

Memoriari, Hezkuntza
Historikoari eta Bakearen
Eraikuntzari buruzko koadernoak

4. zk.

Hezkuntza historikoaren ekarpenak, motibazio politikoko indarkeria deslegitimatzeko

Ángela Bermúdez
Izaskun Sáez de la Fuente
Galo Bilbao



Memoriari, Hezkuntza Historikoari eta Bakearen Eraikuntzari
buruzko koadernoak. 4. zk.

1. edizioa, 2020ko abendua

© Azaleko irudia: www.shutterstock.com

© Publicaciones de la Universidad de Deusto

Posta kutxa 1 - 48080 Bilbao

Posta elektronikoa: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-1325-124-0

Aurkibidea

Sarrera	4
I. Euskadin bakearen aldeko hezkuntzara gerturatzea	6
1. Indarkeriaren deslegitimazioa, bakearen aldeko hezkuntza lortzeko funtsezko helburua.	6
2. Ikuspegi etikoa: bakearen aldeko hezkuntza, biktimen ikuspuntutik.	9
3. Ikuspegi historikoa: bakearen aldeko hezkuntza, indarkeriazko iraganari buruzko ikerketa kritikotik	16
II. Gure proposamena	21
4. Memoriaren eta historiaren arteko artikulazio konplexua	21
5. Biktimen memoria sozialaren historizazioa	28
6. Historiaren irakaskuntza, kontzientzia historikoaren garapen gisa	32
7. Indarkeria desnormalizatzeko gako narratiboak	43
Ondorioak	48
Erreferentziak	51

Sarrera

Euskadi bakearen eraikuntzan murgilduta dago azken urteetan. ETAk ekintza armatua bertan behera utzi zuen 2011ko urrian, eta guztiz desegin zen 2018ko maiatzean. Horren ondorioz, euskal gizarteari etorkizun desberdina imajinatzeko aukera zabaldu zaio. Etorkizun horretan, posible izan liteke identitate eta konbikzio politiko desberdinak dituzten pertsonen arteko elkarbizitza, eta, indarkeriaren mehatxurik gabe, ikuspegi aniztasuna aberastasun gisa tratatuko litzateke. Hori dela eta, indarkeria deslegitimatzea gizartearen ezinbesteko helburua da, bizi izan dugun indarkeriazko testuinguruaren ostean, bakean eta adiskidetzean oinarritutako errealitatea eraikitze aldera.

Ikastetxeek —hezkuntza-sistemak— helburu hori lortzen lagundu dezakete hainbat estrategiaren bidez. Horien artean, hurbilketa etikoa eta hurbilketa historikoa egongo lirateke. Euskadin aurrerapauso garrantzitsuak egin dira bakearen kultura eraikitzeko bidean, biktimen memoria eraikitzeko hezkuntza-programen bidez. Aldiz, hurbilketa historikoak ibilbide laburragoa egin du. Sarritan, hurbilketa biak desberdindu egiten dira, baina ez hori bakarrik, antagonikoak direla ere esaten da. Edonola ere, etorkizunera begiratu nahi badugu, ezin diogu iraganari bizkarra eman. Iragana beti dago hor, gure esperientzia eta identitateak ulertzeko moduan eragiten du, nahi dugun etorkizuna definitzeko moduan, eta hori lortzeko behar ditugun praktika eta prozesu sozialak ulertzeko moduan. Koaderno honetan hurbilketa bien berezitasunak barne hartu nahi dira, baina elkarren osagarri ere badirela nabarmenduz.

Erakutsi nahi dugu posible dela bien arteko sinergiak bilatzea; are gehiago, ezinbestekoa dela uste dugu, indarkeriaren deslegitimazioa lortu nahi badugu.

Deustuko Unibertsitateko Etika Aplikatuko Zentroak (EAZ) eta Euskadiko Gazteriaren Kontseiluak (EGK) Ikaskuntza Komunitate bat abiatu zuten 2019-2020 ikasturtean, hainbat eragile garrantzitsurekin (gazteak, historiako, gizarte-zientzietako eta giza zientzietako irakasleak, hezitzaile informalak, zientzialari sozialak, biktima indibidualak eta biktimen erakundeak, eta gai hauekin lotura duten hainbat erakundetako ordezkariak). Komunitate horren helburu nagusia zera da: euskal gatazkaren eta indarkeriaren memoriari eta historiari buruzko elkarrietzeta irekia eta azterketa kritikoa abiatzea eta zenbait proposamen planteatzea, belaunaldi berriek Euskadin bizi izandako indarkeriazko iraganaren berri izan dezaten.

Koaderno honetan gure hausnarketa teorikoa eskaintzen dugu, ondo funtsatua eta izaera pedagogiko argiarekin. Agerian utzitako konbikzio batzuk ditu oinarri: lehenik eta behin, biktimen ikuspuntua barneratzearen aldeko apustu etikoa, bakearen aldeko hezkuntza egituratuko duen elementu gisa; bigarrenik, diziplina historikoak berez izan behar duen izaera etikoa, eta, beraz, biktimak horren erdigunean jartzearen garrantzia; eta, azkenik, onartzen dugu memoriaren eta historiaren arteko artikulazio egokia leku aproposa dela indarkeria deslegitimatzeke helburuaren alde lan egiteko. Horrek guztiak historiaren irakaskuntzari buruzko orientazio zehatza planteatzera garamatza, gure iritziz ikasleen kontzientzia historiko kritikoa eraikitzea bideratu behar baita.

Abiapuntu moduan, azken urteetan euskal testuinguruan indarkeriaren deslegitimazioa etikaren eta historiaren ikuspegietatik nola landu den aztertuko da, eta ondoren, testuinguru hori aintzat hartuz, eskaintzen den proposamena formulatu eta arrazoituko da.

Euskadin bakearen aldeko hezkuntzara gerturatzea

1. Indarkeriaren deslegitimazioa, bakearen aldeko hezkuntza lortzeko funtsezko helburua

Iragan hurbilean indarkeria-egoerak bizi izan dituzten gizarteetan, hala nola euskal gizartean, bakearen aldeko hezkuntzaz hitz egitean honako hau hartu behar da kontuan, batez ere: indarkeriaren erabilera zalantzan jartzeko eta deslegitimatze beharra, gatazkei aurre egiteko estrategia moduan.

Helburu horrek gatazkaren, indarkeriaren eta bakearen arteko harremana ulertzeko modu berezia dakar. Galtung-ek¹ esandakoaren arabera, ulertu behar dugu gatazka gizartearen fenomeno naturala dela, azpitik dau den kontraesanaren eraldaketak sortzeko potentziala duela, eta ez duela nahitaez suntsipen bortitzaren iturri izan behar. Pertsonak gatazka-egoeretan elkarrekin erlazionatzeko duten moduetako bat baino ez da indarkeria. Erlazionatzeko modu horren ezaugarrietako bat «bestearen» instrumentali-zazioa da; hau da, bestea ondasunak edo helburuak lortzeko alde batera utz daitekeen bitartekotzat hartzen da. Planteamendu horren lehenengo inplikazioa da indarkeria ezin dela azaldu gizakien ekintzaren edo prozesu sozial eta historikoen ezaugarri natural gisa.

1 Adibidez, ikus Galtung (1996,2008).

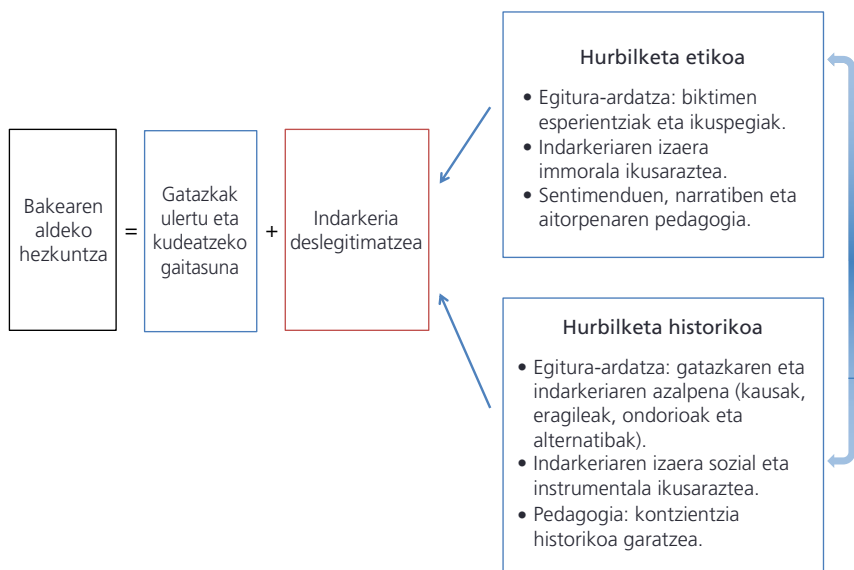
Hori dela eta, bakearen aldeko hezkuntzak indarkeriaren honako alderdi hauek agerian jarri nahi ditu: izaera instrumentala duela eta logika estrategikoari jarraitzen diola, nahitako mekanismo gisa funtzionatzen baitu, norberaren helburuak betetzeko bidean oztopo diren gainerako guztiak mende hartuz edo ezabatuz. Horrela izanik, indarkeria ez da sozialki jasangarria. Etikari dagokionez, guztiz bidegabea da. Euskadiko kasu espezifikora aplikatuta, bereizi egin behar ditugu «euskal gatazka» —izaera identitario eta politikoko gatazka sozial, kultural eta historikoa— eta «indarkeriazko euskal gatazka»², aurrekoa nahita eta estrategikoki degradatzearen ondorioa. Hori horrela izanik, ulertzen dugu bi gatazka mota desberdin daudela (identitario-politiko, eta indarkeriazkoa), ez dagoela saihestu ezinezko jarraitutasunik bien artean, indarkeria ez dela beharrian historiko bat, baizik eta aukera bat, eta, beraz, bakearen aldeko hezkuntzak lagundu egin behar diela gazteei ulertzen nola eraikitzen den indarkeria sozialki, zer faktorek sortzen eta sostengatzen duten eta zer ondorio lazgarri dituen. Bigarren inplikazioa da bakearen aldeko hezkuntza gatazka kudeatzeko hezkuntza gisa planteatu behar dela, batez ere; hau da, pertsonak gatazka-egoeretan elkarrekin bizitzeko prestatu behar ditu, betiere, modu duin, arduratsu eta eraikitzailean bizitzeko.

Indarkeria nola sortzen den, nola irauten duen eta nola eraldatzen den ulertzeko asmoa Galtungen beste planteamendu batean dago. Horren arabera, triangulu formako eredu bat proposatzen da. Alde batetik, *zuzeneko indarkeria* dago, adierazpen episodiko eta ikusgarri gisa, eta bestetik, haren oinarrian dauden beste bi indarkeria mota sakon, iraunkor eta ezkutuago batzuk: *egiturazko indarkeria*, indarkeria modu sistemikoak sortzen dituzten egitura sozialei dagokiena; eta *indarkeria kulturala*, indarkeriaren erabilera legitimatu, justifikatu eta naturalizatu egiten duten praktika sozialei, arauetara eta usteei dagokiena. Bake jasangarriak integrala izan behar du, hau da, edozein indarkeria mota kanpo utzi behar du. Horrela izanik, bakearen aldeko hezkuntza ezin da zuzeneko indarkeria kondentatzera eta prebenitzera mugatu. Bakearen aldeko hezkuntzak tresna kritikoak ere garatu behar

² Aurrerantzean, *euskal gatazka* adierazpena erabiliko dugu izaera identitario-politikoko gatazka historikoaz hitz egiteko, eta *indarkeria* hitza erabiliko dugu indarkeriazko euskal gatazka aipatzeko.

ditu, gatazka-egoeretan indarkeriaren inguruan egiten den normalizazioa zalantzan jartzeko. Era berean, egiturazko indarkeria eta indarkeria kulturalaren eraldaketan parte hartzeko sentsibiltate, ezagutza eta gaitasunak garatu behar ditu.

Planteamendu horretatik hiru ondorio atera dira, gure proposamenean oso garrantzitsuak izango direnak: a) biktimen ikuspuntua erdigunean jartzeak argi erakusten du indarkeriaren izaera bidegabea; b) testuinguru historikoa oso garrantzitsua da, indarkeriaren izaera instrumentala eta soziala adierazten baitu; eta c) ez da zalantzan jartzen bakearen aldeko hezkuntzak modu esplizituan aurre egin behar diela indarkeriaren izugarrikeriei (*gaizkiaren pedagogia*).



1. GRAFIKOA

Bakearen aldeko hezkuntzak Indarkeriaren deslegitimazioa dakar

2. Ikuspegi etikoa: bakearen aldeko hezkuntza, biktimen ikuspuntutik³

Euskadin bakearen eraikuntza nola ulertu den azaletik aztertuta, ondoz ondoko hiru une ezberdin bereiziko ditugu, nabarmentzen den arreta-fokuaren arabera. Une horiek eragin handia izan dute bakearen aldeko hezkuntzan. Lehenengo fasean, ahaleginak biktimagilearen figuran kontzentratu dira, indarkeria erabiltzeari uzteko konbentzitu nahian. Bigarren fasean, bitartekariaren figura nabarmentzen da, gatazkan dauden aldeak modu orekatuan konbentzitzen saiatzen dena, konponbide negoziatu eta sortzaileen bidez. Beste egoera batzuetan izan ditzaketen merituak ahaztu gabe, indarkeriazko euskal gatazkari dagokionez, bi esku-hartze horiek arazo etiko sakonak sortzen dituzte: zuzeneko indarkeria bertan behera uztearen emaitza pragmatikoari lehentasuna emanez gero, biktimagileak lasaitzeko saiakera egiten da, indarkeriaren bidegabekeria eta gaiztakeriaren aurkako jarrrera kritikoa hartu gabe. Lehenengo kasuan, merezi ez duten protagonismoa ematen zaie biktimagileei, izan ere, indarkeriaren sortzaileei arreta handiagoa ematen zaie, paradoxikoa bada ere, indarkeria jasan dutenei baino. Bigarren kasuan, bitartekariaren figurak posizio neutral eta distantziakidea duela onartzen da, eta gatazka egitura simetrikoa duela ulertzen da. Baina gatazka eta indarkeria asimetrikoak direnez, bidegabekeria-egoera batean neutraltasuna ezarri nahi izateak arazoa luzatzea dakar. Hirugarren fasean soilik jarri dira biktimak erdigunean, eta bakearen aldeko hezkuntzarako egitura-ardatz gisa.

Hezkuntza etikorako proposamena, Euskadik jasan duen motibazio politikoko indarkeriaren biktimen testigantzatik abiatuta, Deustuko Unibertsitateko Etika Aplikatuko Zentroko kideek egin zuten, 2000ko lehen hamarkadan⁴. Horren oinarria alteritatearen etika da, eta, zehazkiago, biktimena⁵, izan ere, haien ikuspuntu propioa da funtsezko abiapuntua.

³ Planteamendu horiek hainbat lekutan garatu dituzte Etxeberriak (2008, 2013), Bilbao (2007, 2008) eta biek batera (Bilbao eta Etxeberria, 2005).

⁴ Biktima hezitzaileak ikasgeletan izeneko programan (*Adi-Adian* deritzo) gauzatu da haren espiritua.

⁵ Reyes Mate eta beste filosofo batzuek gure artean garatua (2009, 2011)

Gure testuingurura ekarrita, horrek zera esan nahi du: terrorismoaren biktimak zoritxarrez gure errealtatearen parte badira, errealtate hori ondo ezagutzeko eta ulertzeko, biktimen ikuspuntua, haien ikusmolde berezia, gurea ez bezalakoa, geureganatu behar dugu. Ez da nahikoa terroreak kaltetutakoei begiratzea, haien ikuspegia onartu behar dugu, eta gurea alboratu, partzialki eta aldi baterako bada ere; gainera, haiek ere guri begira daudela sentitzen dugu, eta haietan oinarrituta abiatzen gara indarkeria erabili dutenengana.

Ikuspegi hori onartzeak biktimen esperientzia propioari erreparatzea eskatzen du. Biktimen ahotsa eta haien testigantza gizartean eta ikasgeletan entzun behar da, hainbat arrazoirengatik:

- biktimen mina aitortuz eta benetan gertatutakoa ezagutuz, gai izango gara indarkeriaren azpian dagoen logika kaltegiletik kanpoko testuinguru bat eraikitzeko, eta behin betiko deslegitimizatzeko;
- biktimaren testigantzak galdutako askatasuna berreskuratzeko aukera ematen dio (izan ere, ez du bere egoera aukeratu, bere borondatearen aurka bihurtu da biktima), bere historiaren egile bihurtzen baita;
- gizaki eta, bereziki, ikasle moduan, funtsean gainerako pertsonen testigantza mende gaude, eta lekukoen sare batean murgilduta gaude, beraz, horiek hierarkizatzen jakin behar dugu, eta hor agertzen dira biktimak, lehentasuneko erreferentzia gisa;
- gure izaera espezifikoak jasoko duen «euskal curriculum hezitzailea» egin nahi badugu, ezinbestekoa izango da gure artean indarkeriaren biktimen presentzia esanguratsua, ez marjinala, onartzea;
- sentimenduen hezkuntza moralean, funtsezko erreferentzia «besteak» izan behar da beti, pertsona desberdina, arrotza, eta bereziki, biktima den aldetik.

Indarkeria politikoaren biktimen testigantzetatik abiatutako hezkuntza etikoaren proposamena, horrekin batera doazen planteamenduetatik aztertua, estrategia pedagogiko hirukoitz baten bidez formulatuta agertzen da: sentimenduen pedagogia, narratiben pedagogia eta aitorpenaren pedagogia. Ikus ditzagun, labur.

Sentimenduen pedagogia

Jasan dugun terrorismoak intentzionalitate politikoa izan duenez, eta identitate nazionalen arteko ustezko gatazka batekin lotu denez (euskal identitatea versus espainiar identitatea), inork ez du zalantzan jartzen sentimenduek eta horiek atzeraelikatzen dituzten ideologiek eginkizun erabakigarria dutela gatazkaren aurrean jarrera hartzeko unean. Hala ere, sentimenduen hezkuntza da hezkuntzaren alorrean oraindik lantzeke dagoen irakasgai nagusietakoa.

Horren aurrean, hemen defendatzen den jarrera kontrakoa da: sentimenduak hezi egin behar dira, ez eskolan bakarrik, baina baita eskolan ere. Hori eginez gero, zerbitzu paregabea ematen zaio gizarteari, eta, zehazki, haren dimentsio publiko eta politikoenari. Sentimenduek bi gaitasun handi dituzte: harremanen eta motibazioen arlokoak. Baina bereizmen arrazionalak eta orientazio etikoak bi alderdi horiek gidatu ezean, moralki deitoragarria den bizitza politikoa eragin dezakete. Sentimenduak hezi egin daitezke, eta hezi egin behar dira. Are gehiago, hezkuntza egokia —Aristotelesek adierazi zuen moduan— egoera bakoitzean sentimendu egokiak esperimentatzean datza.

Hiritartasun-hezkuntzaz ari garenean, ulertu behar dugu bizitza soziopolitikorako egokiak diren sentimenduen inguruko hezkuntzaz ari garela. Modu egokian garatuz gero, herritarrak beren sentimenduekin kritikoak izan daitezela lagunduz, lider politikoek zailago izango dute jendearen emozioak manipulatzeko. Izan ere, hori da, neurri handi batean, gizarteko elkarbizitza-gatazkak eta gerrak sortu dituenak.

Zer sentimenduk dute garrantzi berezia eremu publikoan, eta landu behar dira bereziki? Azaldutako ekimen hezitzaileak hiru sentimendu ditu ardatz:

- Sumindura, bidegabekeriaren ondorioz sortzen dena. Terroreak ez du ez poztasunik, ez axolagabetasunik eragin behar, baizik eta sumindura eta horri aurre egiteko borondatea.
- Besteen sufrimenduarekiko errukia —enpatia baino hobea—, ondo bereiziz biktimaren sufrimendu merezigabea (beti bidegabea) eta biktimagilearen sufrimendua (bere indarkeriazko ekitzen ondorioa).

— Giza duintasunarekiko errespetua, biktimarekiko zein biktimagi-learekiko, giza eskubideak zorrotz betez.

Narratiben pedagogia

Bakearen aldeko hezkuntzan, narratiben pedagogiaren eremuan kokatu behar dugu biktimen presentzia, funtsezko bi arrazoiengatik: batetik, narrazioa delako biktimak berak biktima gisa bere identitatea eraikitzeko erabiltzen duen estrategia; bestetik, narrazioa, gainera, biktimak besteei bere identitatearen berri emateko estrategia delako. Ezin dugu ahaztu, gizarte oro oroimen-komunitatea den heinean, biktimek aukera izan behar dutela beren esperientziaren kontakizuna oroimen kolektiboan sartzeko. Biktimen narrazioek, ahozko testigantzek eta bi- zipenek komunitate plurala eratzen lagundu behar dute, komunitate horrek bere gain har ditzan, identitate kolektiboa aberasteko. Komunitate horretan, hain zuzen ere, indarkeriaren eta haren bidegabeke- riaren aurkako erabateko jarrera eta kaltetuekiko elkartasuna ezaugarri bereizgarri bihurtzen dira.

Illo horretan, beste hezkuntza-eragile bat agertzen da: jasandako biktimazioaren *lekukoa*. Ezaugarri zehatz batzuk izan behar ditu; ho- rien artean, jasandako injustizia, horrek eragindako sufrimendua eta elkartasunaren garrantzia adierazteko gaitasuna; alderdiez haragoko⁶ dimentsio politikoaren lehentasuna; edo indarkeria erabiltzeari uko egitea, biktima izateaz gain, biktimagile ere izan dela onartzen due- nean.

Lekukoaren testigantza bi modutara egin daiteke: batetik, lekukoa fisikoki presente dagoenean eta zuzeneko komunikazioa ezartzen de- nean; eta, bestetik, testigantza hainbat formatu izan ditzakeen «testu» batean objektibatu denean.

⁶ Biktimaren testigantza dimentsio politikoan kokatu behar da (justiziari eta elkarta- sunari dagokionez), baina erabat alderdiez harago. Hau da, bidegabeke- riaren salaketa eta elkartasunerako deia ez dira alderdi bateko edo besteko kide izatearen mende egon behar. Aitzitik, planteamendu kritikoa izan behar du indarkeriarekiko, hainbat alderdi- tako pertsonek bat etorri ahal izateko moduan.

Lehenengo kasuan, hezkuntzan eragin bereziki egokiak dituzten zenbait konnotazio ditugu, eta horiek nabarmen konpentsatzen dituzte testigantzak dakartzan zailtasunak:

- Presentziaren indarra ematen du, aurrez aurrekoarena, bai hitz egiten duen biktimarentzat —«hor dago»—, baita entzulearentzat ere —«nirekin ari da»—.
- Aurrez aurreko egoera horietan, argi dago ekimena hitz egiten duen biktima dela; ikasleari, berriz, arretaz «entzutea eta jasotzea» dagokiola.

Bestalde, biktimazioaren testigantzaren objektibazioak distantzia bat eragiten du aurrez aurreko presentziaren aldean. Horrek muga batzuk dakartza berekin; izan ere, aurrez aurrekoaren abantailak galtzen dira, baina baditu beste abantaila batzuk ere: emandako mezua testu batean jasota geratzen da, nolabait autonomoa egileekiko, eta testuari buruzko interpretazio-prozesu konplexua egin daiteke. Kasu bietan, jarraitu beharreko prozesu pedagogikoa interpretatiboa da, hermeneutikoa, horrek dakarren aberastasun eta konplexutasun guztiarekin.

Aitorpenaren pedagogia

Biktimak aitortzea ezinbesteko zeregin etikoa da, eta elkarren osagarri diren hainbat alderdi ditu. Esan dezakegu «biktimak aitortzea», lehenik eta behin, *berriz ere ezagutzea dela*; hau da, biktimen zerrenda sozialki berriz egitea. Gure artean biktima ahaztuak daude, biktima ezezagunak eta garrantzi mediatikorik gabeak, baita ezagutzen ez ditugun benetako biktimak ere. Biktima diren heinean, *aniztasun deseroso eta arazotsu* horren baitan ere aitortu behar dira. Baina, era berean, beharrezkoa da *haiek dakitenaren berri izatea*, haien ikuspegia onartzea eta biktima bihurtu zituen zentzugabekeria eta biktimen arrazoia identifikatzea: hau da, indarkeria-adierazpen eta indarkeria-justifikazio guztiak deslegitimatzea, eta, aldi berean, gizarteak haiekin duen justizia-betebeharra bere gain hartzea. Halaber, *subjektu* eta erreferente politiko gisa *onartzea* dakar: ezin dugu politika erreala eta benetakoa egin geure artean biktimarik ez balego bezala jokatzuz; biktimen presentzia deserosoa da, «politikoki ez da zuzena», baina ezinbestekoa

eta beharrezkoa da. *Biktimen eskubideak ahal beste bermatu* behar ditugu, eta, behin eta berriz esan den bezala, basakeriaren lekuko moral gisa hitz egiteko aukera izan behar dute.

Planteamendu horren helburuetako bat —eta, aldi berean, baliabidea— biktimei zor zaien aitortpena eta elkartasuna adieraztea da, eta, ondorioz, biktimagileen jarduerak gaitzestea eta justizia eskatzea, ekin-tzen eta ekimenen bidez. Hezkuntza-zeregin bat dugunez, helburu hori bakerako hezkuntza-prozesuan egituratu behar da, ikaskuntza-jarduera esplizitu gisa, terminoaren zentzurik nobleenean. Ekintza horiek agerian jartzen dute biktima jakin batzuekiko aitortpena, elkartasuna eta justizia-exijentzia, eta balio horiek unibertsalizatu eta biktima guztien-gana zabal daitezke. Gainera, denei eskaintzeko asmo esplizitua egon behar da, diskriminaziorik gabe, nahiz eta ekitaldian ikastetxearekin lotura berezia izan duen norbaitengan arreta jarri.

Biktimen ikuspuntua onartzeak errotiko aldaketa dakar hezkuntza-praktikaren hainbat alderditan, eta eduki etiko handia duten planteamendu eta ikuspegi berrietara irekitzen gaitu:

- Indarkeriaren biktima izan diren pertsonen testigantzatik ikas-teko, ikasleak jarrera irekia izan behar du, eta horretan lehen-tasuna eman behar zaio besteari, erabat desberdina den horri, kasu honetan biktimari. Biktimak, bere egoeragatik, ez du ob-jektibatua izan nahi, ez da ikasleak manipulatu behar duen ob-jektu bat, baizik eta interpelatu, eraldatu eta erantzuna eskatzen dion subjektua. Ikaskuntza sortzen duena ez da ikasleak «bikti-marekin egiten duena», baizik eta biktimak ikaslearengan eragi-ten duena. Horrela, hezkuntzaren bidez, gauza gehiago ikasteaz gain, gure subjektibotasun moralak ere osatzen dugu. Egiaztatu, aztertu eta sailkatu egin daitezkeen gertaerekin batera, biktimen esperientzien zuzeneko kontakizunak ditugu, erakustadi berri-tzaileak eta erabat probokatzailak direnak, eta horiek dimentsio etikoa hartzen dute ikasleengan. Etika, beraz, ez da ezagutza gisa ulertzen, baizik eta nire espazioa eta denbora eteten dituen *gertaera* gisa, ni heteronomo eta bestearen erantzule bihurtuz. Horretan datza, hain zuzen ere, proposatzen den «jasotako dohainaren pedagogia»: aktiboki entzuteko eta biktimek gu in-terpelatzeko jarrerak, biktimak erabat desberdinak izanik, eralda-ketak sortzen ditu gugan, ikuspuntu etikotik. Biktima horiekiko

eta sortu diren errealitate sozialarekiko erantzukizuna sentitzen dugu. Horrela, gaizki egindakoen inguruko kontaktak zuzentzen morala eragin dezake gudan eta gure inguruan.

- Ikasgelan biktimak egotea behar bezala onar daiteke, baldin eta ohartzen bagara biktima guztiz desberdina dela, gurekin testuinguru soziopolitikoaren ezaugarri orokorrak soilik partekatzen dituen «beste» bat dela —bere kasuan, zoritxarrez, modu dramatikoan bizitakoak, nire kasuan ez bezala—. Haren presentziarekin prozesu bat hasiko da, ez identifikazio-prozesua, baizik eta erabateko kontrastekoa. Sistema demokratikoak aurreikusi ezin izan duen errealitatea da biktimarena; horregatik, analisi politiko oro konplikatzen eta zuzentzen du, eta aurretiko segurtasun kontzeptual guztiak zalantzan jartzera, berrikustera eta zuzentzera behartzen du (esaterako, denok ditugu eskubideak, denok gara berdinak, denok gara eragile aktibo). Biktimek porrota islatzen dute, sistema politikoaren funtzionamendu okerra, eta elementu bat sartzen dute, *asimetria erradikala*, xede demokratikoak zalantzan jartzen dituen: guztiok berdinak gara, baina pertsona batzuk ez dira berdintasunez tratatuak izan. Baina hezkuntza-sistemaren porrota ere azaleratzen da hemen: errealitate sozial mingarri horretatik kanpo geratu da, eta ez da gai izan (sistema gisa) indarkeriari eta hura justifikatzen zuen ideologiari eraginkortasunez aurka egiteko. Azken finean, biktimaren «begirada eszentrikotik» hezi beharra dago, bestearen babesgabetasunetik, biktima den aldetik, eta ez niaren identitatearen sendotasunetik, banatzen dituen muga zeharkatuz, baina bereizten dituen asimetria mantenduz.
- Gure bizitza sozialean eta hezkuntza-sisteman zuhurtziaz jokatzeko modu maiz, baina, zoritxarrez, hori ez dator bat Aristotelesek goraipatutako bertutearekin. Kontu handiz ibiltzen gara, konprometitzen ez gaituen oreka bilatzen dugu, gatazkak saihesten ditugu, gelditasuna lehenesten dugu, denbora pasatzen uzten dugu erabakirik hartu behar ez izateko... Kalitate txikiko zuhurtasun horren ordean, zentzutasuna⁷ erabiltzen ez badugu —hau da, zuhurtasuna justiziarekin uztartzen ez badugu—, ez gara gai izango hezkuntza morala bideratzeko.

⁷ Adela Cortinak definitu duen moduan (2007).

Zuhurtasun faltsu horren ordeztentzutasuna aplikatzen badugu, aldaketa garrantzitsuak gertatuko dira eskolan biktimen presentzia eta testigantza kudeatzeko unean:

- Ikasgelaren ideia eraldatzen da. Orain arte, leku seguru eta eroso zen, testuinguru sozialeko egoera mingarri eta larrietatik kanpo, eta, horren ordeztentz, egoera horiekin lan egiteko prest dagoen ikasgela sortuko da.
- Indarkeriaren alternatiba moduan gatazkei erantzuna emateko aukera sortzaileak bilatu beharrean —ez baita beti asmo onez egin—, indarkeriaren deslegitimazio esplizitua egingo da.
- Sentimenduak probokatu, entzun eta errespetatuzetik, sentimenduen hezkuntza landuko da.
- Giza eskubideen azalpen ideologizatua saihesten da, eskubide horiek historizatuz, zehaztuz eta benetakoak bihurtuz, horien urraketa egiaztatzeke bada ere.

3. Ikuspegi historikoa: bakearen aldeko hezkuntza, indarkeriazko iraganari buruzko ikerketa kritikotik

Planteamendu orokorra

Aurretik planteatu dugun moduan, ikuspegi etikoak bakearen aldeko hezkuntza proposatzen du, indarkeriaren biktimen testigantzen bidez. Ikuspegi historikoa, aldiz, bakearen aldeko hezkuntza proposatzen du, gatazka sozialaren, haren kausen, eragileen eta ondorioen ulermen kritikoa, sofistikatua, zorrotza eta plurala garatuz. Uste da hori indarkeria deslegitimatzeko bide alternatiboa dela; izan ere, indarkeria eraikitza sozial bat dela ulertarazten du, eta ez dela giza-kion berezko ezaugarri bat, estrategia instrumentala dela, eta ez prozesu historikoen behar bat.

Hurbilketa historiko horrek narratiben estrategia ere hartzen du. Kasu honetan, gogoeta kritikoa eta ikerketa historikoa sustatzea du ardatz, gizar-tean indarkeriazko iraganari buruz dauden narratiben inguruan.

Iraganari buruz ditugun sinesmen eta ezagutzen zati handi bat narrazioen bidez komunikatzen da, hau da, gertaera, eragile eta testuinguru batzuk saretzen dituzten kontakizunen bidez, pertsona edo talde

bati gertatutakoa kontatzeko eta bizi izandako esperientziei zentzu eta koherentzia emateko. Kontaketa horiek idatzizko testu akademikoetan, eskola arlokoetan edo literarioetan ager daitezke, edo beste baliabide batzuk erabiliz, hala nola zinema, museoetako erakusketak, bideo-joko historikoak, belaunaldien arteko edota garaikideen arteko elkarriketak edo eztabaida politikoak.

Narratiba bat eraikitzeak operazio selektiboen multzo bat dakar. Horien bidez, egileek, irizpide egoki edo ez hain egokiarekin, erabakitzen dute zer galdera planteatu, zer sartu eta zer baztertu, zer nabarmendu eta zer saihestu, zer alderdi lotu eta zein bereizi, eta nola egin kontaketa. Operazio horietako batzuk bereziki garrantzitsuak dira he-rritarren prestakuntzarako⁸:

- Erlazio kausalak ezartzen dira iragana eta oraina lotzen dituzten aldaketa- eta jarraitutasun-prozesuak azaltzeko, eta etorkizunera begirako egoera posibleak marrazten dituzte.
- Gertaera, fenomeno eta faktore kausal batzuk agerian jarri eta nabarmentzen dira, eta beste batzuk baztertu edo ezkutuan uzten dira, ez datozelako bat eraikitzen ari den kontaketaekin.
- Eragile jakin batzuk barne hartu edo kanpoan uzten dira, eta, horrela, ikuspegi batzuei ahotsa ematen zaie eta beste batzuk baztertu edo isilarazten dira.
- Eragileak ezaugarrien bidez bereizten dira, eta ematen zaizkien ezaugarri, berezitasun eta identitateen bidez, modu berezi eta propioan kokatzen dira (esaterako, bidezkoak/bidegabeak, eskuzabalak/berekoiak, boteretsuak/ahulak, zentzudunak/zentzugabeak, kolaboratzaileak/gatazkatsuak, baketsuak/oldakorrak), eta, horren arabera, «gure» edo «besteen» taldean sartzen dira.
- Eragile indibidual edo kolektiboen erabakiak eta ekintzak deskribatzen dira, eta, horrela, haien ardura-gaitasunak nabarmendu, lausotu edo ezkutatzen dira; hau da, ekiteko eta eraldaketa sozialak sortzeko gaitasunak.

Aurretik aipatutakotik, zenbait ondorio garrantzitsu atera dira: a) narratiba historikoak orainean sortzen diren galderen, beharren eta interesen arabera eraikitzen dira sozialki; b) narratibak selektiboak eta

⁸ Gai hau sakonago aztertzeko, ikus Haste & Bermudez (2017).

interpretatiboak direnez, gertaera bat kontatzen dute, eta ez beste batzuk; eta c) narratibek erreferentzia-esparruak sortzen dituzte, eta, horien barruan, pertsonak hainbat gai sozial eta historikoren esanahia ulertzen dute. Horren ondorioz, narratibek eragin erabakigarria dute gai polemikoen inguruko imaginario sozialen eraketan. Indarkeriari dagokionez, narratiba historiko batek iragana irudikatzeko daukan moduak lagundu egiten du gizarte-aldaketako prozesuetan indarkeriaren erabilera legitimatzen edo deslegitimatzeko. Horregatik, historiaren irakaskuntzaren bidez egindako bakearen aldeko hezkuntzak lagundu egin behar du gizartearen dabiltean eta zalantzan jarri gabe onartzen diren narratibak modu kritikoan aztertzen.

Euskadin ikuspegi historikoak bakearen aldeko hezkuntzan izan duen ibilbide mugatuaren arrazoiak

Biktimen testigantzan oinarritutako bakearen aldeko hezkuntzaren kasuan ez bezala, Euskadin oso esperientzia pedagogiko gutxi oinarritu dira euskal gatazkaren memoria historikoan eta historiaren azterketa kritikoan.

Gabezia horretan eragina izango zuen, seguruenik, «gatazka» azaldu eta interpretatzeko unean adostasun sozial eta politiko nahikorik ez izatearen kezkak; izan ere, hori ezinbesteko baldintza da ikastetxeetan gaia landu ahal izateko. Polemika- eta desadostasun-egoera horietan, «aurrera egitea» eta «isilik geratzea» izan dira aukerak, askotan, eta oso hedatuta egon dira bakea mantentzeko estrategia moduan. Hala ere, faktore hori oso presente egon zen bere garaian biktimak ikasgeletara eramatearen egokitasunaren inguruko eztabaidetan. Haien instrumentalizazio politiko potentzialaren ingurukoa izan zen eztabaida nagusia. Bere buruari ezker abertzale deitzen zion aldeak baliogabetu egin zuen proposamena, uste baitzuten ez zirela Euskadin izandako gatazkaren «biktima guztiak» ordezkatzeko egongo, beren «kontaketa» egiteko, gatazka beliko batean elkarren aurka aritutako bi bandoen teoriaren arabera. Aldiz, sektore politiko ez-nazionalistaren aldetik, beldur ziren topaketa horiek, biktimak eta borrarroak berdinduz gero, perbertsioa eragin zezaketela.

Elkarri alderdikeriazko akusazio gogorrak egin ostean, iritzi publikoan ere eztabaida eragin zutenak, gutxiengo batzuk adostu zi-

ren, baina ez ziren errezeloak konpondu. Hala eta guztiz ere, kanpoko kontrol-mekanismoak ezarri ziren eta biktimen kolektiboak konforme geratu ziren; izan ere, uste zuten beren esperientzia kontatzeko betebeharrak morala zutela belaunaldi berriekin, alderdiez haragokoa eta gorrotoa eta mendeku-gosea atzean utzita.

Beste arrazoi bat izan daiteke euskal gatazka azaltzeko ideia- inguruan dagoen desadostasuna (azalpen hori historiaren ardura izango litzateke). Gatazka hitza ezker abertzaleak modu jakin batean aldarrikatu duenez, sektore politiko ez-nazionalistek, batez ere, ez dute gogoko izan Euskadiko egoera «gatazka» gisa izendatzea; are gehiago, edozein gatazka politiko edo identitario dagoela ukatzeko joera izan dute.

Plano praktikoago batean, euskal gatazka politikoari dagokion garai historikoa Batxilergoko 2. mailan lantzen da, Historia irakasgaiaren azken gaian, hau da, Selektibitatea edo Unibertsitate Sartzeko Ebaluazio (USE) proba egin baino aste batzuk lehenago. Horrela izanik, zaila da irakasleek denbora nahikoa izatea espazio hori aprobetxatu eta gatazka horren historiari buruzko azterketa sakona sustatzeko, bakearen aldeko hausnarketa- eta ikaskuntza-iturri jorratuko duena.

Baliteke, gainera, historiako irakasleak eurak indarkeriaren inguruko gaiak eta gogoeta etikoak ikasgelan planteatzearen aldekoak ez izatea. Beste testuinguru batzuetan ere gertatu da hori. Zenbait autorek⁹ adierazi duten bezala, jardunean edo prestakuntzan dauden irakasleek, orokorrean, ez dute esperientzia handirik etikaren ikuspegia historiako eskoletan integratzen, eta irakatsi edo ebaluatzen dituzten arrazoiketa historikoko kontzeptuen zerrendako azken tokian jartzeko joera dute. Gainera, irakasle askok ez dute gogoko gai polemikoak eztabaidatzea, irakasleak, gurasoak edo komunitateko kideak haserretuko diren beldur direlako.

Labur esanda, irakasleentzat lehentasuna izan dezake gizartearen zatiketa politikoa ikasgelan ez gertatzeak. Kontuan izan behar da, gainera, hezkuntza-komunitatean bertan ez dagoela adostasunik horrelako gaiak ikasgelan lantzearen komenigarritasunaren eta hori egiteko

⁹ Horren inguruan, ikus Milligan, Gibson & Peck (2018) eta Seixas & Erickson (2011) egileen lanak.

moduaren inguruan, eta pentsatzen dute ondorio negatiboak positi-
boak baino askoz handiagoak izan daitezkeela.

Euskadin, ikastetxeetan ez ezik, hainbat udalerri eta gizarte-erakunde edo fundaziotan ere jarri dira martxan hezkuntza-ekimenak, iraganean gertatutakoaren eta horrek izan dituen ondorioen gainean hausnarketa kritikoa egiteko. Ekimen horietako askoren asmoa da indarkeriaren bik-timek iragan hurbilean bizi izandako esperientziak egungo herritarren-gana gerturatzea, jasan duten bidegabeko sufrimendua aitortzeko, eta haiekiko errukia eta elkartasuna sortzeko. Hala ere, testigantza horiekin batera ez da analisi historikorik egiten, indarkeriazko gatazkaren gerta-kariak gizarte-prozesu zabalagoen barruan kokatzeko, gatazkaren eta indarkeriaren kausak azaltzeko, horren ondorioak hainbat esparrutan ezartzeko, eragileen ikuspegiak aztertzeko edo azalpenak kritikoki alde-ratzeko.

Ekimen horiek bereziki garrantzitsuak dira euskal testuinguruan; izan ere, indarkeriak haustura handiak eragin zituen sare sozial estue-tan oinarritutako komunitate txikietan (familiak edo lagun-taldeak), espazio komunak partekatzen zituztenak: herriko plaza eta tabernak, jaiak edo tokiko gobernuko erakundeak. Isiltasuna hedatu zen, gataz-karen eguneroko bizitza blindatzeko estrategia gisa; horregatik, orain berebiziko garrantzia hartu dute komunikazio pertsonala berrezartzeko, elkarriazko gogoetatsua sustatzeko eta «besteak» humanizatzeko aha-leginak. Hala ere, arazoa da, berriz ere, iraganean gertatu zena indar-keriari buruzko memoria pertsonalen bidez lantzen dela, bere testuin-guru historikotik kanpo.

Hezkuntza-proiektu horietan historiari ez izatearen arrazoi garran-tzitsu bat honako hau gertatzearen beldurra da: iragana azaltzeko mo-duari buruz desadostasunak daudenez, hasitako elkarriazko-prozesuak eten daitezke eta ezarritako harreman ahulak hauts daitezke. Historia-ren, memoriaren eta historia-hezkuntzaren inguruko kontzepzio na-gusiei ere zor zaie beldur hori. 2014ko Legean, zeinaren bidez Gogora Institutua sortu zen, planteatu zen ETAk indarkeria behin betiko alboratzea aukera-testuinguru bat izan zela, etorkizunera begira, baina baita zailtasun-testuinguru bat ere, iraganera begiratzeko orduan. Indarke-riazko iragana modu kritikoa aztertzeak ez al ditu bakearen kulturak eraikitze aukerak sortzen?

II

Gure proposamena

Azaldutako gabeziak kontuan izanda, koaderno honek euskal gaztaren historia irakasteko proposamen bat egiten du, hausnarketa etikoa integratzeko, eta, horrela, indarkeria deslegitimatzen laguntzeko duen ahalmena garatzeko. Proposamen horrek hiru oinarri nagusi ditu, eta jarraian azalduko ditugu: a) memoriaren eta historiaren arteko artikulazio konplexua; b) biktimen memoria sozialaren historizazioa; eta c) historiaren irakaskuntza, kontzientzia historikoaren garapen gisa.

4. Memoriaren eta historiaren arteko artikulazio konplexua

Memoriaren (edo hobe esanda, memorien) sorrerak eta negoziazioak ezinbestean dakar hautaketa- eta hierarkizazio-prozesu bat, eta, horrenbestez, oroimenaren eta ahanzturaren arteko hainbat konbinazio sortzen dira. Horregatik, memoria behar-beharrezkoa da, ezinbestekoa esango genuke, identitate indibidualaren (*memoria indibiduala*) eta gure identitate kolektiboen (*memoria kolektiboa*) argamasa baita¹ —osagai afektibo handikoa—; Todorovek² esango luke «iraganaz eginak garela».

¹ Ikus Zubero (2019).

² Ikus Todorov (2000, 2015)

Arazoaren funtsa da zer gogoratzen den eta zer ahazten den; are gehiago, nork erabakitzen duen, eta zer irizpideren eta interesen arabera, zer gogoratzen den eta zer ahazten den. Ezinezkoa da memoria bakar bat izatea, memoria kanoniko bat, desadostasunerako inolako aukerarik gabea. Memoriak pluralak izateak ez du esan nahi ezinbestean aurkakoak eta baztertzailak direnik; pluralismoa eta aurkatasuna akritikoki lotzen direnean, lehen lerroan jartzen da iraganaren erabilera politikoa.

Memoriak iraganaren, orainaren eta etorkizunaren arteko erlazioa aztertzea dakar; hau da, iraganak orainean zer esanahi duen eta etorkizuna eraikitzeke zer baliagarritasun izango duen aztertu behar da.³ Gaur egun, memoriaren inguruan egiten diren eztabaida asko eta asko Auschwitz-en ondoren sortuak dira, gaiztakeria erradikalenaren benetako laboratoriorik haren ondoren. Holokaustoko filosofoen arabera, bi lege-mota agertu ziren bertan, indarkeria-konnotazioak dituzten hainbat gatazkatan modu mimetikoan errepikatzen direnak:

- Lehenbizikoa, heriotza bikoitzaren legea krimen berean: heriotza fisikoa eta heriotza hermeneutikoa. Eraiketen aurretik, eraikitak egiten diren bitartean eta eraiketen ondoren, ikusezintasuna xede duen diskurtsoa oso emankorra da helburu kriminaletarako eta eraikitak banalizatzeko.
- Bigarren legea «memoriaren beharra» da, justiziarako agindu kategorikoa bat, bizirik atera ziren biktimen garrasari estuki lotua. «Inoiz ez berriro», basakeria ez errepikatzeko printzipioak *sine qua non* baldintza gisa ezartzen du egindako gaizkia eta haren injustizia salatzea, bai eta biktimen memoriari bizirik eustea ere. Baldintza hori funtsezkoa izan behar da herritarren bizikidetzak etikoki onbidatzeko eta belaunaldi berriak, emozioak egoki kudeatzeko⁴, sozializatzeko, eta horrela, bertuteen etikaren ikuspegitik, sufrimenduaren eta indarkeriaren aurrean errukia eta haserrea bultzatzeko, eta gorrotoan eta bazterketan oinarritutako bi-deak ixteko. Sozialazio horri esker, demokrazia sendotu ahal izango da.

³ Ikus Halbwachs (2004).

⁴ Ikus Camps (2012) eta Nussbaum (2014).

Hala ere, ñabardurarik gabeko memoria ez da nahikoa. Basakeriaren ezinbesteko testigantza da, biktimei duintasuna, neurri batean behintzat, itzultzeko, baina, horrez gain, gakoa da nola erabiliko dugun; ondo erabilia, adiskidetzeari bultzatzea; aldiz, gaizki erabilia, gorrotoa eta mendekua baino ez dira sustatzen.

Horrelako gehiegikerien eta horien ondorio arriskutsuen aurrean, Todorovek azpimarratzen du bereizi egin behar direla honako hauek: batetik, *memoria literal* bat, sakralizatu egiten duena, jasandakoa gaindiezina bihurtzen duena eta orainaldia iraganaren mende jartzea eskatzen duena; eta, bestetik, *memoria eredugarri* bat —desindibidualizazio- eta orokortze-osagaiekin—, iragana orainari eta etorkizunari hobeto aurre egiteko erabiltzeko aukera ematen duena, eta ikaskuntzak ateratzea ahalbidetzen duena, beste bidegabekeria batzuk identifikatzeko eta horiei aurre egiteko. Horregatik, historia nola eraiki behar den pentsatzeko unean, ziur dago ikertzen den eta irakasten den historiari manikeismoari ihes egin behar diola, eta iraganari buruzko begirada kritiko argia ematen saiatu behar duela.

Historia eta memoriak objektu bera partekatzen dute: iragana. Eta kezka beretik sortzen dira: iraganera gerturatzea eta orainean irudikatzea. Baina, Ricoeur filosofoak esaten duen moduan, historia eta memoria iragana irudikatzeko bi modu dira, erregimen desberdinek gobernatuak. Memoria sakonean sentitzen da; lotura komunitarioak, lotura kolektiboak eta identitateak sendotzen ditu, eta lagun zein etsai komunak elikatzen ditu. *A priori*, historia analitikoa eta intelektuala da, iraganaren benetako ezagutza eraiki nahi duen diziplina, baina beti behin-behinekoa, ebidentzietan oinarritutako berrikuspenaren bidez. Memoriaren eta historiaren arteko kontrastea baliagarria da haren berezitasunak, indarguneak eta mugak ulertzeko (ikus 1. taula).

1. TAUJA

Memoria kolektiboaren eta historiaren arteko kontrastea

Dimentsioak	Memoria	Historia
Identitatearekiko harremana	— Talde zehatz baten oroitzapenaren eraikuntza sozialaren prozesua da.	— Prozesu historikoak berreraikitzea du helburu, eta ez halabeharrez talde batena.
	— Iragan komun bat izateak kidetasun-sentimendua, autobalorazio-sentimendua eta koherentzia- eta jarraitutasun- sentimendua ematen ditu, baina baita beste talde batzuekiko bereizketa-sentimendua ere.	— Bere izaera espikaribito eta akademikoagatik, bere asmoa osotasuna eta gizartearen aniztasuna ikusaraztea da.
	— Memoriaren funtzioa kolektibo zehatz baten esperientzia, haren adierazpena eta aitortpen-eskaerak berreraikitzea da.	
Zirkulazio-espazioak	— Beraz, memoria subjektiboa, emozionala, afektiboa eta partziala da, eta zehatzari, bizitakoari, sakratuari eta magikoari buruz lan egiten du.	
	— Gizarte-taldearen esperientziaren, praktiken eta oroitzapenen aitortpena adierazteko eta negoziatzeko eremu publikoak.	— Diziplina-irizpide eta -praktiken bidez araututako espazio akademikoak, jakintza-arlo honetan eskumen- eta aginte-hierarkiak aitortzen dituztenak.
Biolentziarekiko harremana	— Gatazkako eta indarkeria soziopolitikoko tesuinguruetan, memoria diogun hori «memoria zuritutua» da, biktimak sortu eta muturreko egoeretan jartzen dituzten gertakari eta prozesuekin lotzen baita. Horregatik, memoria bereiziki sentikorra da esperientzia traumatikoekiko.	— Indarkeriazko gertaerak eta prozesuak tratatzen ditu, baina ez da bereiziki sentikorra esperientzia traumatikoekiko, esperientzia horiek, askotan, ikusezin bihurtzen baitira eta normalizatu ere egiten baitira.

Dimentsioak	Memoria	Historia
Politikarekiko harremana	· Botere-asimetriak markatutako aurkakotasun politikoko eremua da, erabat. — Ahanzturaren edo isiltasunaren aurkako borroka-aren eremua da, erresistentzia- (eta erresilientzia), aurkakotasun- eta disrupzio-harremanen bidez, biktimek edo sektore minoritario edo baztertuak balieztapenaren eta/edo eraldaketaren bidez ezarria, nagusitzen diren diskurtso eta praktika sozialen aurrean. — Memoriaren eta politikaren arteko lotura es-tua izanik, lehena, batez ere, manipulazioaren mende dago, eta helburu alderdikoi eta ideolo-gikoetarako instrumentaliza daiteke. — Tresna baliagarria da, Estatuak edo gatazkan dauden talde sozial edo nazionalak kontakizun hegemonikoak egiteko.	— Erabilerak politikoak eta ezagutza historikoaren izaera partziala ezkatatzeko edo argi eta garbi ez onartzeko joera dago. — Historia soziala bezalako korronteek lan-materiala eskaintzen dute, gutxiengoak, biktimen, bazter-tuen eta abarren «mendeko historiak» ikusaraz-teko. — Arazoen analisi ireki eta iragarrezin gisa planteatzen da, eta ez kausa baten defentsa gisa edo au-rrez pentsatutako tesiak frogatzeko saiakera gisa. — Zaltzan jar ditzake memoriatik eraikitako konta-kizun hegemonikoak.
Egiarekiko harremana	· Kontakizunaren fidelotasuna lortu nahi du. Egia psikologiko edo hermeneutikoa da, lekukoak esperientziak ahalik eta zehaztasun eta bene-takotasun handienarekin berreskuratu nahi di-tuena. — Komunitatea eraikitzeak funtzioa du, eta, be-raz, identitateak sendotzeko. Ondorioz, xede horrekin bat datozen informazioa eta ikuspe-giak soilik hautatzen ditu.	— Gertaerei buruzko kontakizunaren egiazkotasuna lortu nahi du. — Iraganari buruzko azalpenak ematen ditu, eta hainbat kausa, motibazio eta ondorio zehazten salatzeko da. — Historialariak distantzia hartu eta iturrien baliozko-tasuna ebaluatu behar du, lekukoak testigantzak barne. — Memoria-testigantzez gain, historialariak beste itu-ri batzuk integratzen ditu (artxiboak, erregistroak, gutunak, estatistikak, eta abar).

Dimentsioak	Memoria	Historia
Metodoa	—Selektiboa eta interpretatiboa da, eta gaur egu- neko kezka eta galderetatik eraikia. —Subjektibotasunetik eraikitzen da, eta ez du di- ziplina-metodo batek ere arautzen.	—Selektiboa eta interpretatiboa da, eta gaur egu- neko kezka eta galderetatik eraikia. Hala ere: • Eragiketa intelektuala da, eta analisi eta diskur- tso kritikoa eskatzen ditu, ezagutza zentsuratik, estalketatik, deformaziotik eta obedientziatik defendatzeko. • Zorroztasunez aztertutako ebidentzietan oinarri- tutako azalpenak sortzen ditu. • Diziplina-eztabaida normalizatuta dauka, eza- gutza etengabe zailtzean jartzeko eta berrikus- teko. • Iraganaren integritatea mantentzen saiatzen da, gaur egungo beharretara egokitu gabe. • Gertakari historiko berari buruzko ikuspegi, datu eta esanahien arteko ageriko kontraesanen berri ematen du eta «konpontzen» saiatzen da.

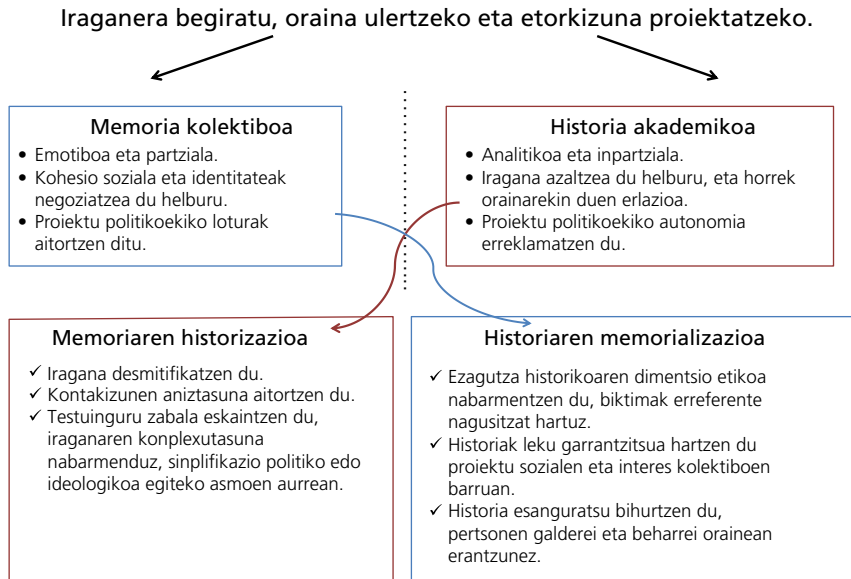
Iturria: Elaborazio propioa, hauen datuen arabera: Jelin, 2002 eta 2018; Ricoeur, 2003a eta b; Nora, 2006 eta 2008; Halbwachs, 2004; Traverso, 2007; Florescano, 2012; Vinés, 2018.

Koaderno honetan defendatzen da memoria eta historia osagarriak direla, ez baztertzailak. Iraganaren bi erregistro ezberdin dira, baina bien arteko mugak porotsuak dira, beraz, zubiak eraiki litezke bien artean, hormen ordeztan. Ricoeurrek planteatzen du memoriaren eta historiaren artean ezartzen den harreman dialektikoa aberasgarria dela eta eztabaidatzera bultzatzen duela. Batetik, memoria historiaren prozedura kritikoen mende jartzen da, hiru zailtasun mota sailhesteko: *memoria ezindua* (gogoratzeko ezintasun emozionala); *memoria manipulatua* (memoria kontakizunean faltsutzea); eta *memoria behartua* (memoriaren inposizioa, betebeharrak gisa). Bestetik, memoriak «atzera begirakoaren eta proiektuaren mugimenduan» kokatzen du historia. Historiaren eta memoriaren arteko elkarrekiko interpelazioa hiru une desberdinetan eman behar da:

- *dkumentala*. Horretan, memoria, testigantzen bidez, beste dokumentu-froga bihurtzen da;
- *azalpenezkoa edo ulertzekoa*. Bereizketa are nabariagoa izan daiteke, zergatiak eskura dauden ebidentzia historikoen bidez bilatzen baitira.
- *errepresentatiboa*. Memoriak berriz ere protagonismoa har dezake, iragana orainean modu esanguratsuan irudikatuz.⁵

Historiaren eta memoriaren arteko elkarrekintza dialektiko horrek sortzen du memoria historikoaren kontzeptua, «memoriaren historiazio» gisa definitzen dena. Horrek iragana desmitifikatzen du, iraganaren inguruko eraldaketak eta eztabaidak agerian uzten ditu, eta, horrela, memoriaren beraren irakurketa autokritikoak egiteko aukera zabaltzen du; horrela, memoriak alde batera utz ditzake emotibismoa, subjektibismoa eta partzialtasuna. Planteamendu hori da koaderno hau inspiratu duena, eta, hain zuzen ere, gure iragan hurbilari eta gatazkatsuari heltzeko eta orainerako eta etorkizunerako duen esanahia lantzeko asmoz egiten du.

⁵ Ricoeurren planteamenduan sakontzeko, ikus 1999 eta 2003b.



2. GRAFIKOA

Memoria Kolektiboaren eta Historia Akademikoaren arteko elkarriketa

5. Biktimen memoria sozialaren historizazioa

Defendatzen ditugun planteamenduekin bat etorritik, historiaren eta memoriaren arteko harremanak nahitaez izan behar du hurbilketa espezifikoa, funtsezkoa eta ukaezina: Zein da biktimen lekua memoria sozialaren eraikuntzan, eta zertan datza memoriaren historizazioa?⁶

Memoria soziala eraikitzea egiteko nahitaez gatazkatsua da, aurrez aurre jartzen baititu beti anitzak eta askotan kontrajarriak diren hautaketak, interpretazioak, balorazioak, eguneratzeak eta ordenamendu hierarkikoak. Beraz, memoria soziala eraikitzea eginkizun (borroka baino hobeto) morala da, egiaren eta justiziaren irizpideak eskatzen dituen.

⁶ Labor azaltzeko, gure modura jarraituko diegu Xabier Etxeberriaren proposamenei (2007; 2010; 2013a; 2013b), Paul Ricoeurren eragin handia dutenak (1996; 1999; 2003a).

Hemendik baieza dezakegu betebeharrak etiko bat dagoela biktimen memoriarekiko: gogoan izan behar dugu zer ez den ahaztu behar (egindako bidegabekeria, jasan duen biktimak pertsonifikatua), eta ondo gogoratu behar dugu (desitxuratzerik gabe, interpretazio legitimatzailek gabe, ahanztura interesaturik gabe...). Memoria-betebeharrak hori etikaren ikuspegitik agertzen zaigu hasieran, ikuspegi bikoitzarekin:

- Injustizia gogoratzea baliagarria izan daiteke etorkizunean horrelakorik berriz ez gertatzeko, edota iraganeko biktimek berriz ere gatazkarik ez irekitzeko, aitorten eta ordain nahikorik jaso dutelakoan (*ikuspegi teleologiko eta utilitarista*).
- Biktimen inguruko memoria egitea justizia egitea da, modu unibertsalean eskatzen den moduan (*ikuspegi deontologikoa*). Kasu askotan, denboran irauten duen orotzapena da egin daitekeen erreparazio eta aitorten bakarra (ekarri gogorra, esaterako, biktima erradikalak, erailak), eta ezinbesteko baldintza da bidezko edozein erreparazio jasotzeko. Gainera, gizarte demokratiko baten berezko identitate kolektiboa behar bezala eraikitzeko, behar-beharrezkoa da iraganeko biktimak kontuan hartzea.

Biktimak gogoratzeko betebeharrak errealitate bihurtzen da memoria sozial zehatza eratuz, iturrien artikulazio konplexuaren bidez. Honako hauek dira iturri horiek: biktimak eurak (gorputzeko aztarren materialtasunean eta bizirik atera direnen zein biktima erradikalen gertuko testigantza); memoria judiziala; historiaren ezagutza; sorkuntza artistikoak; damututako biktimagileen testigantzak. Hausnarketa honen xedearen parte den heinean, geroago, historiaren gaia aztertuko dugu. Biktimen memoria sozialaren eraikuntzak iturri horietatik datozen materialak modu harmonikoan eta tentuz uztartu beharko ditu, betiere egia eta justizia oinarri hartuta. Denboraren proiektzio egokiarekin egin beharko du hori —orainetik iraganera doa ikuspegia, etorkizunera proiektatzeko—, eragile sozializatzaile guztien artean eraikitako prozesu batean (familia, elkarteak, hezkuntza-sistema, komunikabideak, erakunde publikoak...). Eta ahanzturaren eta deformazio interesatuen aurka borrokatuz egin beharko du, eta berekin dituen tentazio handiak, hautaketa eta interpretazio desegokiak saihestuz.

Etikaren ikuspegitik, hautaketa batzuk ez dira moralki onargarriak, bai gabeziagatik (esaterako, unibertsaltasun printzipioari uko eginez, biktima batzuk ezkutatzen edo isilarazten direnean, «gureak» ez direlako), baita gehiegikeriagatik (gatazka batean sufritzen dutenen eta gatazkan bidegabekeria bat jasaten dutenen artean bereizten ez denean, esaterako). Interpretazio desegokia, gure kasuan, indarkeria legitimatu edo nolabait justifikatzen duten irakurketak izan daitezke, batez ere. Kasu horietan, biktimak heriotza merezi zuten etsaitzat hartzen dira, lortu nahi zen xede horretarako oztopo zirelako, norberaren bandoko bajak orekatzen dituen kontrapisutzat edo, besterik gabe, gatazkaren albo-ondorio negatibo zorigaiztokotzat hartzen dira.

Biktimen memoria sozialari buruzko ibilbide labur hori eginda, komeni da orain, labur bada ere, biktimen memoria historizatzearen gaia garatzea. Planteamendu horren abiapuntua zeregin historikoa memoriaren betebeharrak moralean integratzea da; hau da, biktimen memoria historizatua egitea. Historia egitea, beraz, ekimen etikoa da, memoria sozialaren gainerako iturrietatik datozen materialen multzoa bere gain hartu eta kritikoki berregiten duena. Gainera, kasu honetan, historiaren xedea ezagutza zehatza dela kontuan izanda, justizia eta egia berez datoz diziplinak eskatzen duen zintzotasun intelektualaren hedapenarekin, halako moldez non, abiapuntuan behintzat, eta termino teknikoetan dena ondo eginez gero —berezko aspektu etikoak dakartzate ezinbestean—, ez gara ahaztearen edo desitxuratzearen arrisku larrietan eroriko. Horrela, historiaren bidez, ahaztu behar ez dugun hori gogoratzeko betebeharra beteko dugu (oroitzapenari eusteko baitago), baita ondo gogoratzekoa ere (desitxuratzea eragozten baitu, berezkoa duen zorrotzasunari esker).

Aurretik aipatutako Ricoeurren proposamenari jarraituz, biktimen memoriaren historiazioa hiru mailatan garatu beharko da:

Lehenik eta behin, dokumentala; izan ere, funtsezkoa da biktimen aztarnak biltzea eta aztertzea (objektuak, dokumentuak, materialak, testigantzak...). Euskadin, gure historia berriena idatzi denean arreta gehiago eskaini zaie eragile aktibotzat hartu direnei, ekintzak sufritu dituztenei baino.

Horrela izanik, material historiko gehiago dago biktimagileen inguruan, biktimen inguruan baino, eta, batez ere, lehenak erreferentziatzat hartutako material gehiago idatzi dira, bigarrenak kontuan izan

dituztenak baino. Badirudi beharrezkoa dela historiak ere biktimen ikuspuntua errotik onartu behar duela; zorionez, arlo horretan aurrerapen nabarmenak hautematen dira jada.

Bigarren mailan, azalpenezkoan, logika kausal bat aurkitu nahi da, giza ekintzak ulertzen laguntzeko, gertakariak argitzeko. Etikari dagokionez, arrazoien bilaketa hori ezin da bateragarria izan moralki gaitzesgarria eta bidegabea dena zuritzearekin, eta, beraz, ez dago kausalitate «gogorrak» onartzerik, gertaerak determinatzen dituztenak, erabakiak behar (historiko) bihurtzen dituztenak eta, horren ondorioz, subjektuei erantzukizuna kentzen dietenak. Kausalitate «bigunek» baino ez daukate lekurik, eragileen erantzukizunak eta askatasunak nabarmentzen dituzten azalpenak eragiten dituztenak, bakoitza dagokion testuinguruan kokatuta, modu kontingentean hedatzen diren eta ulertzen diren egoeretan kokatuta (justifikatu beharrik gabe). Horrela, gertatutakoa ulertzea, etikoki, indarkeria deslegitimatzeke tresna bihurtzen da, izan ere, bidegabekeria justifikatuzetik urrun, haren aurka borrokatzeko baliabideak bilatzen eta jartzen ditu. Azalpen historikoak, justiziarekin aurrez aurre jarrita, «onartezinaren» kategoriara (biktimak egotea) garamatza, eta egiarekin aurrez aurre jarrita, «ukaezinaren» kategoriara (izandako gertaerak) garamatza.

Hirugarrenik, biktimen memoriaren historizazioa interpretazio-mailan ere gertatzen da, azalpen eta narratiba historikoen bidez adierazten baita. Biktimak esplizituki aukeratuz gero, hirugarren une hori bereziki garrantzitsua da bere izaera narratiboari dagokionez (izan ere, biktimen identitatea ahalbidetzen du, haiengana zehazki gerturatzen gaitu eta ez du uzten jasanduten indarkeria justifikatzen). Une horretan, historialaria jabetzen da hasierako identifikazio-unearen eta ondorengo urruntze-unearen (asimilazio-unean sintetizatzen dena) artean gertatzen den joko dialektikoaz. Horrek esan nahi du, azken finean, historialariak ahalegina egin behar duela jasandako biktimazioak fideltasunez kontatzeko, eta onartu behar duela elementu propioak gehituko dituela; beraz, beharrezkoa izango da elkarrietzeta autokritiko etengabea izatea, ez bakarrik bere kideekin, baita eta batez ere biktimekin eurekin ere.

Hiru maila horietako bakoitzean inplizituak dauden baldintzek lan profesionalean (historialariaren lanean ere) normalean nahasten diren bi kategoriaren artean bereizi beharra eskatzen dute: neutraltasuna eta inpartzialtasuna. Bereizketa hori egin ostean, lehenari uko egin eta bi-

garrenaren alde egin behar da. Gertatutako bidegabekeriaren aurrean, historialaria ezin da neutrala izan (bidegabekeriaren konplize bihurtuko litzatekeelako), inpartziala baizik, eta bere espezifikotasun akademiko-tik, justiziaren eta indarkeriaren deslegitimazioaren alde egin behar du, bandoak, aukerak edo partzialtasunak onartu gabe.

Bukatu aurretik, ez dugu ahaztu behar historialariek bereziki kontuan hartu behar duten elementu bat, biktimen memoriaren historia egiteko unean: bide guztietatik saiatu behar da biktimen memoriaren historiak zentzua izan dezan orainarentzat, eta, beraz, egungo praxi soziopolitikoak bideratzen lagundu dezan, errealitate berri eta hobia eratzeko.

6. Historiaren irakaskuntza, kontzientzia historikoaren garapen gisa

Zer da kontzientzia historikoa?

Proposatzen dugun proiektuak hezkuntza historikoaren ikuspegi hartzen du, *kontzientzia historikoaren* garapen gisa. Seixas⁷ ikuspegi horren erreferente nagusietako bat da, eta honela definitzen du hezkuntza historikoa: memoria-sinesmenen eta diziplina historikoaren praktika akademikoen arteko zubia. Bere planteamenduaren arabera, hezkuntza historikoaren funtzio nagusietako bat ikasleen pentsamendu historiko-kritikorako gaitasuna garatzea da, eta, horretan, iraganari buruz gogoeta etikoa egiteko gaitasuna sartzen da, bai eta iraganarekin orainetik ezartzen ditugun harremanei buruzko gogoeta etikoa egiteko gaitasuna ere. Hurrengo orrialdeetan zirriborratzen joango garen arrazoiengatik, ikuspegi horrek esparru kontzeptual eta pedagogiko egokiena eskaintzen du, euskal gatazkaren historia irakasteko gure proposamena oinarritzeko, indarkeriaren deslegitimaziora bideratuta.

Kontzientzia historikoaren kontzeptua Alemaniako eskola hermeneutikotik dator⁸. Korrante horren arabera, kontzientzia historikoa giza-kion historikotasuna *nabarmentzen duen autokontzientzia-modu* bat da.

⁷ Ikus Seixas (2004, 2016).

⁸ Wilhelm Dilthey eta Hans Georg Gadamer (1975) pentsalariek garatua; eta, berrikiago Jörn Rüsen historialari eta historiaren filosofoak garatua (2004, 2005 eta 2011).

Gadamerrek dioen bezala, gizaki modernoak zera ikasten du: «bere buruarekin eta tradizioarekin gogoetazko harreman batean kokatzen, bere burua bere Historiaren bidez ulertuz». Bestalde, Rüsene azaldutakoaren arabera, gizakiok «gogoratzen dugun iraganaren eta espero dugun etorkizunaren arteko tentsio moduko batean» bizi gara⁹ —orainean—. Giza-kion ezaugarri hori kontuan izanda, historia ezin da ulertu berez balioa duen iraganaren berreraikitze eta azalpen gisa soilik. Historialariak egiten duena zera da: iraganeko esperientzia interpretatu, zentzua eman eta orainerako eta etorkizunerako esanguratsu bihurtu. Hori dela eta, kontzientzia historikoa ez da soilik iraganaren kontzientzia, baizik eta iraganaren, orainaren eta etorkizunaren arteko erlazioen kontzientzia.

Iraganaren, orainaren eta etorkizunaren arteko elkarriketa gogoeta-tsuak historia akademikoaren (historialariek sortutako ezagutza zientifikoa) eta historia hori inspiratzen duten bizitza praktikoaren itxaropen eta interesen arteko interakzio-prozesu zikliko bat sortzen du. Ezagutza historiko akademikoen ekoizpena denboran orientatzeko behar sozialen interpretazioarekin hasten da. Prozesuan, historialariek ikerketa enpirikoko teoriak eta metodoak erabiltzen dituzte, narratiba eta azalpen fidagarriak eraikitzeko. Teoria eta metodo horiei esker, bizi izandako historiatik distantzia har dezakete, arrazoiketa arrazionalerako espazio bat ireki dezakete eta lanaren independentzia defenda dezakete, edozein manipulazio politiko edo ideologikoren aurrean. Sortzen diren narratiba historikoek identitate subjektiboaren eraketa eta adierazpena bideratzen dute —identitate subjektiboari denbora-dimentsioa ematen diote, eta pertsona bere bizitza pertsonaletik harago doan osotasun baten parte bihurtzen da—, baita pertsonen ardura-gaitasuna ere, etorkizun indibidual eta kolektiboen eraikuntzan aldaketak egiteko aukera ikusaraziz.

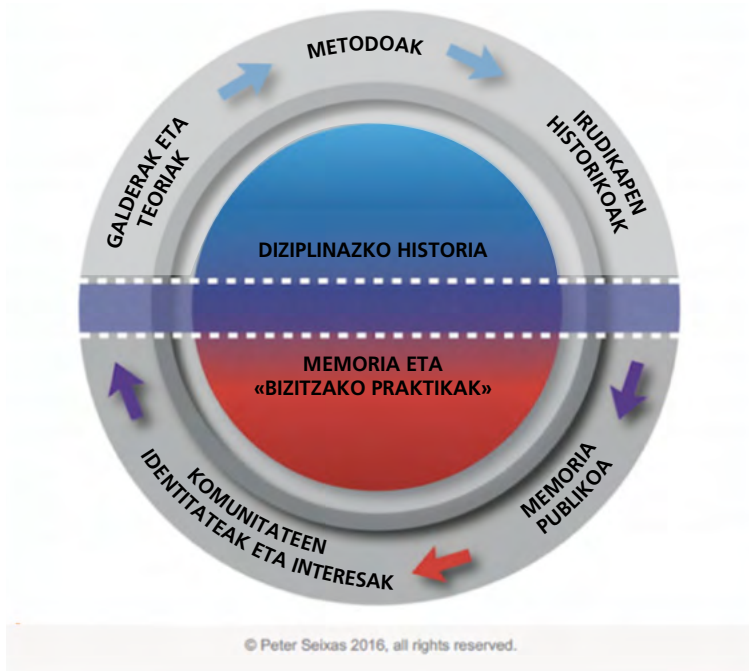
Nola bilakatzen da kontzientzia historikoaren kontzeptua planteamendu pedagogiko?

Kontzientzia historikoaren kontzeptuak funtsezko hiru eraldaketa sortu ditu hezkuntza historikoaren kontzepzioan eta praktikan; izan ere, iraganari buruzko irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren funtsezko zati gisa integratu ditu beste ikuspegi batzuetan kontuan hartzen ez diren (edo

⁹ Ikus Rösen, 2005.

desegoki, gogoeta egin gabe erabiltzen diren) hiru elementu: pertsonen eta komunitateen identitatea, memoria kolektiboa eta gogoeta etikoa.

Seixasek eredu pedagogiko bihurtu du Rüseneren kontzientzia historikoaren kontzeptua. Eredu horrek proposatzen du, hezkuntza historikoa aldeztu aurretik zeuden narratiben transmisiora murriztu beharrean, ikasgelan iragana-oraina-etorkizunari buruzko elkarriketa gogoetatsua sortzea, ikasleen artean kontzientzia historikoa garatzeko. Ikuspegi hori honako matrize honetan ikusten da.



3. GRAFIKOA

Historia-memoriaren arteko erlazioaren matrizea, P. Seixas (2016)

Zikloaren beheko aldean memoria kolektiboaren eremua eta iragana gerturatzea eragiten duten bizitza-praktikak irudikatzen dira. Horiei erreparatu, hezkuntza historikoa espazioak ireki behar ditu, egungo beharrak identifikatzeko, historiaren bidez horien inguruko hausnarketa egiteko eta etorkizunean izango dituen inplikazioak kontuan hartzeko.

Horregatik, hezkuntza historikoak ezin ditu alde batera utzi ikasleen identitateekin eta haien komunitateetan eraikitako memoria eztaba-dagarriekin lotutako gaiak. Horren ondorioz, ez identitatea ez memoria ezin dira hausnarketa historiko kritikoaren eragin-eremutik atera.

Hala ere, hezkuntza historikoak metodo historikoen bidez landu behar ditu gai horiek, ebidentzien analisian eta egiaren bilaketan oinarrituta. Horregatik, historiaren irakaskuntzak *historikoki pentsatzeko* gaitasuna garatu behar du ikasleengan. Seixasek eta Mortonek¹⁰ proposatutako ereduak sei diziplina-kontzeptu definitu ditu, ikerketa historikoaren ezaugarri direnak: a) ebidentzien erabilera kritikoa; b) eraldaketen eta jarraitutasunen identifikazioa; c) kausen eta ondorioen analisia; d) ikuspegi historikoak testuinguruan ulertzea; e) esanahi historikoa ezartzeko gaitasuna; eta f) dimentsio etikoa ulertzeko gaitasuna. Azken hori bereziki berritzailea eta garrantzitsua da esku artean daukagun proiekturako, beraz, sakonago garatuko dugu.

Matrizean ikusten den moduan, memoriaren eremuak (zikloaren beheko erdia) eta diziplinazko historiaren eremuak elkarri eragiten diote (zikloaren goiko erdia), eta, horren bidez, iraganaren irudikapen kritikoak sortzen dira. Hezkuntza historikoa bi zirkuluerdien arteko tarte bat bezala kokatzen da, historia akademikoaren eta memoria kolektiboaren arteko negoziazioa eta integrazioa errazten dituen zubi-lana eginez. Hezkuntza historikoaren egitekoa, beraz, bi eremuen arteko (memoria kolektiboa eta historia akademikoa) elkarriketa eten ez dadin bermatzea da. Bestela, hezkuntza historikoa honako hauetara mugatuta geratzen da: aztertutako narrazioen transmisioan oinarritutako memoria kolektiboaren konfigurazio akritikora, edo ikasleen identitateekin edo gaur egungo historiaren erabilerekin loturarik ez duten pentsamendu-trebetasun abstraktu eta testuingururik gabekoen garapenera.

Kontzientzia historikoaren garapenaren ikuspegia beste eredu batzuekin kontrastatzea

Kontzientzia historikoaren ikuspegiaren balioa eta garrantzia hobeto ikusten dira historiako beste irakaskuntza-eredu batzuekin kon-

¹⁰ Ikus Seixas eta Morton (2013).

trastatzuz gero; esaterako, tradizionalarekin —oraindik ere nagusia— eta diziplinazkoarekin.

Hasieratik, xix. mendearen amaieran eskoletako ikasketa-planetan irakasgai gisa sartu zenetik, hezkuntza historikoa nazio-estatuak eraikitzeke funtsezko tresna gisa ulertu zen, hau da, nazio-identitate kohezionatuak sortu eta horiei eusteko tresna gisa. Horretarako, iraganaren kontaketa ezartzen zen, etorkizuneko herritarrengan talde nagusien eta herrialdearen bilakaera politikoaren ikuspegi positiboa sustatzeko. Helburu horiek lortzeko, narratiba historikoek jatorri komuna nabarmentzen duten edukiak lehenesten dituzte, herrialdearen iragana go-resten dute, ikasleek zein talderekin identifikatu behar duten aipatzen dute, eta bertute zibikoaren eredu historikoak ematen dituzte¹¹.

Planteamendu horretatik guztiz aldenduta, diziplinazko ikuspegiak¹² uste du historiak, diziplina akademiko gisa, denboran zehar errealitate sozialera gerturatzeko modu bat eraiki duela, iraganari (eta orainarekin duen harremanari) buruz ikertzeko eta azalpenak sortzeko modu bat, zorrozatasun-, fidagarritasun- eta arrazionaltasun-parametroen bidez arautua. Pentsamolde horrek funtsezko edo lehen mailako kontzeptuen sistema zabala erabiltzen du (esaterako, kolonia, monarkia, estatua, iraultza), baita prozedurazko, epistemologiakzko edo bigarren mailako kontzeptuen sistema murriztagoa (esaterako, ebidentzia, kausa, denbora, egia) eta horien ikerketa-prozeduren korrelatua ere (iturrien analisi eta interpretazioa, kausa anitzeko erlazioak ezartzea, aldaketa- eta jarraitutasun-prozesu elkarlotuak berreraikitzea eta periodizatzea, edo iraganeko sinesmen eta praktika sozialak testuinguruan jartzea).

Idea da pertsonen beren kontzeptuzko sareak aberasten dituzten heinean eta ikerketa-prozedurak erabiltzeko trebetasunak eskuratzen dituzten heinean, iraganari buruz pentsatzeko modu diziplinatua gartzten dutela.

¹¹ Gai horretan sakontzeko, ikus Barton & Levstik (2004); Carretero (2007) Symcox & Wilschut (2009).

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

2. TAULA

Historiaren irakaskuntza-ikuspegiaren kontrastea

	Tradizionala	Diziplinazkoa	Kontzientzia historikoa
Jatorriak eta eragina	— XIX. mendearen amaiera, nazio-estatuak sortzearekin batera. — Gaur egun indarrean jarraitzen du munduko eskola gehienetan.	— 70ko eta 80ko hamarkadak. Mundu anglosaxoia. — Eredu tradizionalarekiko oposizioa, historiaren filosofiatik eta psikologia konstruktibistatik. — Europara (80ko hamarkada) eta Latinoamerikara zabaltzea (90ko hamarkada). — Eragin esanguratsua curriculum-erreformetan eta berrikuntza pedagogikoko proiektuetan, baina eskoletan modu desberdinean zabalduta.	— 70ko eta 80ko hamarkadetatik aurrera, Alemaniako tradizio hermeneutikoak eraginda. — Europako gainerako lekuetan, mundu anglosaxoian eta Latinoamerikan pixkanaka zabaldu zen 90eko eta 2000ko hamarkadetan.
Irakasleen egitekoa	— Ezagutzak ematea, balioak sustatzea, ikasketa-prozesua zaintzea, ideia heretikoak zigortzea.	— Ikasleen ideiak, aurreiritziak eta estereotipoak kontuan hartzea eta eraldatzea — Pentsamendu historikoaren garapena sustatzea. — Ikerketa historikoko proiektuak sortzea, eduki historikoen hautapenak eskainiz (lehen eta bigarren mailako iturriak), pentsamendu historikoaren kontzeptuen eta prozeduren erabilera praktikatzeko.	— Kontzientzia historikoaren garapena sustatzea (pentsamendu historikoko konpetentzien sustapena barne hartuz). — Gaur egungo interes praktikoen eta historia akademikoaren arteko elkarriketa aktibo mantentzea, memoria kolektiboaren kontakizunen analisi zorrotza sustatuz.
Ikasleen egitekoa	— Informazioa jasotzea eta buruz ikastea. — Aberriaren aldeko sentimenduak erakustea eta zeremonia zibikoetan parte hartzea.	— Ikerketa historikoko proiektuetan aktiboki parte hartzea, galderak eginez, azalpenei buruz arrazoituz eta eztabaidatuz, azalpenak ulertuz eta abar. — Pentsamendu historikoaren gaitasuna garatzea.	— Fenomeno historikoko aztertzea, iraganarekin eta orainarekin elkarriketan. — Beren identitateen esanahiari buruz eta arduraren historia historikoko orientazioari buruz hausnartzea. — Pentsamendu historikoaren gaitasuna garatzea.

	Tradizionala	Diziplinazkoa	Kontzientzia historikoa
Zer irakasten da?	—Kronologikoki ordenatutako gertaeren eta heroien kanon entziklopedikoa. —Talde nagusien eta herrialdearen bilakaera politikoaren ikuspegi positiboa (eraikitzailea), eztabaidarako aukerarik gabe.	—Diziplina historikoaren funtsezko kontzeptuak eta prozedurazkoak, hori erraztuko duten eduki historikoak hautatuz. —Iraganeko narratiba eta azalpen historiko inklusiboagoak, anitzagoak eta kritikoagoak, kontuan izanik genero-ikuspegia, kultura-aniztasuna, herri-sektoreak, eta abar.	—Kontzientzia historikoaren konpetentziak. —Gertaera historikoei buruzko kontakizunen aniztasuna. —Ezagutza historikoak identitatearekin, memoriarekin eta interes sozialek dituen harremanak.
Arlo politikoarekiko lotura	—Iragana proiektu nazionalaren eta interes sozial hegemonikoen zerbitzura instrumentalizatzea.	—Helburu politikoen deskonexioa (identitate nazionala, adiskidetzeta eta abar sustatzea), azalpen historikoaren zorroztasunaren alde eginenez eta iraganaren instrumentalizazioa saihestuz. —«Historikoki pentsatzeko» konpetentzien bidez, kultura anitzeko gizarte konplexu eta aldakorretan parte hartzen ikas daiteke.	—Orainaren interes sozialak aitortzen ditu eta horiei erantzuten die, baina memoria kolektiboaren historizazio- eta hausnarketa-prozesuaren bidez egiten du.
Ikasleen identitatearekiko lotura	—Identitate nazional unibokoa eta esentzialista sortu eta sustatu nahi du.	—Ez da sartzen edukien hautaketan, ezta praktika pedagogikoetan ere.	—Hainbat identitate aitortzen ditu, agian elkarren artean gatazkan daudenak, testuinguru sozio-kulturalekin eta prozesu historikoekin lotutakoak. —Identitatea eraikuntza dinamiko gisa ulertzen du, negoziazio dialogiko eta narratiboko prozesuen ondorioz sortua.

	Tradizionala	Diziplinazkoa	Kontzientzia historikoa
Memoria kolektiboarekiko harremana	— Ez dira historia eta memoria bereizten. Irakatsitako historia askotan bat dator memoria hegemonikoekin eta haien mitoekin.	— Memoria kolektiboaren eta memoria historiko akademikoaren arteko desberdintasun erradikala ezarzen du. — Memoria kolektiboa ikasgelatik atera da, partziala eta emozionala delako, eta ez derrigorrez zehatza.	— Memoriaren eta historiaren artean bereizten du, baina muga porotsuak eta haien arteko elkarriketaren garrantzia onartzen ditu. — Memoria ikasgelan sartzen du, memoriak galderak, orainaren beharrak eta identitate-loturak bilitzen dituelako, horien bidez pertsonak iraganera hurbiltzeko. — Kontakizun kontrahegemonikoak eta baztertuak aintzat hartzen ditu. — Historiak aukera ematen du hainbat memoria barne hartzeko eta kritikoki kontrastatzeko, eskura dauden ebidentzietatik abiatuta.
Etika	— Ikasleengan sustatu beharreko balio moral absolutu gisa soilik agertzen da (leialtasuna, abertzaletasuna, maitasuna, harrotasuna, etab.). — Ez da hausnarketa etikorik sustatzen.	— Hausnarketa etikoa ez da arrazoitze historikoaren osagaitzat hartzen.	— Hausnarketa etikoa kontzientzia historikoaren zati integrala da. — Etika ez da balio espezi-fikoen ezarpen gisa ulertzen, baizik eta iraganari buruz egiten diren balio-judizioei, iraganak orainaldian duen esanahiari, iraganaren ondareari eta iraganak orainaldian dituen ondorioei buruzko hausnarketa diziplinatu gisa.

	Tradizionala	Diziplinazkoa	Kontzientzia historikoa
Indarkeria	—Indarkeriazko iraganari buruzko aipamen ugari, baina hausnarketa kritikorik egin gabe. —Narratiba, funtsean politikoa eta heroikoa, indarkeria goratzen eta justifikatzen duena.	—Gogoeta kritikorako tresnak ematen ditu, baina ez nahitaez indarkeria deslegitimatzeko (ez da hausnarketa bideratzen).	—Gogoeta etikoak iraganeke bidegabekeriak eta haien legatuak aurrez aurre jartzea dakar. —Memoria kolektiboak lantzean, esperientzia biolento eta traumatikoak aintzat hartzeko aukera zabaltzen da. —Azalpen historikoak indarkeriaren jatorriaren, bilakaeraren eta ondorioen berri ematen du.

Iturria: Egileek egina.

Kontzientzia historikoaren eredua diziplinazko ikuspegian oinarritu da honako hau lantzeko: pentsamendu historikoaren kontzeptuen eta prozeduren identifikazioa eta horien ulermena nola garatzen den haurtzaroan eta nerabezaroan. Hala ere, alde nabarmena dago bien artean, izan ere, kontzientzia historikoaren ikuspegiak beste elementu batzuk hartzen ditu aintzat, diziplinazkoak kanpo uzten dituenak, eta gure proiekturako funtsezkoak dira: identitatea, memoria eta gogoeta etikoa.

Nola integratzen da dimentsio etikoa hezkuntza historikoan?

Diziplinazko ikuspegiak nabarmendutako prozedura analitikoei, Seixasek eta Mortonek honako konpetentzia hauek gehitu dizkiete: iraganeko gertaerek orainean duten esanahi historikoa ezartzeko konpetentzia (zergatik kezkatzen gaituzten gaur egun historiako gertaera, joera eta gai batzuek), eta interpretazio historikoen dimentsio etikoa ulertzeko konpetentzia. Azken horrek funtsezko hiru gogoeta-zeregin nagusi dakartza: a) gaur egun pertsonak iraganeko eragileak nola epaitzen dituzten aztertzea; b) iraganeko interpretazio ezberdinek gaur egun jarrera moral ezberdinak nola islatzen dituzten aztertzea;

eta c) iraganeko krimenei eta bidegabekeriei aurre egitea, baita horiek gure bizitzan utzitako ondorioei ere¹³.

Gai historikoei buruzko hausnarketa etikoa ez da testuingurutik kanpo egin behar, horrek «presentismo» arazoa sortuko bailuke. Eragile historikoen ekintzak eta erabakiak ulertzeko, ikasleek garaiko giro kultural eta morala ulertu behar dute; gainera, ardura indibiduala egiturazko murrizketen esparruan aztertu behar dute. Baina, ulermen historikoak eskatzen du, halaber, ulertzea iraganeko gertakariak eta ekintzek izandako ondorioak bere garaian eta gaur egun. Iraganak orainean duen eraginaren balorazio horretan, judizio etikoak ezinbestekoak eta beharrezkoak dira.

Hausnarketa-ziklo horretan, ezinbestean, askotariko galderak sortzen dira, eta balioespen-karga nabarmena dute gaur egungo eta etorkizuneko ardura-aukerei eta gizarte-eraldaketari buruz, baina iraganaren ulermenean oinarritzen dira, partzialki bada ere: Nola hartu ekintzei buruzko erabakiak? Zein izan behar da aldaketa sozialaren norabidea? Zertarako? Nola justifikatzen ditugu gure hautaketak eta ekintzak? Nola eragiten dute gure identitatean, eta, era berean, nola eragiten die gure identitateak (norbere buruaren zentzua, subjektibotasuna, erantzukizuna)?

Hausnarketa etikoaren beste leku bat memoria kolektiboa hezkuntza historikoaren lan-objektutzat hartzearen ondorioz sortu da. Ricoeurrek dioen moduan, memoria kolektiboaren zati handi bat «memoria zauritua» da, hau da, gertaera traumatikoen, indarkeriaren eta biktimizazioaren oroitzapena. Memoria mota horren aurrean, hezkuntza historikoak bi erantzun artikulatu izan behar ditu. Lehena ikerketa historiko zorrotza da. Hala ere, hori ez da nahikoa. Indarkeria benetan modu kritikoan ulertzeko, hausnarketa etikoa egin behar da biktimen esperientziari eta ikuspegiari buruz, indarrez ezarritako kalte kolektiboari buruz eta haiek ez ahazteko eraikitako memoriari buruz. Azalpen historikoa eta hausnarketa etikoa integratzea funtsezkoa da, memoria kolektiboa historiaren irakaskuntzan txertatzeko, subjektibismoak, joerek, desitxuratzeak eta manipulazioak eraginik izan gabe.

¹³ Ikus Seixas (2017).

Pertsonak gaur egun dituzten galderak eta beharrak aintzat hartzea



Gertaera historikoei buruzko ezagutza eskuratzea



Historikoki pentsatzeko gaitasuna garatzea



- ✓ Galdera esanguratsuak planteatzea.
- ✓ Ikerketa historiko-kritikoaren bidez erantzutea.
- ✓ Oraina ulertzen eta etorkizuna bideratzen laguntzen duten narratibak eta azalpenak sortzea.
- ✓ Iraganaren, orainaren eta etorkizunaren artean ezartzen ditugun harremanen dimentsio etikoaz ohartzea.

4. GRAFIKOA

Hezkuntza Historikoa Kontzientzia Historikoaren garapen gisa

Amaitzeko, nabarmendu nahi dugu ia bat datozela ikerketa historikoa gidatzen duten galderak eta hausnarketa etikoa gidatzen dutenak¹⁴. Hausnarketa etikoa honako hauek aztertzea da: giza ekintzaren oinarri moralak; gatazka-egoeretan parte hartzen dutenek eskura dituzten ekintza-bideak; pertsonak egin zituzten hautuak eta horiek justifikatzeko eraikitako argudioak eta diskurtsoak; pertsonen erabakiak eragin zituzten interesak, balioak eta printzipioak; pertsonen aukerak mugatzen zituzten eragozpen eta baldintzak; eta pertsonen ekintzek berentzako eta

¹⁴ Ikus Bermudez & Epstein (2020).

gainerakoentzako izan zituzten ondorioak. Hausnarketa etikoaren galdera horiek guztiak prozesu historikoen azterketan ere aplikatzen dira, eta, bereziki, indarkeriazko iraganen azterketan. Faktore kausalek interes eta balioek eragindako erabakiak hartzea eta giza ekintzak barne hartzen dituzte, bereziki indarkeria helburu politiko bat lortzeko bitarteko gisa erabili den egoeretan. Beraz, ikerketa historikoak galdera etikoak egiten ditu iragana aztertzean, gai hauei dagokienez:

- ardura eta erabakiak hartzea, testuinguruaren mugen barruan;
- epe laburreko eta luzeko ondorioak;
- indarkeriaren onura nork jasotzen duen eta haren kostua nork ordaintzen duen definitzen duten botere-asimetriak;
- zein izan ziren biktimak eta zer esperientzia izan zituzten;
- indarkeria nolabait justifikatzen duten kontakizunak eta interpretazioak.

7. Indarkeria desnormalizatzeko gako narratiboak

Gako narratiboen ideiak kontzientzia historikoaren ikuspegiaren planteamenduak zehaztea dakar, narratiba historikoetan indarkeria nola irudikatzen den aztertzeko eredu batean. Sarritan, historia tradizionalaren irakaskuntzak «indarkeria kulturalaren» prozesu gisa funtzionatzen du (Galtung), eta, prozesu horren bidez indarkeria *normalizatu* egiten da, eta praktika sozial suntsitzaila, bidegabeta eta arbuigarria onargarri edo are zilegi ere bihurtzen da. Normalizazioak ez du esan nahi nahitaez indarkeria justifikatzen denik. Fenomeno samingarri edo tamalgarritzat har daiteke, baina, azken finean, giza harremanen ezaugarri natural bat islatzen du, edo prozesu historikoen ezaugarri saihestezin bat. Normalizazioa mekanismo diskurtsibo bat da, gai bat arazo ez balitz bezala planteatzen duena; beraz, ulertzen da ez dela aztertu edo azaldu behar.

Hainbat herrialdetako ikasliburuetan gatazka historikoei buruz jasotako narratibak aztertuz, *indarkeria normalizatzeko hamar gako narratibo* identifika daitezke¹⁵. Gakoak diskurtso-mekanismoei buruzkoak dira. Mekanismo horien bidez, ikasliburuek indarkeriazko gertaera eta prozesu historiko ugari deskribatzen badituzte ere, indarkeria bera, haren kausak, ondorioak eta esanahia ikusezin geratzen dira. Mekanismo

¹⁵ Ikus Bermudez (2019).

horiek, esaten den horretan ez ezik, esaten ez den horretan eta gauzak esaten diren moduan ere agertzen dira. Esate baterako, alderdi batzuk historiaren lehen planoan nola jartzen diren definitzen dute, eta beste batzuk, berriz, bigarren planoan; nola ezartzen, hausten edo arintzen diren gaien arteko harremanak; nola ikuspegi batzuk mendeko edo baztertuta dauden; edo nola integratzen diren isiltasunak kontakizunean. Narrazio-mekanismo horiek irauli egin daitezke, nolabait esatearren, indarkeriazko iragana ikusarazteko, hausnarketa kritikoa egitera bultzatuz, eta, horrela, indarkeria des-normalizatzen laguntzen da¹⁶.

3. TAULA

Indarkeria normalizatzeko edo desnormalizatzeko gako narratiboak

Normalizazioa	Desnormalizazioa
Gatazkaren eta indarkeriaren arteko identifikazioa	Gatazkaren eta indarkeriaren arteko bereizketa
Indarkeria justifikatzen duen esparru narratiboa	Indarkeria justifikatzen ez duen esparru narratiboa
Narratiba ofizialak eta baztertzailak dira nagusi	Kontakizun desberdinen koordinazio plurala
Biktimen esperientzia eta ikuspegia baztertea	Biktimen esperientziari eta ikuspegiari zentraltasuna ematea
Aukera eta ikuspegi ez-biolentoak ikusezin bihurtzea	Aukera eta ikuspegi ez-biolentoak ikusaraztea
Biktimagileen ardura lausotzea	Biktimagileen ardura esplizitatzea
Indarkeriazko gertaerak gertatzen diren gizarte-egituretatik urruntzea	Indarkeria bultzatzen eta eusten duten gizarte-egiturak ikusaraztea
Indarkeriaren kostuak eta ondorio suntsitzaileak ezkutatzea	Indarkeriaren kostuak eta ondorio suntsitzaileak esplizitatzea
Indarkeriaren bidez lortutako irabaziak ezkutatzea	Indarkeriaren bidez lortutako irabaziak ikusaraztea
Iraganaren, orainaren eta etorkizunaren arteko deskonexioa	Iragana, oraina eta etorkizuna lotzea

Iturria: Egileek egina.

¹⁶ Ikus Bermudez (2020) eta Bermudez & Epstein (2020).

Indarkeria desnormalizatzen duten gako narratiboetan sakonduz, jarraian haien ezaugarri nagusiak aztertuko ditugu.

Gatazkaren eta indarkeriaren arteko bereizketa. Narratibak bereizi egin behar ditu, batetik, gatazka sozialak, eta, bestetik, horiei ekiteko indarkeria erabiltzea. Narratibek gatazkaren azalpena eta indarkeriaren azalpena bereizten badituzte, edo, bestela esanda, azaltzen badute gatazka sozialak nola bihurtzen diren gatazka biolento, indarkeriaren erabilerak nola eboluzionatzen duen, eta indarkeriak zer eragin duen kontrasesanen «konponbidean», zalantzan jar daiteke gatazkak ezinbestean indarkeria dakarrela defendatzen duen ideia.

Indarkeria justifikatzen ez duen esparru narratiboa. Narratibak prozesu historiko zabalagoen testuinguruan kokatu behar ditu gertaerak, indarkeriaren ondorio negatiboak edo suntsitzaileak argitzeko. Horrela, ez da justifikatuta agertuko helburu jakin batzuk lortzeko beharrezko bitarteko gisa, nahiz eta tamalgarria izan; edo, bestela esanda, gaitz-erdi gisa, baldin eta lortutako emaitzekin alderatzen bada.

Kontakizun desberdinen koordinazio plurala. Narratibak hainbat aktorek (edo historialarik) gertakari historikoei buruz zituzten ikuspegiak ezagutu eta adierazi behar ditu, historia kontatzeko beste modu batzuk baztertu edo desitxuratzen dituen narratiba bakarra erabili beharrean. Ikuspegien aniztasuna hainbat modutara koordinatu daiteke: kontakizun kontrajarriak bezala, kontakizun paraleloak bezala, kontakizun osagarriak bezala edo ahots anitzeko narratiben bidez elkartuak. Narratibak ikuspegien aniztasuna eta berreraikuntza historikoen izaera interpretatiboa islatzen baditu, posible izango da iragan biolentoaren interpretazioak eta horiek eusten dituzten baliagarritasun-oinarriak kontrastatzea. Horrela, zailagoa izango da kontaketa bakar bat inposatzea, egia absolutua eta eztabaidea ezina balitz bezala.

Biktimen esperientziari eta ikuspegiari zentraltasuna ematea. Narratibak erdigunean jarri behar ditu indarkeriaren biktimak, beren esperientziak islatzen dituzten testigantzen bidez (biktimazio-esperientzia, jasandako kalteak, haientzat eta haien hurbilekoentzat utzitako ondorioak, eta indarkeriari nola egin dioten aurre eta nola gainditu duten). Indarkeria desnormalizatzeko, garrantzitsua da biktimei inposatutako sufrimendu bidegabea ikusaraztea; bestela, indarkeriazko iraganaren inguruko kontakizunak minik gabeko indarkeria-kontakizun gisa agertzen dira. Funtsezkoa da, halaber, biktimen eta biktimagileen arteko

asimetria erradikala ikusaraztea. Asimetria horri esker, batzuek besteak erabil ditzakete beren interesak asetzeko baliabide gisa.

Aukera ez-biolentoak ikusaraztea. Narratibak desadostasuna adierazi zuten, indarkeriaren erabileraren aurka aktiboki agertu ziren edo gatazkak kudeatzeko indarkeriarik gabeko estrategiak defendatu zituzten aktore historiko indibidualak edo kolektiboak agertu behar ditu. Horrela, agerian geratzen da bere garaian indarkeriazko estrategien komenigarritasuna eztabaidatu zen eta zentzuzko beste aukera batzuk aztertu ziren. Egokiena izango litzateke narratibak eragile horien ikuspegi berri ematea, eusten dieten gizarte-oinarrien berri, proposatutako edo erabilitako estrategien berri eta izan zituzten inpaktu eta ondorioen berri. Hori ikusaraztea funtsezko estrategia diskurtsiboa da, indarkeriaren ustezko ezinbestekotasuna zalantzan jartzeko.

Biktimagileen ardura esplizitatzea. Narratibak ahalik eta modu esplizituenean azaldu behar du indarkeria mota ezberdinen erantzule izan diren ardura; hau da, hartu zituzten erabakiak, horiek egitera eraman zituzten arrazoiak eta motibazioak, eta indarkeria eragin zuten ekintza puntual eta praktika sozialak erakutsi behar ditu. Bestela, indarkeriazko iraganari buruzko kontakizunak erantzukizunik gabeko indarkeriazko kontakizun gisa agertzen dira. Arduraren adierazpide esplizitu horren bidez, agerian geratzen da motibazio politikoko indarkeriaren izaera instrumental eta deliberatua, ezin da ezkutatu edo murriztu, ezta indarkeria gatazkari aurre egiteko erantzun naturala edo oldarkorra dela aditzera eman ere. Zalantzarik gabe, eragile indibidual eta kolektiboen ardura testuinguruan kokatu behar da, haien erabakietan eragina izan zuten edo haien aukerak mugatu zituzten baldintza zehatzen berri emanez.

Indarkeria bultzatzen eta eusten duten gizarte-egiturak ikusaraztea. Narratibak testuinguruaren barruan deskribatu behar ditu indarkeriazko ekintzak eta praktikak. Horretarako, narratibak gatazkek sortzen dituzten harremanen eta egitura sozial, ekonomiko, politiko edo kulturalen elkarrekintza konplexua azaldu behar du (baliabideak, helburuak, beharrak edo eztabaidan dauden sinesmenak), indarkeriazko erantzunak eragiten dituztenak, tentsioak eta kontraesanak kudeatzeko bitarteko gisa. Adierazpide hori funtsezkoa da, hezkuntza historikoa indarkeria ez errepikatze lagungarri izatea nahi bada.

Indarkeriaren kostuak eta ondorio suntsitzaileen adierazpidea. Narratibak indarkeriak hainbat mailatan eta epe laburrean eta luzean

eragindako kostuen eta galeren ikuspegi integrala eskaini behar du; esaterako, trauma psikosoziala, kultura-ondarearen suntsipena, gizarte-mugimenduen desartikulazioa edo ahultzea, baliabide ekonomikoen galera edo ingurumena hondatzea. Eragindako kalteen garrantziaren eta galera-zentzuaren adierazpide argia funtsezkoa da indarkeria desnormalizatzeko; izan ere, agerian uzten du indarkeria ez dela gaitz txikia eta ez dela egia gutxi sakrifikatzen dela emaitza handiak lortzearen truke.

Indarkeriaren irabaziak ikusaraztea. Narratibak, ahal den neurrian, esplizitu egin behar du indarkeriaren «ekonomia» (esaterako, gerra-rena, kolonialismoarena, diktadurarena edo terrorismoarena). Hau da, agerian utzi behar ditu jokoan dauden interes sozialak, indarkeriara jotzea mugiarazten dutenak; izan ere, horren ondorioz, gizabanako edo kolektibo gutxi batzuek horiek erabiltzetik onurak lortzen dituzten bitartean, gehienek beren kostuak ordaindu behar izaten dituzte. Hori funtsezkoa da indarkeriaren izaera instrumental eta asimetria tipikoa erakusteko.

Iragana eta oraina lotzea. Narratibak esplizitu egin behar ditu iraganean izandako indarkeriaren, horrek gaur egun dituen ondorioen eta etorkizuneko aukeretan duen eraginaren arteko loturak. Horrela, narratibek esplizitu egiten dute iragan biolentoari buruzko ikerketa historikoaren helburua eta potentziala.

Laburbilduz, narratiba historikoek indarkeria normalizatzen dute, baldin eta haren izaera instrumentala ikusezin bihurtzen badute, biktimei eta, oro har, gizarteari eragindako kaltea gutxienesten badute, eragileen ardura gutxitzen badute eta kausak desartikulatzen badituzte, indarkeriaren egileen onurak ezkututzen badituzte edo kontrako ahotsak isilarazten badituzte. Horrela, pertsonen indarkeriaren kausei, ondorioei eta alternatibei buruz kritikoki eta etikoki hausnartzeko aukerak ixten edo murrizten dituzte. Laburbilduz, hezkuntza historikoak indarkeria deslegitimatzen lagundu ahal izateko, funtsezkoa da irakasleek eta ikasleek indarkeria normalizatzen duten narratiba historikoak galdekatzen eta deseraikitzen ikastea. Ariketa hori egitean, iraganari buruz ikasteaz gain, pentsamendu-tresna ugari erabiltzeko gaitasuna ere garatzen da. Tresna horiei esker, beren komunitateetan indarkeriazko iraganari buruz dauden narratibekin modu kritikoan jardun ahal izango dute.

Ondorioak

Koaderno honetan azaldutako guztiaren balantzea egiteko, gure proposamen pedagogikorako bereziki garrantzitsuak izango diren ondorio hauek nabarmendu nahi ditugu:

1. Indarkeriaren deslegitimazioa ezinbesteko helburua da euskal gizartearentzat, eta bakearen aldeko hezkuntzak hainbat alorrean lagundu behar dio horretan, hezkuntza-sistema formalean eta ez-formalean barne.
2. Bere izaera integrala dela eta, helburu hori ezin da irakasgai edo jarduera zehatz baten bidez soilik eraiki, baizik eta irakaskuntza-eta ikaskuntza-prozesu osoa zeharka barne hartu behar du.
3. Irakasgai desberdinen bidezko hurbilketa partzialak ez dira nahikoak, planteamenduei dagokienez zein ekintza zehatzei dagokienez; eta, horregatik, garrantzitsua da hurbilketa desberdinen integrazioa sustatzea, batez ere bide etikoarena eta bide historikoarena.
4. Garrantzitsua da historiaren berezko dimentsio etikoa azpimarratzea (zorrotasuna, egiazkotasuna), hura gabe ezin baitugu benetako historiaz ere hitz egin, eta, aldi berean, lan historio-grafikoan iritzi moralaren ezinbestekotasuna aitortu behar da. Horrek guztiak erakusten digu lan historikoa ezin dela neutrala izan, inpartziala izan behar duela.
5. Biktimen ikuspuntua eta memoria historian aplikatzeak emaitza ugari eman ditzake: ahots historikoa ematen die ez dauden biktimei, injustziaren biktima erradikalei; sufrimenduaren

ikuspegi historiko tradizionala zalantzan jartzen du, «bidegabea» adjektibazio funtsezkoa txertatuz; lekukoaren jatorrizko narratiba ahalbidetzen du, ezagutza espezifikoa ekarriz; indarkeriaren naturalizazioa eta beharra eragozten du; bidegabeki eragindako sufrimenduaren erantzule direnen ardura nabarmentzen du; gertaera ezagutzaren aurretik jartzen du, injustizia zehatza egia teorikoaren aurretik, eta testigantza argudioaren aurretik; denbora eta kronologia alternatiboak eskatzen ditu; injustiziaren memoria ekartzen du, hain zuzen ere, justizia posible egiteko... azken batean, indarkeria deslegitimatzeko iturria da.

6. Diziplina historikoak erakusten du oso garrantzitsua dela indarkeriazko prozesuak testuinguruan kokatzea eta azaltzea (horrek ez dakar haiek justifikatzea, eta, are gutxiago, haiekin bat etortzea), eta fenomeno historikoen konplexutasuna erakustea, sinplifikatzeko ahaleginen aurrean, bai egileen ardura-gaitasunari dagokionez, bai kausei eta ondorioei dagokienez.
7. Planteamendu hau ezin da behar bezala egin, memoria eta historia kategorien arteko artikulazio konplexuaren erronkari aurre egiten ez bazaio; izan ere, analitikoki bereizi egin daitezke, baina nahastuta daude. Zehazki, beharrezkoa da memoria historizatzea, eta, aldi berean, historia memorializatzea, lehentasuna ematea biktimen memoriari, historiaren zereginaren eduki eta adierazpide gisa; ez da soilik memoria historiaren kritikaren mende jarri behar, historia ere memoriaren kritikaren mende jarri behar da.
8. Hori guztia kontuan izanik, argi dago beste hurbilketa desegoki edo partzial batzuk egin beharrean, historiaren irakaskuntzaren aldeko apustua egin behar dela, kontzientzia historikoa sortzeko eta garatzeko. Kontzientzia historiko horretan, adierazten den identitatea herritar kritikoena da eta diziplina akademikoaren zorrozatasuna helburu horren zerbitzura jartzen da.
9. Planteamendu teoriko horiek guztiek inplikazio praktiko asko dituzte Euskadiko oraintsuko historia ikasgelan aztertzeko unean: motibazio politikoko indarkeriaren biktimen testigantza, memoriaren eta narrazio historikoaren garrantzia, ETaren indarkeria terroristaren espezifiktasuna ezabatu nahi duten adierazpideen onartezintasuna; indarkeriazko gatazkaren aurkezpen simetrikoen akatsa, etab.

Proposamen teoriko honek beste hurbilketa praktiko batzuk behar ditu, eta beraz, ondorio horietako batzuk 2. koadernoan azalduko dira, gazteekin landutako Ikaskuntza Komunitatearen esperientzia sistematizatuz (2019-2020 ikasturtea), eta, 3. koadernoan, zeinetan hezkuntza formalean eta ez-formalean kontzientzia historikoaren eredua garatzeko orientabide pedagogikoak eta baliabide didaktikoak eskainiko diren.

Erreferentziak

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

- Camps, Victoria (2012). *El gobierno de las emociones*. Bartzelona: Herder.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de Identidad: La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Etxeberria, Xabier (2007). *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo*. Bilbo: Bakeaz, Bilbao.
- (2008). *Educación sentimental en la ciudadanía*. Bilbo: Bakeaz.
- (2010). «Historización de la memoria de las víctimas del terrorismo en el País Vasco». En Rivera, Antonio y Carnicero, Carlos (eds.). *Violencia política. Historia, memoria y víctimas*. Madril: Maia Ediciones, 287- 316.
- (2013a). *La educación para la paz reconfigurada: la perspectiva de las víctimas*. Madril: Los Libros de la Catarata.
- (2013b). *La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas*. Santiago-Txile: Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos.
- Gadamer, Hans Georg (2017). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Galtung, Johan (1990). «Cultural Violence». *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London/Oslo: Sage/International Peace Research Institute.
- (2008). «Form and content of peace education». In Bajaj Monisha (ed.), *Encyclopedia of peace education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 49-58.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Madril: Anthropos.
- Haste, Helen & Bermudez, Angela. (2017). «The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity». En Carretero, Mario, Berger, Stephen & Grever, María (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* Basingstoke: Palgrave MacMillan, 427- 447.
- Jelin, Elisabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madril: Siglo XXI.
- (2018). «Memoria». En Ricard Viñés, *Diccionario de la memoria colectiva*. Bartzelona: Gedisa.
- Kitson, Alison & McCully, Alan (2005). «“You hear about it for real in school”. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom». *Teaching History*, 120 (120), 32-37.
- Lee, Peter (2011). «History education and historical literacy». In Davis, Ian (ed.) *Debates in history teaching*, London: Routledge, 63-72.

- Lee, Peter & Ashby Rosalyn (2000). «Progression in historical understanding among students ages 7-14». In Seixas, Peter; Stearns, Peter & Winebourg Sam (2000). *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press.
- Lévinas, Emmanuel (2012). *La emergencia del sujeto ético*. Madril: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Mate, Manuel Reyes (1991). *La razón de los vencidos*. Bartzelona: Anthropolos.
- (2008). *La herencia del olvido*. Madril: Errata Naturae.
- (2009). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madril: Trotta.
- (2011). *Tratado de la injusticia*. Bartzelona: Anthropolos.
- Maestro (1994). «La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 8, 53-95.
- Milligan, Andrea; Gibson, Lindsay & Peck, Carla L. (2018). «Enriching ethical judgments in history education». *Theory & Research in Social Education*, 46, 449-479.
- Nora, Pierre (2008). *Entre memoria e historia. La problemática de los lugares de memoria*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Nussbaum, Martha (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bartzelona: Anthropolos.
- Pla, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, Paul (1996). *Tiempo y narración I-III*. Mexiko: Siglo XXI.
- (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madril: Arrecife-UAM.
- (2003a). *La memoria, la historia, el olvido*. Madril: Trotta.
- (2003b). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. Madril: Trotta.
- Rüsen, Jörn. (2004). «Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development». In P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* Toronto: University of Toronto Press, 63-85.
- (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn Books.
- (2011). «Using History: The Struggle over Traumatic Experiences of the Past in Historical Culture». *Historien* 11, 11-18.

- Seixas, Peter (ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- (2016). *A history/memory matrix for history education*. Retrieved from <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- (2017). «Historical consciousness and historical thinking». In Carretero, Mario; Berger, Stephen and Grever, María (eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 59-72.
- Seixas, Peter & Erickson, Kadriye (2011). «Historical thinking in Canadian schools.» *Canadian Journal of Social Research*, 4(1), 31-41.
- Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, Peter; Stearns, Peter & Wineburg Sam (2000). *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press.
- Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.) (2009). «National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History». *International Review of History Education*, v.5. Charlotte, NC: IAP.
- Traverso, Enzo (2007). *El pasado. Instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- (2015). «La memoria tiene una potencia que la historia nunca alcanza», Letras Libres, 11/06/2015, <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/historia/la-memoria-tiene-una-potencia-que-la-historia-nunca-alcanza> [berreskuratua 2020/09/02]
- (2016). *Insumisos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Viñes, Ricard (2018). *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gedisa.
- Zubero, Imanol (2019). «El futuro imperfecto sobre una memoria selectiva». In ZENBAITEN ARTEAN, *Del final del terrorismo a la convivencia*. Madrid: Catarata.

Memoriari, Hezkuntza Historikoari eta Bakearen Eraikuntzari buruzko koadernoak