien graduada, hace que el conocimiento histórico sea más interesante para los y las estudiantes y por lo tanto más fácil de aprender.

Diálogo crítico entre narrativas: Dado que la conciencia histórica se desarrolla a través del diálogo crítico entre historia y memoria, la educación histórica no debe reducirse a la enseñanza de una única narrativa, sea esta una versión oficial, una versión contra-hegemónica, o un relato consensuado. La enseñanza de la historia debe incluir distintas narrativas y promover el cuestionamiento y el diálogo entre ellas.

El valor educativo de las «historias difíciles»: En nuestro planteamiento pedagógico, la educación histórica tiene la función social de contribuir a la construcción de culturas de paz. Ello no significa que

deba evitarse el tratamiento explícito del conflicto y la violencia. Al contrario, la construcción de culturas de paz requiere que las personas desarrollen una comprensión crítica de los pasados violentos, para que dicha comprensión contribuya a desnormalizar y deslegitimar la violencia. Este planteamiento coincide con una línea de investigación e innovación pedagógica de creciente relevancia en el campo de la educación histórica que estudia y promueve la enseñanza de «historias difíciles», «historias controvertidas» o «historias de violencia y trauma». En el campo de la formación ética y la educación para la paz también se habla de la «pedagogía del mal» para referirse a los enfoques y estrategias que proponen extraer lecciones formativas de las experiencias de violación de los derechos humanos y la victimación.

3

Recursos pedagógicos recomendados

A continuación, recogemos algunos recursos recientes (posteriores al 2000) que pueden ser utilizados por el profesorado y el alumnado. No pretende ser una selección exhaustiva, sino ofrecer algunas sugerencias particularmente relevantes desde nuestra perspectiva pedagógica.

3.1. Recursos bibliográficos

Recursos bibliográficos no ficción
<p>Historia</p> <p>Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales-Gobierno Vasco. <i>Retratos municipales de las vulneraciones del derecho a la vida en el caso vasco (1960-2010) municipio a municipio</i>.</p> <p>Fusi, Juan Pablo & Pérez, José Antonio (eds.) (2017). <i>Euskadi 1960-2011. Dictadura, transición y democracia</i>. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.</p> <p>López Romo, Raúl (2014). <i>Informe Foronda. Los contextos históricos del terrorismo en el País Vasco y la consideración social de sus víctimas (1968-2010)</i>. Elaborado por el Instituto de Historia Social Valentin de Foronda (UPV).</p> <p>Rivera, Antonio (ed.) (2019). <i>Nunca hubo dos bandos. Violencia política en el País Vasco (1975-2011)</i>. Granada: Comares Historia.</p> <p>Sáez de la Fuente, Izaskun (2011). <i>La opinión pública vasca frente a la violencia de ETA. Una mirada retrospectiva</i>. Bilbao: Bakeaz.</p>

Recursos bibliográficos no ficción	
Ética	<p>Etxeberria, Xabier (2013). <i>La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas</i>. Madrid: Los Libros de la Catarata.</p> <p>VV.AA. (2019). <i>Del final del terrorismo a la convivencia</i>. Madrid: Los Libros de la Catarata.</p>
Pedagogía y didáctica	<p>Arana, Ricardo; Harillo, Susana & Prieto, Jesús (2006). <i>Historias que nos marcan</i>. Bilbao: Bakeaz.</p> <p>Bilbao, Galo; De la Cruz, Cristina & Sasía, Pedro M. (2010). <i>Víctimas: todas iguales, todas diferentes</i>. Bilbao: Bakeaz.</p> <p>Portela, Edurne (2016). <i>El eco de los disparos. Memoria de la violencia</i>. Barcelona: Galaxia Gutenberg.</p> <p>Rivera, Antonio & Mateo, Eduardo (eds.) (2020). <i>Las narrativas del terrorismo. Cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos</i>. Madrid: Los Libros de la Catarata.</p>
Recursos bibliográficos ficción	
Novela gráfica-cómic	<p>Cava & Seguí (2014). <i>Las oscuras manos del olvido</i>. Barcelona: Norma.</p> <p>Cuadrado, Aurora; Rodríguez, Daniel; Tapias, Francisco; Pinedo, Alfonso y Cecilia, Carlos (2020). <i>Dolor y memoria</i>. Vitoria: Saure.</p> <p>De Isusi, Javier (2014). <i>He visto ballenas/ Baleak ikusi ditut</i>. Bilbao: Astiberri.</p> <p>Fejzula, Toni (2020). <i>Patria. Basado en la novela de Fernando Aramburu</i>. Barcelona: Planeta Cómic.</p> <p>Zapico, Alfonso (2018). <i>Los puentes de Moscú</i>. Bilbao: Astiberri.</p>
Relatos	<p>Aramburu, Fernando (2006). <i>Los peces de la amargura</i>. Barcelona; Tusquets.</p> <p>Zubizarreta, Patxi (2008). <i>Pikolo</i>. Irún: Alberdania.</p> <p>Zaldua, Iban (2018). <i>Como si todo hubiera pasado</i>. Barcelona: Galaxia Gutenberg.</p>
Novela	<p>Aranburu, Fernando (2016). <i>Patria</i>. Barcelona: Tusquets.</p> <p>Arriola, Antón (2021). <i>El ruido de entonces</i>. Donostia: Erein.</p> <p>De la Cruz, Aixa (2017) <i>La línea del frente</i>. Madrid: Salto de página.</p> <p>Etxenike, Luisa (2008). <i>El ángulo ciego</i>. Barcelona: Brugura.</p> <p>Etxenike, Luisa (2018). <i>Absoluta presencia</i>. Bilbao: Ediciones El Gallo de Oro.</p> <p>Falcón, Lidia (2016). <i>El honor de Dios</i>. Barcelona: El Viejo Topo.</p> <p>Portela, Edurne (2017). <i>Mejor la ausencia</i>. Barcelona, Galaxia Gutenberg.</p>

3.2. Recursos audiovisuales

Recursos audiovisuales no ficción	
Historia	<p>Azpillaga, Patxi (dir.) (2016). <i>Proyecto Tirabirak/Tiras que aflojan</i>. Disponible en http://www.tirabirak.eus/es/</p> <p>Bardem, Miguel (dir.) (2011). <i>El asesinato de Carrero Blanco</i> (miniserie de 2 capítulos). España: TVE & BocaBoca Producciones.</p> <p>Ibáñez, Maite (dir.) (2012). <i>Por quién no doblan las campanas</i> (documental). España: K2000 / ETB.</p> <p>Ortega Santillana, Eterio (dir.) (2011). <i>Al final del túnel-Bakerantz</i> (documental). España: Idem 4, S.L.</p> <p>Sistiaga, Jon (dir.) (2019). <i>ETA, el final del silencio</i> (serie documental de 6 episodios). España: Movistar+.</p>
Ética	<p>Atin, Begoña & Ibáñez, Montse (dir.) (2009). <i>Mujeres en construcción</i> (documental). España: K 2000 & Batabat.</p> <p>Ayo, Fermín (dir.) (2014). <i>Reconciliación</i> (documental de ETB). España: Filmak TV & Newmedia Euskadi. Basado en el libro de Juan Maria Uriarte (2013). <i>La reconciliación</i>. Santander: Sal Terrae.</p> <p>Espiau, Gorka (dir.) (2012). <i>Hablan los ojos</i> (documental). España: TV3.</p> <p>Ibáñez, Maite (dir.) (2013). <i>Glencree, el camino recorrido juntos</i> (documental de ETB). España: K 2000, S.A.U. para ETB.</p> <p>Sanjuan, Eduard & Pigrau, Mireia (dir.) (2012). <i>El perdón</i> (reportaje de TV3). España: TV3.</p> <p>Vivanco, Karmelo (dir.) (2015). <i>El valor de la autocrítica</i> (documental de ETB). España: Baleuko.</p>
Pedagogía y didáctica	<p>EGK&Secretaría General de la Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (2018). <i>Gazteon aukera Elkarbizitzaren erronka</i>. Documental disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Vn47To_SqsM&t=437s. Versión reducida en https://www.youtube.com/watch?v=Vn47To_SqsM&t=437s</p> <p>Gogora, Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos. <i>Proyecto Plaza de la Memoria: Testimonios</i>. Disponible en https://www.gogora.euskadi.eus/aa82-listtest/es/?r01kQry=tC:euskadi;tF:prensa_comunicacion;tT:entrevista;m:contentName.LIKE.testimo,documentLanguage.EQ.es;o:contentName.DESC;cA:r01etpd14e71f10898188cd913aa2dba210432d8fc;p:Inter</p> <p>Universidad de Deusto, Universidad de Mondragón & Universidad del País Vasco (2015). <i>Proyecto Ahotsak</i> https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/proyecto-ahotsak/presentacion</p>

Recursos audiovisuales ficción

- Cerezo, Enrique & De Clermont-Tonnerre (productores) & Taberna, Helena (directora) (2000). *Yoyes*. Francia: Mact Productions & Canal+.
- Cobeaga, Borja (dir.) (2014). *Negociador*. España: Sayaka Producciones Audiovisuales, Canal+ España, ICAA, ETB.
- García, Abel (productor) & Barroso, Mariano (director) (2020). *ETA, la línea invisible. Cuando ETA eligió matar* (serie de 7 capítulos). España: Movistar+.
- Malo, Pablo (dir.) (2014). *Lasa y Zabala*. España: Abra Producciones, ETB, ICAA, Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, Parsimonia, Televisión de Galicia (TVG).

Referencias

- Bermúdez, Ángela (2019). «The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys». *Historical Dialogues, Justice, and Memory Network – Working Paper Series*, No. 15.
- (2020). «Narrative justice? Ten tools to deconstruct narratives about violent pasts». En, Keynes, M., Åström Elmersjö, H., Lindmark, D., & Norlin B. (eds.). *Historical Justice and History Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. (En prensa)
- Bermúdez, Ángela y 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», 25-39. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772541>
- Carmena, Manuela; Landa, Jon-Mirena; Múgica, Ramón y Uriarte, Juan M.^a (2013). *Informe-base de vulneraciones de derechos humanos en el caso vasco (1960-2013)*. Secretaría General de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/30lkmtb>
- Departamento de Interior del Gobierno Vasco (ed.) (2008). *Informe sobre víctimas del terrorismo practicado por grupos incontrolados, de extrema derecha y el GAL*. <https://bit.ly/3rpJrIF>
- Gil, Lorena (18 de octubre de 2018). La AVT solicita al Gobierno vasco la retirada de la unidad didáctica sobre ETA que irá a los colegios. *El Correo*. Recuperado de <https://www.elcorreo.com/politica/solitica-gobierno-vasco-20181018115229-nt.html>
- Prieto, Jesús (2020). El terrorismo en España. Unidad didáctica para Historia de España. 2.º de Bachillerato. Recuperado de http://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2020/07/UD2-Terrorismo_en_Espan%CC%83a_-ALUMNOS.pdf

- Sáez de la Fuente, Izaskun y Bilbao, Galo (2018). «La problematicidad de la asunción ética de la perspectiva de las víctimas». En Varona, Gema, *Victimología: en busca de un enfoque integrador para repensar la intervención con víctimas*. Madrid: Aranzadi.
- VV.AA. (2018). El terrorismo en España. Unidad didáctica para Geografía e Historia 4.º de la ESO. Cuadernillo para el alumnado. Recuperado de http://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2019/06/terrorismo_en_espa%C3%B1a_ALUMNOS_WEB.pdf
- VV.AA. (2018). El terrorismo en España. Unidad didáctica para Geografía e Historia 4.º de la ESO. Cuadernillo para el profesorado. Recuperado de http://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2019/06/terrorismo_en_espa%C3%B1a_PROFESORADO_WEB.pdf

Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

LEHENDAKARITZA
Giza Eskubide, Bizidutza
eta Legezkoen Ministerio Nagusia
Ekitzen eta Giza Eskubideen Zuzendaritza

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



Euskadiko
Gazteriaren
Kontseilua

Consejo de
la Juventud
de Euskadi