

TRABAJO FIN DE GRADO
UXUE ARTIGAU GOROSTIZAGA

Grado de Historia

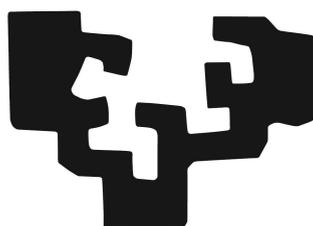
Curso 2022-2023

**LA MEMORIA DEL TERRORISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO VASCO,
2011-2023**

Dirigido por Antonio Rivera

Departamento de Historia Contemporánea

eman ta zabal zazu



UPV EHU

ÍNDICE

	Página
1. Introducción...	2
2. Batalla por el relato...	4
3. Currículo básico...	7
4. Víctimas en el aula...	10
5. Acuerdo <i>Gizalegez</i>	12
6. <i>Adi-adian</i>	13
7. <i>Herenegun!</i>	18
6.1. Polémica.	18
6.2. Resultados...	21
8. Proyecto Memoria y Prevención del Terrorismo...	22
9. Ámbito universitario...	23
10. Conclusión...	28
11. Bibliografía...	31

El contenido de las páginas siguientes se centrará en la forma en la que se ve representada la realidad del terrorismo de ETA y otros grupos (BVE, GAL...) en el sistema educativo vasco. Me he decidido por este tema porque siempre me ha llamado la atención la incomodidad que genera en la gente. Cuando una sociedad está marcada por un pasado violento existen en su seno diferentes formas de interpretarlo, siendo difícil que se llegue a un consenso sobre qué lecturas hacer de este y cómo explicarlo. Así que me pregunté: cómo se aborda entonces en los espacios en los que es obligatorio hablar de este tabú, como por ejemplo en la escuela, el lugar en el que se han de transmitir todos los relatos históricos, por incómodos que sean. He encontrado un gran obstáculo, sin embargo, en la escasez de contenido existente al respecto. Y es que hay que tener en cuenta que se han desarrollado muy pocos trabajos sobre el tema que planteo, no está bien resuelto y apenas ha sido abordado. De manera que mi metodología de trabajo se ha basado sobre todo en información primaria (documentos oficiales), en las escasas publicaciones existentes al respecto y en fuentes periodísticas. Para tratar de acercarme lo mejor posible a la forma en la que se ha visto reflejada la actividad terrorista en la educación, prestaré atención a las estrategias fundamentales que han llevado a cabo las instituciones: los programas que llevan las víctimas a las aulas, el acuerdo Gizalegez y el proyecto *Herenegun!*, entre otros. También abordaré las alternativas que existen paralelamente a estos programas, las diversas reacciones que han provocado y el estado de la cuestión en la universidad. De todo esto extraeré unas conclusiones.

Tras el fin de ETA las instituciones vascas y españolas (tanto públicas como privadas) comenzaron a preocuparse por lo que quedaría de recuerdo futuro sobre el terrorismo vivido durante medio siglo en el País Vasco. Así que se sumergieron en el estudio del traumático pasado reciente a través de entidades memorialísticas (tanto públicas como privadas) para llevar la historia del terrorismo a la escuela. Las dos entidades memorialísticas públicas a tener en cuenta son el instituto Gogora (2014) y el Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo (2015), cada una con sus fines y objetivos.

Ambas entidades coinciden en aspectos esenciales, como la necesidad de hacer una historia del terrorismo; el rechazo del olvido (la memoria como derecho social) y de la equiparación de víctimas y sufrimientos (más allá de la diferencia de situaciones de las diferentes victimizaciones); y la deslegitimación de la violencia y lo injusto de esta (Rivera, 2021:

263-271).

Hurrengo orrialdeetan, euskal hezkuntza-sisteman ETaren eta beste talde batzuen (BVE, GAL) terrorismoaren errealitatea irudikatuta dagoen modua aztertuko da. Gai hau erabaki dut jendeari sortzen dion deserosotasuna beti deitu didalako arreta. Gizarte bat iragan bortitz batek markatzen duenean, hura interpretatzeko hainbat modu daude bere baitan, eta zaila da adostasunera iristea haren inguruan zer irakurketa egin eta nola azaldu jakiteko. Beraz, neure buruari galdetu nion: nola hitz egin orduan tabu horri buruz nahitaez hitz egin behar den espazioetan, adibidez eskolan, kontakizun historiko guztiak transmititzeko lekua, deserosoak izan arren. Oztopo handi bat aurkitu dut, ordea, horren inguruan dagoen eduki-urritasunean. Kontuan izan behar da oso lan gutxi egin direla planteatzen ari naizen gaiari buruz, ez dago ondo landua eta ia ez zaio ekin. Beraz, nire lan-metodologia batez ere lehen mailako informazioan (dokumentu ofizialak), horren inguruan dauden argitalpen urrietan eta kazetaritza-iturrietan oinarritu da. Hezkuntzan terrorismoa nola islatu den ahalik eta ondoen ezagutzeko, erakundeek gauzatu dituzten funtsezko estrategiei erreparatuko diet: biktimak ikasgeletara eramaten dituzten programak, Gizalegez akordioa eta Herenegun! proiektua, besteak beste. Era berean, programa horiekin batera garatu diren alternatibak, eragin dituzten erreakzioak eta gaiak unibertsitatean duen egoera aztertuko ditut. Hortik guztitik ondorio batzuk aterako ditut.

ETaren amaieraren ondoren, Euskal Herriko eta Espainiako erakundeak (publikoak zein pribatuak) kezkatzen hasi ziren Euskal Herrian mende erdiz bizitako terrorismoari buruz etorkizunean geratuko zen oroitzapenez. Beraz, oraintsuko iragan traumatikoaren azterketan murgildu ziren memoria-erakunde bidez (publikoak zein pribatuak), terrorismoaren historia eskolara eramateko. Kontuan hartu beharreko memoria-erakunde publikoak Gogora institutua (2014) eta Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo (2015) dira, bakoitza bere funtzio eta helburuekin.

Bi erakundeek funtsezko alderdietan bat egiten dute, hala nola terrorismoaren historia bat egiteko premian; ahanzturaren gaitzespenean (oroimena eskubide sozial gisa) eta biktimen eta sufrimenduen parekatzearen gaitzespenean (biktimizazio desberdinen egoeren desberdintasunetik haratago); eta indarkeriaren deslegitimazioan (Rivera, 2021: 263-271).

Batalla por el relato

Por un lado, prima en el Instituto Gogora la constante preocupación de la cultura política en clave nacionalista: una intención de conjunción selectiva (la comunidad unida en torno a su historia de resistencia contra el franquismo y el terrorismo). Su objetivo es reconstruir la comunidad fracturada por el trauma y se soporta en la «tríada salvífica» compuesta por los términos sufrimiento común, reconciliación y teoría del conflicto:

La primera parte explica que las violencias son importaciones forzadas, es decir, la fractura social interna se interpreta en términos de divisiones coyunturales en esa sociedad derivadas de influencias exteriores. Para ello difumina en el recuerdo colectivo la responsabilidad del agente no reconocido: se hace así con el franquismo vasco, que queda desaparecido de la historia local, y se hace así con el terrorismo vasco; ambos son fundidos en una historia de violencias múltiples. Se recurre a decir que “Todo fue una fatalidad, una violencia llegada de fuera o de algunos equivocados de dentro, una situación que sufrieron igualmente todos los vascos y a la que finalmente contribuyeron todos a poner fin” (Rivera, 2016: 70-77).

Trata de recuperar la unidad comunitaria a través de un ejercicio de ocultación del Nosotros indeseado y de acentuación del Nosotros víctima. Este procedimiento es bien recibido por la mayoría social vasca, que apuesta por no querer reconocer que una parte de la misma fue partidaria de fascistas o de terroristas, indistintamente y a cada momento (guerra civil, franquismo y terrorismo). Y finalmente, esa tríada se completa con una visión de *longue durée* de las violencias sufridas en el País Vasco al integrarlas en un continuum de sufrimiento que puede explicarse con la problemática respuesta de una parte de la sociedad vasca ante la forzada integración –como todas en ese proceso– en la estructura política que supuso el Estado español moderno. En este caso, el concepto de víctima se aplica a un sujeto colectivo, a un pueblo que se estima que ha sido históricamente maltratado, exponiendo cómo el pueblo en cuestión (el vasco) ha sufrido humillaciones por parte del *otro* (el español) (Castells y Rivera, 2015: 267).

Así, la política de memoria impulsada por Gogora y por la cultura política nacionalista acude a la memoria antes que a la historia, trata de proporcionar una constelación de referencias de memoria que hablen de la violencia sufrida por el pueblo vasco desde la guerra civil, pasando

por el franquismo, siguiendo por los años del terrorismo y equilibrando este con los excesos policiales del antiterrorismo, las prácticas ilegales del Estado o la acción de grupos parapoliciales o de extrema derecha (Rivera, 2016: 70-77).

No obstante, esta visión es criticada por la parte no nacionalista de la opinión pública vasca, que afirma que, a través de la mezcla y equiparación de situaciones, violencias y víctimas, se renuncia a un conocimiento preciso de lo ocurrido, de las razones de esta represión, y se extiende sobre el pueblo vasco una general victimización que desvanece la realidad de que unos vascos atentaron contra otros y que busca difuminar la responsabilidad de los grupos violentos nacionalistas en su rechazo y ataque al sistema democrático (Rivera, 2021: 263-271).

Habla de un *totum revolutum* donde se trata de “mostrar, pero no de conocer”, que banaliza el recuerdo, que suma víctimas a una historia fatal que comenzó hace por lo menos ochenta años y que esquiva concreciones que explicarían cómo *el* “sufrimiento común no puede ocultar actitudes diferenciadas de víctimas y verdugos” (Rivera), sea en el franquismo o recientemente en la etapa terrorista. Los sectores no nacionalistas sostienen además que esa idea de comunidad unida en torno a su historia de resistencia contra “el franquismo y el terrorismo” no soluciona el problema de cómo tratar a los que habían simpatizado con uno y con el otro, y denuncian que la visión de Gogora y sus partidarios ha perdido de vista el objeto deslegitimador de la violencia.

También es criticada por anteponer la memoria (que prima las impresiones) a la historia (que prioriza el recuento). Los sectores discordantes afirman que esta lectura renuncia a la búsqueda de un relato de los hechos ocurridos y prima percepciones subjetivas de la situación anterior al trauma. Es decir, subordina una complicada verdad histórica a las posibilidades de un relato coral de memorias del sufrimiento, valiéndose antes de juristas, antropólogos, forenses y especialistas en estudios culturales que de historiadores (Rivera, 2021: 263-271).

Por todo esto, abordando la misma cuestión, pero desde una perspectiva diferente, encontramos el Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo (CMVT), cuyo informe experto no se planteaba la memoria como punto de partida (como metodología), sino de llegada. Interpreta la fractura social interna en términos de confrontación de opciones (la democracia

frente a las lógicas justificadoras de la violencia). No entienden lo sucedido como un cúmulo de equivocaciones del que todos hemos salido mal parados, sino como una acción voluntaria de un grupo de personas que tomaron la decisión libre de cometer actos terroristas; actos que, lejos de estar aislados, tenían una matriz y estaban amparados por una intención política etnonacionalista que sigue palpitando en la sociedad actual (Rivera, 2016: 70-77). El objetivo del Memorial, en ese sentido, no era tanto la convivencia y los derechos humanos como la victoria del Estado de derecho frente al totalitarismo (Rivera, 2021: 263-271).

Confiaba más en una investigación rigurosa y científica de los profesionales de la historia, considerando los testimonios como materia prima de esa labor, y no con el objetivo puesto en la pluralidad de voces. Es decir, para el CMVT soportar el relato sobre nuestro pasado en la memoria y no en la historia es un error, porque todas esas violencias y sus víctimas precisan de un similar tratamiento que pase por el conocimiento riguroso, y luego, pero solo luego, por una gestión pública de la memoria y del olvido (Rivera, 2016: 70-77). Busca contribuir a un conocimiento preciso de lo ocurrido para alcanzar una verdad histórica, no una memoria inclusiva. De esta manera, elabora y edita publicaciones, cuadernos e informes, y libros. Hizo también una apuesta con el Instituto Valentín de Foronda y con las aportaciones de particulares, asociaciones de víctimas y diferentes entidades para generar una base de datos de la historia de ETA y un fondo documental con información de cada víctima mortal.

Sin embargo, no acostumbra al ágora pública de la calle tanto como el Instituto Gogora, que es más liviano en su concepción, ya que este nunca fue concebido como un museo, sino como un instrumento para la memoria pública. El Centro Memorial, por el contrario, es menos dinámico, y se ve a sí mismo como más institucional, más formal y menos popular entre la comunidad percibida. Además, con una producción historiográfica exigente y situada, se aísla de una mayoría social más cercana a la tesis de Gogora, que ocasionalmente lo acusa de intentar crear un relato único. Al contrario que el Instituto, busca “politizar” la memoria de las víctimas, otorgarles su contenido simbólico y la intención política que su asesinato entrañaba, desviando el foco de “superar el malestar de todas las víctimas” y centrándolo en ETA como generadora de su existencia. El rigor historiográfico distancia al Centro Memorial de la ciudadanía vasca y también de lo que esta acaba sabiendo sobre el pasado (Rivera, 2021: 263-271).

Resumiendo, en la tesis que impera en la sociedad (sostenida por el gobierno regional) los vencidos aparecen como patriotas errados y nublados por un exceso de amor a su tierra. En este caso, la terapia será la reconciliación. Sin embargo, si se entiende como un crimen contra el Estado de derecho (tal y como lo hace la esfera no nacionalista), la terapia será la revalorización de la democracia (Rivera, 2022: 616-617). Así que Gogora pone en valor los avances y consensos alcanzados, mientras que el Centro Memorial destaca la carencia de quienes no condenan aún a ETA¹. Como vemos, dos focos para una misma memoria. Quizás necesarios cuando tan pocos consensos claros suscita aún la cuestión: optar solo por uno dejaría huérfana a una parte de la sociedad vasca (Rivera, 2021: 263-271). No obstante, esta batalla por el relato hace que inevitablemente el relato histórico penetre en el discurso político. Es por ello que varios autores apuntan que tanto *Gogora* como el CMVT están excesivamente politizados y que hay una “falta de voluntad política para crear unos materiales coherentes y valiosos” (Mota, 2022: 563-605).

Currículo Básico para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

El proyecto del currículo básico se presentó en 2014. Soledad Becerril, por aquel entonces Defensora del Pueblo, criticó la forma en la que se trataba el terrorismo en los textos de Historia de 2º de Bachillerato. El asunto era abordado sin profundizar, sin dar voz a las víctimas, sin aportar imagen alguna y sin proponer ningún ejercicio de reflexión sobre las consecuencias de la violencia (López Romo 2020: 159).

En mi caso particular, como estudiante vasca de 2. de Bachillerato entre 2017 y 2018, usé un libro de texto en el que únicamente cinco párrafos dedicaban unas leves pinceladas a ETA, dentro del tema 15, titulado *Consolidación y Final del Franquismo*. Más concretamente, sólo en dos subapartados del citado tema se encuentran referencias a la actividad terrorista vivida en Euskadi. Por un lado, en el de *oposición política al franquismo*, se le dedica una línea y una pequeña casilla aislada, marcada con un asterisco:

¹ Mikel Segovia, «Euskadi y Madrid, entre “dos memorias”», El Independiente, 19 de febrero de 2017 disponible en <https://www.elindependiente.com/politica/2017/02/19/euskadi-y-madrid-entre-dos-memorias/>

“*ETA: (Euskadi Ta Askatasuna: Euskadi y libertad), organización terrorista nacida en 1959. Sus objetivos iniciales eran la independencia del territorio vasco y la instauración de un régimen socialista. Cometió numerosos atentados con centenares de muertos y miles de heridos”.

Por otro, el apartado titulado “Tardofranquismo o agotamiento del régimen” explicaba superficialmente la oleada de protestas que levantó el proceso de Burgos en 1970 y el asesinato de Carrero Blanco en 1973, ambos como factores que aceleraron la crisis del régimen franquista. Sin embargo, se destina poco más de una línea (en la página 350) a las medidas represivas que tomó el Estado para encarar esa oposición. No deja de llamar la atención la brevedad y simplicidad con la que se transmite un contenido tan significativo a los jóvenes vascos, una violencia en el pasado reciente que ha marcado en mayor o menor medida a sus pueblos y familias, viéndose sus vidas, actitudes y entorno diario influenciados por ella.

Esta ausencia fue paliada por el profesorado, que se preocupó por facilitarnos material extra y variado. Y es que la controvertida labor de hacer una lectura fiel y didáctica del pasado reciente no sólo afecta a la escuela, sino en gran medida también a los profesores. Como señala Ander Delgado, son estos los que se encargan de interpretar el currículo oficial, lo que pone sobre el papel y convertirlo en el currículo real, lo que llega y cala en el alumnado (Delgado, 2022: 28-30). Dicho de otra forma, tienen la posibilidad de interpretar, elegir, adaptar y materializar las herramientas teóricas que aparecen en el currículo, pudiendo decidir sobre su labor.

Muchas veces se crea una situación de incomodidad entre estos profesores, que por prejuicios ideológicos, falta de material o incluso por evitar significarse ante el resto y que se extienda una sospecha general de poca profesionalidad sobre su labor, les cuesta trabajar la materia. Por eso mismo, y debido a la relevancia social del tema que estamos tratando, el vacío de conocimiento general y el peligro de olvido o tergiversación que lo rodea recibe un impulso institucional. Así, las instituciones se encargan de crear un marco legislativo propicio (un currículo) que establezca unas referencias para el profesorado a la hora de organizar su docencia (Módulo Educativo *Adi-Adian*).²

² Guía didáctica para el profesorado *Adi-Adian*, accesible en www.eskolabakegune.euskadi.eus

Las iniciativas expuestas en el currículo actual en Euskadi, llamado Heziberri 2020, están previstas para alumnos de 4º de la ESO y los dos cursos de Bachillerato. Según las finalidades generales, los alumnos deben trabajar los contenidos de distintas ramas de conocimiento para desarrollar ciertas competencias insertas en el marco educativo pedagógico: “la competencia para convivir, la competencia para aprender a ser...” (rescatadas de entre las cinco competencias transversales más afines al tema que se trata aquí) (Heziberri 2020)³. Los temas referidos a la violencia terrorista, al fomento del rechazo hacia esta, el desarrollo de la sensibilización para con las víctimas y la prevención de cualquier tipo de violencia se plantean en las asignaturas de Valores éticos, Geografía, Filosofía e Historia (Muga Villate, 2020: 173; López Romo, 2020: 161).

Sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que propone este currículo se basan las unidades didácticas que vamos a ver. Los autores de estas guías apuntan que con ellas no se quiere imponer una única visión del pasado, sino ofrecer material elaborado por expertos para que su representación sea lo más fiel posible. Y aunque el relato sea diferente dependiendo qué profesor lo cuente, estas unidades didácticas establecerán un eje o línea roja, según Jonan Fernández (responsable en su día de las políticas de memoria del Gobierno Vasco), común para todas las explicaciones: el referente ético de los derechos humanos como elemento incuestionable a la hora de interpretar los acontecimientos históricos más recientes (Muga Villate, 2020: 176). En este punto, adquiere más relevancia el “para qué” enseñar que el “qué”. Se quiere desarrollar la educación en valores y el fomento del pensamiento histórico.

El currículo básico oficial, sin embargo, no es ajeno a la política. Así pues, es bastante común que surjan críticas para el currículo aprobado. Para algunos investigadores, el plan Heziberri 2020 ha estado marcado por una notable impronta nacionalista, que busca que los estudiantes estén “imbricados en la cultura vasca y de ahí den el salto a Europa, sin contemplar la realidad española o haciéndolo como algo ajeno a la realidad vasca” (Prieto Mendaza, 2018). Otra limitación que Fernando Muga señala es el carácter impreciso de sus contenidos, que hace que las asignaturas de Geografía e Historia priven a muchos alumnos de conocer bien qué ha pasado en Euskadi en las últimas décadas (Muga, 2020: 182).

³ Heziberri 2020, accesible en www.euskadi.eus

Para llevar la historia del terrorismo a la educación e integrarlo en el currículo, el Gobierno Vasco ha implementado las siguientes iniciativas, unidades didácticas o programas educativos.

Víctimas en el Aula

Antes de que se pensase en cómo llevar la cuestión a los libros de texto, surgió la iniciativa de llevar el testimonio de las víctimas de violencia política a las aulas (a través de fragmentos textuales, audiovisuales o personalmente). Llevando las víctimas a las aulas se brindaba al alumnado la ocasión de adquirir herramientas educativas que le permitieran entender la ilicitud ética, humana, política y democrática del recurso al terrorismo. Esta iniciativa estaba presente en los recursos y materiales didácticos que fue elaborando el Gobierno Vasco como eje formativo para explicar los acontecimientos de la historia reciente, aunque veremos que ha suscitado polémicas de todo tipo con cada cambio de gobierno.

Los primeros pasos que dio el Gobierno en la atención a las víctimas (al margen del marco educativo) se dieron con Maixabel Lasa (directora de la Oficina de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Gobierno Vasco entre 2001 y 2012) y Txema Urkijo (director de Derechos Humanos). Con ellos puso en marcha el gobierno la primera política de cara a ellas. Pero los primeros testimonios directos o charlas en institutos no comienzan a darse hasta finales de los 80, organizadas por Gesto por la Paz, entidad fundada en 1987 por Cristina Cuesta y otros. Esta, hija del delegado de Telefónica asesinado en 1982 por los Comandos Autónomos Anticapitalistas y pionera del movimiento pacifista en Euskadi, pudo llevar la voz de las víctimas a algunos centros de Donostia. Aun así, en un inicio estas iniciativas se hacían de manera voluntaria y en un entorno arriesgado ya que no existía una legislación específica sobre víctimas del terrorismo y tardaron en estar íntegramente protegidas por las instituciones (López Romo, 2020: 167). En 2002, la Fundación Víctimas del Terrorismo (FVT) empezó a llevar testimonios a las aulas, sobre todo en la Comunidad de Madrid. Entre otros, el relato de Cristina Cuesta, Pedro Mari Baglietto o Marimar Blanco (López Romo, 2020: 160).

En el ámbito vasco fue durante la legislatura 2005-2009 cuando el Gobierno Vasco, dirigido por el lehendakari Juan José Ibarretxe (PNV), preparó las Unidades didácticas “Bakerako Urratsak” e “Historias que nos marcan”, que se pusieron en marcha en los cursos 2006-2007 y 2007-2008 (Módulo Educativo *Adi-Adian*), en el marco del Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Esta primera iniciativa obtuvo una evaluación positiva por parte de Maite Garaigordobil, catedrática de Evaluación y Diagnóstico de la UPV/EHU (Mota, 2022: 563-605), que señaló que su aplicación incrementaría el rechazo de la violencia, la apuesta por el diálogo y la empatía.

No obstante, en 2009 se dio un cambio de gobierno, y este, dirigido por Patxi López (PSE-EE), y compuesto, entre otros, por Isabel Celaá, tomó cartas en el asunto modificando el currículo educativo y dejando el programa anterior en pausa. En junio de 2010, el Gobierno Vasco aprobó el Plan para la Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia, reformulando el Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011). Entre los objetivos de esta nueva redacción estaba el de que las víctimas, con su testimonio, fueran partícipes directas en la transmisión de una educación en derechos humanos (Mota, 2022: 563-605). En ese contexto, en 2011, el Gobierno Vasco puso en marcha con carácter experimental el programa *Víctimas Educadoras*, una serie de materiales didácticos cuyo fin era llevar el relato de las víctimas a las aulas de 4º de la ESO y Bachillerato desde una perspectiva políticamente neutral, con finalidades educativas y centrada en la defensa radical de los derechos humanos, partiendo de la base de “todas las víctimas iguales, todas diferentes”⁴.

El primer borrador del módulo educativo obtuvo buenas valoraciones por parte de PP y UPyD, pero fue negativamente evaluado por el entorno nacionalista vasco, que consideró que el relato concedía excesiva centralidad a ETA. Aintzane Ezenarro, entonces parlamentaria de Aralar, señaló que los promotores buscaban conveniencias políticas y consideró inadecuada la presencia directa de las víctimas en las aulas (Muga, 2020: 173). De igual manera, Paul Ríos, dirigente del movimiento Lokarri, tampoco vio oportuno el traslado de relatos a través de la presencia física de sus protagonistas, sostuvo que el sufrimiento era muy reciente y que debía evitarse el sesgo político que COVITE o la AVT pudieran darle a la narración (Mota, 2022:

⁴Txus Diez, “Pedagogía para un nuevo tiempo”, *Deia*, 29 de febrero de 2012
<https://www.deia.eus/actualidad/sociedad/2012/02/29/pedagogia-nuevo-tiempo-5465291.htm>

563-605). La expresidenta del Parlamento Vasco, Izaskun Bilbao (PNV), también mostró su opinión negativa hacia el programa implantado por el Gobierno, describiéndolo como “una ideologización propia del Estado español”. Por parte de las víctimas de la violencia de ETA, la respuesta a las medidas fue buena. Es el caso de Natividad Rodríguez, viuda del vicelehendakari del Gobierno Vasco Fernando Buesa, quien agradeció que este nuevo módulo no atendiese a la “ambigüedad calculada” presente en los proyectos impulsados por el gobierno anterior, y que según ella perjudicaba decisivamente a los estudiantes. En enero de 2012, poco después de que ETA anunciase el cese de su actividad violenta, comenzaron a llegar los primeros resultados de la iniciativa que se había puesto en marcha: la respuesta, tanto de los docentes como de los centros educativos, fue muy positiva, aunque se apreció que sería deseable una mayor participación de los centros públicos (Mota, 2022: 563-605).

Acuerdo Gizalegez

El contexto político de Euskadi estaba cambiando a favor de este tipo de propuestas (Muga, 2020: 173), y en junio de 2013, siendo Iñigo Urkullu (PNV) *lehendakari* del Gobierno Vasco, presentó el Plan de Paz y Convivencia 2013-2016 a través de la recién creada Secretaría de Paz y Convivencia, dirigida por Jonan Fernández. Tras tres meses de alegaciones de distintos agentes políticos, el plan adoptó 27 enmiendas para 42 puntos. En octubre de ese mismo año se firmó en Donostia el Acuerdo Gizalegez, un compromiso socioeducativo al que están suscritos casi todos los agentes educativos vascos desde 2013, que busca ponerse de acuerdo en unas bases mínimas para trabajar social, política e institucionalmente por el fomento de una cultura de prevención de la violencia, el encuentro social sobre la base de la dignidad humana y el impulso de más iniciativas centradas en la educación en valores y derechos humanos. Esos principios mínimos pueden ser dinamizados con libertad y pluralidad, y los firmantes del acuerdo se reúnen al menos dos veces al año (Fernández Erdocia, 2020: 151-152).

Como resultado de dicho acuerdo, en diciembre de 2013 se gestó el documento “Bases del proyecto socioeducativo del Gobierno Vasco en materia de convivencia”, que abordó los siguientes proyectos o materias: el programa “*Elkarrekin*”, que subvencionaba proyectos

educativos que impulsaran la convivencia y la colaboración entre entidades educativas y la sociedad civil, la eskola “*bakegune*”, que buscaba surtir de recursos y herramientas digitales a la educación para la convivencia; el compromiso entre el Gobierno Vasco y las tres universidades vascas para desarrollar el Plan de paz y convivencia; el proyecto *Ahotsak* para trasladar las memorias a la sociedad civil; y, por último, el módulo *Adi-adian*, a cuyo análisis dedicaremos el próximo apartado, ya que es una pieza central dentro del cuadro de educación en derechos humanos y convivencia del Gobierno Vasco⁵.

Adi-adian

Sobre el esfuerzo anterior de *víctimas educadoras*, en la legislatura 2013-2017 la Secretaría de Paz y Convivencia dirigida por Jonan Fernández, y con la coordinación de Aintzane Ezenarro, asesora de este y directora de Gogora desde 2015, desplegó el programa *Adi-Adian* (2014). Su propuesta inicial fue acercar el testimonio de víctimas a las aulas de 4º ESO y Bachiller, a través de una guía didáctica que proponía actividades para dar un mayor sentido didáctico al testimonio y así encuadrarlo entre los contenidos del currículo básico y el Acuerdo Gizalegez.

Entre los conceptos básicos recogidos en la Guía didáctica para el profesorado de *Adi Adian* se afirma que no pretende ser un “manual de instrucciones”, sino la oferta de unas referencias abiertas que pueden ser adaptadas con autonomía y creatividad. Dispone un repertorio de cinco fases o cuestiones a través de las cuales se puede hacer vivir al alumno una experiencia de aprendizaje: los derechos humanos, las víctimas, el testimonio, la empatía y la convivencia. También recomienda ver una película antes de empezar el recorrido para ayudar al alumnado a acercarse a la temática que se quiere abordar. El objetivo de la primera fase era hacer que el alumno comprendiera el sentido profundo de los derechos humanos. Después vendría la toma de conciencia de la palabra víctima, en situaciones ajenas y en nuestra propia realidad. A partir de ahí, se llegaba al tercer paso: la escucha del testimonio de una víctima (Módulo Educativo *Adi-Adian*).

⁵ Las bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo se pueden consultar en: <https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/bases-y-proyectos-del-plan-de-paz-y-convivencia-2013-16-en-el-ambito-educativo>

Según lo recogido en la guía, los encuentros directos en el aula con víctimas se dan normalmente en una sesión lectiva, aunque en muchas ocasiones pueden dilatarse por el interés y las preguntas que derivan. La escucha del testimonio mismo conlleva una vivencia real y una personalización de la experiencia de barbarie (Fernández Erdocia, 2020: 155). De esta manera, el alumno es invitado a la cuarta fase del proceso, la reflexión personal y la empatía. Con ello se trata de recapacitar sobre el valor de la convivencia frente al odio que trasladan las víctimas en su vivencia, de interiorizar la fuerza de este mensaje. Según prevé el módulo, este paso tiene un impacto pedagógico de gran calado para la construcción de la paz. Con el quinto paso llegan las conclusiones como cierre de la actividad. *Adi-Adian* propone dos sesiones de reflexión y toma de compromisos individuales y de grupo. Esta última actividad recomendada trata de redirigir lo emocional desde la experiencia del testimonio a lo conductual, a través de compromisos de renuncia al recurso de la violencia (Módulo Educativo *Adi-Adian*).

El módulo plantea la posibilidad de escuchar dos relatos de víctimas de distinta tipología en una misma sesión. Una de ellas víctimas de los GAL, parapoliciales, excesos policiales u otro victimario, y la otra de ETA. Las víctimas van juntas, muestran una buena relación entre ellas y exponen sus relatos, cuyos puntos coincidentes son abundantes. Esta propuesta ha sido objeto de muchas críticas, sobre todo por parte de los sectores no nacionalistas que, en este marco de batalla de memorias, desapruaban la búsqueda de una memoria nacional reconciliada y amable bajo ese lema de “todos hemos sufrido” antes que un relato crítico y exigente más soportado en la verdad histórica. No obstante, Muga Villate comenta lo “impresionante” que resulta esta actividad para el alumnado y el mensaje de reconciliación común a ambas narraciones, siendo dos personas de entornos sociales, ideológicos y políticos quizás diferentes. “En lugar de hablar de *los míos* y *los vuestros*, hablaban de *nosotros*” (Muga, 2020: 179).

Para favorecer el desarrollo del módulo, el Departamento de Educación y la Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación ponen a disposición de los centros recursos como información, dinamización y herramientas didácticas. A las víctimas se les ofrecen servicios de acompañamiento físico y emocional durante todo el proceso. Primero se establece contacto personal con las que manifiestan deseo y posibilidad de participar y capacidad de construir un relato personal complejo de lo sucedido. Después, estas siguen un proceso de formación para ajustar su testimonio a los objetivos del módulo: con

una función educadora, sin partidismos y basada en el valor de la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa (López Romo, 2020: 165-166). El módulo refleja que no solo narran su dolor, sino que presentan el testimonio en su contexto para que el alumno pueda situar estas violencias en la historia, y relatan también cómo se han rehecho y convertido en personas convencidas de que la convivencia es posible (Muga, 2020: 178). El proceso incluye por último un trabajo posterior al testimonio, que es cuando más acompañamiento emocional suele necesitar el/la protagonista (Módulo Educativo *Adi-Adian*).

Se debe tener en cuenta que esta iniciativa no es unificadora, es decir, se adapta a la realidad de cada escuela. Así, cada centro tiene una trayectoria propia o un antecedente en la educación para la paz, de modo que *Adi-Adian* profundiza en el itinerario ya realizado o pendiente de realizar.

Durante sus primeros años de implantación, el programa estuvo rodeado de polémica y prevenciones. Por ejemplo, la inclusión de las víctimas de excesos policiales del periodo 1960-1978, que no fueron reconocidas hasta el decreto de junio de 2012, provocó reticencias en distintos sectores, como PP y UPyD. Jonan Fernández, por su parte, respondió a estas críticas en febrero de 2014, justificando la adhesión de las víctimas de excesos policiales al programa a partir del argumento de que estaban institucionalmente reconocidas, y de que “la esencia de *Adi-adian* era atender a los testimonios de todas las víctimas sujetas a la vulneración de los derechos humanos” (Mota, 2022: 563-605). Aun así, las censuras no dejaron de aparecer. Desde otro ámbito político, Belén Arrondo, de EH Bildu, alegó que faltaba consenso político en la iniciativa del Gobierno Vasco. Para tratar de alcanzar un acuerdo, en diciembre de 2014 el *lehendakari* Urkullu entregó el premio René Cassin a 41 víctimas (de los GAL, abusos policiales y ETA) por haber participado en los módulos Víctimas Educadoras, *Adi-adian* y *Glencree* (promotor del intercambio de trayectorias vitales entre víctimas).

En cuanto a los resultados, fue en diciembre de 2014 cuando el Ejecutivo vasco ofreció los primeros balances del programa, que llegó a 21 centros en ese año, y en el que 17 víctimas participaron: 11 de ETA y CAA (Comandos Autónomos Anticapitalistas), 4 de los GAL y 2 de abusos policiales.

El índice de participación de centros en el programa fue progresivo. Tal y como aparece reflejado en el artículo de David Mota, los 21 centros participantes en 2014 hicieron llegar relatos de víctimas a 2.306 alumnos; en 2018 fueron visitados 24 centros y 3.954 estudiantes escucharon testimonios; y cabe destacar la importante expansión que vivió el módulo entre 2018 y 2019, año en el que 34 centros tomaron parte, consiguiendo llevar los testimonios a 7.044 alumnos (Mota, 2022: 563-605). Por parte de los docentes, se trata, en general, de una experiencia testada con evaluaciones positivas: muchos coinciden en que la escucha del relato de una víctima proporciona enriquecimiento personal no sólo a los alumnos, sino a los propios enseñantes, que experimentan un acercamiento a la violencia desde otras perspectivas, distintas a las que tienen arraigadas. Sin embargo, el profesor Pablo García de Vicuña, responsable de la federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Euskadi, se mostró decepcionado con los resultados de Adi-Adian y manifestó ya en junio de 2021 que los programas del Gobierno Vasco para la deslegitimación de la violencia (tanto Víctimas Educadoras como Adi-adian) no habían conseguido llegar más que a un centenar de centros (de un total de 500) y a unos 15.000 jóvenes, que representan menos del 10% del alumnado total de Secundaria⁶.

En junio de 2016, la Universidad de Deusto dio a conocer los resultados de una encuesta realizada a 300 estudiantes de entre 18 y 23 años de la UPV/EHU, Mondragón y Deusto para medir el grado de conocimiento que tenían sobre el traumático pasado reciente⁷. Los datos eran desalentadores y evidenciaban que el módulo no estaba dando los frutos esperados, ya que un porcentaje alto del alumnado ignoraba conocimientos básicos sobre la historia reciente y sus consecuencias: las nuevas generaciones habían pasado del miedo y el silencio de etapas anteriores a una grave amnesia. El 50% de los jóvenes desconocía el atentado de Hipercor, un 40% no sabía quién era Miguel Ángel Blanco (incluso muchos nacidos en 1997, el mismo año en que fue asesinado) y un 38% no conocía el significado de las siglas GAL (Mota, 2022: 563-605).

⁶ Pablo García de Vicuña, “Esto no se había acabado”, *El Diario*, 14 de junio de 2021

⁷ Silvia Blanco, “La Batalla por la Memoria”, *El País*, de 2016 accesible en https://elpais.com/politica/2016/06/15/actualidad/1466005719_044399.html

Tal y como sostiene Raúl López Romo, responsable del área educativa del CMVT, una generación sumida en la desmemoria colectiva difícilmente puede ayudar a construir ningún relato compartido. Muga Villate achaca el problema al carácter ambiguo de los contenidos del currículo en Historia y Geografía, y a la frecuente disposición pasiva o desconocimiento de los docentes (Muga, 2020: 178-182). En esa línea, insistía en la conveniencia de una formación específica del profesorado a través de estos materiales, ya que sus habilidades didácticas son determinantes para que cualquier programa tenga éxito o no.

Tanto Marta Buesa, hija de Fernando Buesa, como varios historiadores, atribuyeron la responsabilidad de estos decepcionantes resultados a la intencionalidad política de eludir la responsabilidad del terrorismo construyendo programas de relato común y de “blanquear” el pasado, por ejemplo, a través de la “teoría del conflicto” que promovía la izquierda *abertzale* (Mota, 2022: 563-605).

De modo que, durante la legislatura 2016-2020, gestionada de nuevo por Iñigo Urkullu (PNV) en alianza con el PSE-EE, se reimpulsó *Adi-adian* con ciertas actualizaciones en el marco del Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020, y el Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, que, dirigido por el área del PNV, trataba de gestionar el potencial educativo del testimonio e introducir la dimensión ética de la memoria en la educación. Además, el Gobierno Vasco extendió la iniciativa a los primeros cursos de la universidad y desplegó un sistema que combinase testimonios presenciales con otros grabados audiovisuales. En el presente, el módulo sigue trabajándose en los centros educativos de Euskadi que lo solicitan; continúa ampliando su ámbito de actuación en la universidad y se desarrolla con un acuerdo y una dosis de aceptación general que no habría sido posible sin la actitud proactiva de los medios de comunicación y, sobre todo, sin la colaboración de las víctimas que deciden participar (Fernández Erdocia, 2020: 157-164).

HERENEGUN!

Después de Adi-Adian, en el contexto del nuevo currículo establecido por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE (en el caso del País Vasco: plan *Heziberri*), la oficina de Jonan Fernández, junto con Aintzane Ezenarro y Maite Alonso, viceconsejera de Educación, quiso dar un paso más para profundizar en la memoria reciente de Euskadi en la escuela, y presentó en 2018 el documento *Herenegun!*, una nueva guía didáctica elaborada para impartirse en la asignatura de Historia de 4º de la ESO y 2º de Bachiller. El material presentado aborda el periodo comprendido entre 1960 y 2018 a través de cinco cuadernos y cinco contenidos audiovisuales. Cuenta con los testimonios de las víctimas en las aulas y consistía, según David Mota, en una versión reducida de *Oinatz galduak*, serie documental de Fermín Aio que fue emitida en 2016 por Euskal Telebista. *Herenegun!* dio lugar a múltiples desencuentros y polémicas, y es por ello que dedicaré el siguiente apartado a la presentación de los argumentos enfrentados (Mota, 2022: 563-605).

La polémica

El Centro Memorial de víctimas del terrorismo, en colaboración con el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y la Fundación Víctimas del Terrorismo (FVT), había estado trabajando ya desde el 2016 en su propia unidad didáctica para explicar la violencia terrorista en las aulas de varias comunidades autónomas, pero esta propuesta no fue publicada hasta 2018 (López Romo, 2020: 159-166). De hecho, según señaló el CMVT, en 2017 la oficina de Jonan Fernández había sido informada de que habían finalizado ya su propio módulo, pero el Secretario de Paz, Convivencia y Derechos Humanos lo obvió y en junio de 2018 salió a la luz *Herenegun!* (Mota, 2022: 563-605). El estrecho margen de tiempo entre ambas publicaciones y el gran contraste de contenidos podría responder a que *Herenegun!*, en este contexto de confrontación de narrativas, fue un contraataque discursivo y político de la anterior propuesta.

Sin embargo, el verdadero torrente de críticas desde el entorno no nacionalista no comenzó hasta que se dio a conocer la primera versión, el documento para el profesorado “ETA en el contexto sociopolítico vasco: síntesis histórica 1960-2018”. Julen Madariaga, uno de los fundadores de ETA, y Xabier Izko de la Iglesia, procesado en Burgos, aparecían en los vídeos del primer borrador del módulo, y fue este, sin duda, uno de los puntos que causaron mayor

fricción. Otro fue la falta de un abordaje crítico de la deslegitimación de la violencia y la “equidistancia” con la que se abordaba el terrorismo de ETA, la escasa presencia de sus víctimas y el intento de ‘justificación’ sobre su origen como una reacción a un “conflicto político” que se remontaba a años atrás. Representaba a dos bandos enfrentados a lo largo del franquismo, la transición y la democracia. De manera que, comparando los años de actividad de ETA con los de la violencia parapolicial y de extrema derecha, acumulaba esta última más minutos, llegándose a la conclusión de que había sido el Estado el principal actor de la violencia vasca.

El borrador de *Herenegun!*, además, se había publicado sin contar con la opinión del Consejo Vasco de Participación de Víctimas del Terrorismo, la entidad que reúne a la Administración y los colectivos de víctimas, provocando que casi veinte asociaciones como COVITE (Colectivo de Víctimas del Terrorismo en el País Vasco), junto al PP y el PSOE, mostrasen su descontento. Estimaron que el proyecto de Jonan Fernández “alimentaba el mito del conflicto para blanquear el terrorismo de ETA”, y le reprocharon también que ignorase el trabajo elaborado por el CMVT, sin someterlo siquiera a su consideración. La periodista Tonia Etxarri juzgó negativamente este comportamiento ya que consideró conveniente y completo el material reunido por el CMVT, que incluía información sobre los GAL, violencia policial, ETA y yihadismo, entre otros. Según el historiador del Centro Memorial Raúl López Romo, estas unidades didácticas le confieren a cada grupo un espacio proporcional al número de víctimas causadas, dando mayor peso a ETA.

Fue la Fundación Fernando Buesa la que sacó a la luz la propuesta de modificación más importante que se le hizo al texto. Solicitó una serie de enmiendas, a través de un documento de 16 páginas, donde exponía que el módulo educativo era frío, incapaz de suscitar ninguna empatía, que no proporcionaba un criterio sólido sobre el que rechazar el terrorismo, y que necesitaba incorporar testimonios de víctimas de ETA, evitando así que su violencia quedase diluida en esa mezcla de coacciones y victimizaciones, que se hacían remontar a la Guerra Civil en muchos casos.

La fundación afirmó que *Herenegun!* también precisaba profundos cambios en el discurso que evitasen el camuflaje de atrocidades en un sufrimiento colectivo, y que los vídeos de la unidad didáctica no eran rigurosos ni pedagógicos (Fundación Fernando Buesa 2018)⁸. En esta línea, para que las violencias sean comprensibles, la anteriormente mencionada periodista Tonia Etxarri aseveró que cada una merece un tratamiento específico (Mota, 2022: 563-605).

Desde el nacionalismo vasco también surgieron censuras. La Fundación de víctimas del Estado *Egiari Zor* mostró su malestar al respecto de una unidad didáctica que se centraba mucho en la violencia ejercida por ETA y tocaba de manera superficial la violencia policial, suprimiendo la verdadera repercusión de esta última, e inculcando a los jóvenes que existe una violencia que, aunque vulnera los derechos humanos, es “justa” y legítima. José María Lorenzo, profesor de la Universidad de Deusto y representante de la historiografía nacional-revolucionaria abertzale, escribió que *Herenegun!* era una herramienta de “adoctrinamiento *jeltzale*, que con sus directrices unidireccionales obligatorias” quería acabar con la herencia ideológica del nacionalismo vasco⁹.

Pello Salaburu, exrector de la UPV/EHU y miembro de *Euskaltzaindia*, reprochó que no se viese reflejada en los materiales la presión ejercida por el movimiento abertzale radical contra la parte de la sociedad vasca contraria a sus tesis, que no se mencionasen los secuestros, que la unidad no incluyese alusiones a historias concretas y que se le concediera una mayor importancia a las asociaciones Elkarri, Lokarri o a la Conferencia de Aiete (cuyos primeros impulsores fueron grupos entre los que se encontraban personas vinculadas a la izquierda abertzale) que a Gesto por la Paz. En el entorno académico, muchos historiadores consideraron los contenidos seleccionados equidistantes, descontextualizados, simplistas y neutros, una especie de amalgama de situaciones que no proporcionaba una solidez crítica para poder rechazar el uso de la violencia (Mota, 2022: 563-605).

El documento tuvo sus defensores. Iñigo Iturrate, parlamentario vasco del PNV, señaló en 2018 que las críticas eran el resultado de “reacciones históricas” de determinados agentes

⁸ Alegaciones de la Fundación Fernando Buesa a *Herenegun!*, 20 de noviembre de 2018, accesibles en las pp. 3-7 en http://www.fundacionfernandobuesa.com/files/20181120_Alegaciones_FFBBF.pdf

⁹ José María Lorenzo, “Herenegun! Formación del espíritu nacional”, *Boltxe*, 25 de junio de 2018 <https://www.boltxe.eus/2018/06/herenegun-el-poder-asalta-la-historia/>

políticos que buscaban utilizar cualquier acción del Gobierno Vasco como “arma arrojadiza”. José Manuel Bujanda, exmiembro de ETApm, por su parte, defendió también el módulo educativo. Este dispar contexto de opiniones demuestra que la sociedad vasca estaba polarizada en torno a su trauma, y que aún no era capaz de elaborar un único discurso sobre el terrorismo reciente que aunara todos los relatos. Esto era un claro síntoma de que, además del conflicto entre memorias, existe un conflicto entre instituciones, una contrariedad política que sólo favorecía la prolongación de una guerra sobre el relato.

Es por ello que el Ejecutivo de Urkullu trató de salir de la polémica intentando llegar a un punto de encuentro. Para ello, decidió modificar la unidad didáctica y, a principios de 2019, abrió un periodo de alegaciones para que grupos parlamentarios, el consejo escolar de Euskadi y asociaciones de víctimas participasen en el proceso de revisión y corrección del documento. La resolución fue bien acogida por estos, aunque, en opinión del sociólogo Joseba Arregui y de Raúl López Romo, los contenidos de *Herenegun!* debían atender al material desarrollado por historiadores en estrecha relación con pedagogos y asociaciones de víctimas. Este último también recalcó que el documento debía transformarse, incluyendo una serie de líneas rojas que debían respetarse siempre, y que marcaran “la frontera que separa a las víctimas de los verdugos” (Mota, 2022: 563-605).

Resultados

A finales de noviembre de 2019, el Gobierno Vasco presentó de nuevo *Herenegun!* con 36 modificaciones. No obstante, la nueva versión, que nunca se presentó públicamente, se convirtió en un plan piloto que se probó a lo largo de 2021 (debido a las complicaciones surgidas por la pandemia de 2020) en ocho centros educativos de Euskadi. La intención del Gobierno Vasco, tal y como expresó, era tratar de implantarlo en el curso 2023-2024. Así que, en este periodo de prueba 2021-2022, 994 alumnos y 24 profesores lo pudieron ver, pero sólo ellos. Aintzane Ezenarro afirmó que tanto los centros como los profesores acogieron de buen grado la propuesta¹⁰. De hecho, este curso se ha ampliado a una veintena de escuelas, pero esos pocos cientos de alumnos son los únicos que han podido verlo hasta el momento.

¹⁰ Artículo sobre la presentación del programa *Herenegun!* publicado el 10 de octubre de 2018 en www.eitb.eus

Es curiosa la vía de discreción que han tomado los promotores de estos materiales, lo que para algunos autores incluso roza el secretismo. El periodista de *El Correo*, Jesús Hernández, afirma que el gobierno vasco no quiere hacer ruido en este tema, y que esto responde al “estacazo” que supuso la retirada del primer material presentado (tras el torrente de críticas recibidas). Para Covite, la Fundación Fernando Buesa y otras asociaciones de víctimas del terrorismo que no han podido ver el nuevo *Herenegun!*, esto resulta muy grave¹¹. Lo han solicitado en varias ocasiones en el Consejo Vasco de Participación de Víctimas para plantear posibles actualizaciones o modificaciones, y existe la promesa de presentar los materiales, pero todavía sin fecha. El Centro Memorial contrasta, además, que el material que él mismo preparó para las comunidades de Valencia y Madrid ya es público desde hace tiempo.

Gogora, no obstante, señala que todos los centros tienen acceso a estos materiales y que hay disponibles muchos más testimonios de víctimas que hace años (150 en total). El Gobierno de Urkullu insiste en que están haciendo un trabajo “discreto, pero sin secretismo”, y adelanta que está previsto explicar “la situación actual” en una rueda de prensa conjunta de las áreas de Justicia y Educación que se celebrará este próximo junio de 2023. Apuntan también que el motivo de que todos estos materiales no sean públicos es que las propias víctimas solicitaron que no estuvieran en abierto en la red, y que, aun así, se ha ofrecido la posibilidad de ver los contenidos a dos parlamentarios vascos que lo solicitaron. Dicen que las asociaciones de víctimas han tenido el mismo ofrecimiento, algo que estas niegan tajantemente.

Proyecto Memoria y Prevención del Terrorismo

En diciembre de 2021, los ministerios de Interior y de Educación, bajo la coordinación del Centro Memorial de víctimas del terrorismo, la FVT y otras asociaciones, ofrecieron siete unidades didácticas, de impartición opcional, a las comunidades autónomas. Su elaboración fue dirigida por Raúl López Romo, contando con expertos en la cuestión como Manuel Moyano, Jesús Prieto, Luis Roca o Ricardo Arana. Estas unidades incluyen información sobre violencia de los GAL, violencia policial, ETA y yihadista, dándole mayor importancia a ETA.

¹¹ Jesús J. Hernández, “El Gobierno Vasco mantiene en secreto el nuevo programa educativo sobre el terrorismo”, *El Correo*, 22 de mayo de 2023

Tres de estas unidades forman parte de las asignaturas de Valores Éticos y Geografía e Historia para los alumnos de primero y cuarto de la ESO, y las otras cuatro se incluyen en Historia del Mundo Contemporáneo, Filosofía, Historia y Psicología para primero y segundo de Bachillerato. Estas siete unidades didácticas incluyen actividades como la impartición de charlas o el análisis de testimonios de víctimas del Colectivo Víctimas del Terrorismo (Covite) o de víctimas de atentados yihadistas, como del 11-M. López Romo explicó que estos contenidos cuentan con una parte “más clásica”, basada en el acercamiento a los hechos principales del terrorismo (a las organizaciones, su desarrollo histórico y a las respuestas sociales originadas), y otra parte “dialógica”, donde se proponen ejercicios a los alumnos para que investiguen por su cuenta y hagan reflexiones al respecto¹². Las comunidades autónomas de Navarra, Madrid, La Rioja, Extremadura y Castilla y León dieron sus primeros pasos en el proyecto. Euskadi, sin embargo, decidió seguir adelante con su propio programa *Herenegun!*

Ámbito universitario

En el marco de la contribución de las universidades a la convivencia, *Ahotsak* fue la primera experiencia conjunta en la exploración de maneras de introducir en las actividades docentes ordinarias la reflexión crítica sobre el terrorismo, la violencia, las vulneraciones de derechos humanos y la construcción de la paz en Euskadi. La Secretaría General para la Paz y Convivencia del Gobierno Vasco presentó en abril de 2016 el informe final del proyecto¹³. En él se trabajaron aspectos fundamentales de los procesos de victimización y de la violencia política, y se fomentó el debate a través de la proyección de documentales y testimonios grabados, como *El reencuentro*; *Glencree*; *Hablan los ojos*; *Lasa y Zabala*; *Mujeres en construcción*; *Yoyes*; o *¿Por quién no doblan las campanas?* (Mota, 2022: 563-605). *Ahotsak* constituyó un punto de partida sobre el que seguir trabajando de manera conjunta en estos objetivos, y abrió interesantes posibilidades para el futuro. Sin embargo, la antes aludida encuesta que realizó la universidad de Deusto en 2016, puso de manifiesto que había importantes déficits en la sociedad universitaria¹⁴. De manera que, en 2017, el Instituto de

¹² Sol Galera, “Los estudiantes aprenderán sin tapujos todos los terrorismos y el papel clave de las fuerzas de seguridad”, *El Diario Norte*, 13 de diciembre de 2021

¹³ Informe final del proyecto *Ahotsak* accesible en

https://bideoak2.euskadi.eus/2016/04/18/lhk_ionan_universidades/Proyecto_Ahotsak.pdf

¹⁴ Silvia Blanco, “La batalla por la memoria”, *El País*, 17 Junio de 2016

https://elpais.com/politica/2016/06/15/actualidad/1466005719_044399.html

Derechos Humanos Pedro Arrupe de la Universidad de Deusto presentó un informe en el que recomendaba la continuidad de estudios que sondearan la sociedad universitaria, la permanencia del proyecto *Ahotsak* y el impulso de la exposición “*Memoriaren Plaza*” (Plaza de la Memoria).

Memoriaren Plaza es un programa lanzado en 2015 por el Instituto de la Memoria *Gogora*, consistente en una exposición virtual donde interaccionaban víctimas y alumnos, favoreciendo la reflexión y el reconocimiento de las distintas violencias mediante testimonios. La exposición se hizo itinerante y, en 2019, tras haber sido exhibida en las universidades de Deusto y Mondragón, se llevó a la UPV/EHU. No obstante, recibió la crítica de ciertos sectores, como el historiador Luis Castells, que aludió a que se plantea un plano de “equidad de violencias muy diversas habidas en esa trayectoria de 1936 a 2010” (Mota, 2022: 563-605).

En lo referente a cada universidad por separado, las Universidades del País Vasco y de Mondragón firmaron en 2017 un acuerdo con el Gobierno Vasco para organizar encuentros con víctimas, y en el curso 2018-2019 más de 800 alumnos y 16 víctimas de violencias de motivación política participaron en encuentros. En los grados de la Universidad de Deusto, por su lado, todos los alumnos cursan la asignatura Ética Cívica y Profesional, y ya hace nueve años que las víctimas visitan sus aulas.

Entre 2019 y 2020, el Gobierno Vasco selló “el Acuerdo Marco entre la administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi, la Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea y la Universidad del País Vasco, para el diseño, desarrollo y ejecución de la contribución compartida de las universidades al Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020”. El Consejo de la Juventud de Euskadi (EGK) y el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (CEA) lideraron una “comunidad de Aprendizaje”, invitando a un grupo de jóvenes universitarios a reflexionar sobre las violencias de motivación política vividas en Euskadi en el último medio siglo, y sobre el modo de enseñarlas a las nuevas generaciones, teniendo en cuenta sus experiencias de aprendizaje formal e informal. A través de la pregunta: “¿Qué quieres saber sobre la violencia vivida en Euskadi y no te atreves a preguntar?”, los participantes revisaron críticamente sus memorias personales y colectivas, y, en todos los

casos, esta revisión sacó a la luz un escaso conocimiento del pasado. Iñaki García Arrizabalaga, víctima y docente en la Universidad de Deusto, atribuye este déficit a la falta de información en la escuela, aunque también afirma que existen recursos para el que quiera enterarse¹⁵. Los estudiantes señalaron también que el pasado reciente aún constituye un tema difícil de tratar entre amigos, e incluso a veces en la familia, de modo que encontraron en estas sesiones un espacio cómodo en el que poder expresarse sin veto ideológico alguno (Bermúdez et al, 2020; Sáez de la Fuente et al, 2020; Pena Mardaras et al, 2020).

Se exploraron los conocimientos, preguntas, reacciones y reflexiones de los estudiantes para identificar una serie de puntos que sirvieran para articular una propuesta pedagógica de enseñanza de la historia reciente deslegitimadora de la violencia. Se buscaba una propuesta que a su vez reflejase las inquietudes de las personas jóvenes, las categorías y herramientas de la conciencia histórica, y la integración de la reflexión ética y de la educación histórica. Para ello, las sesiones de la comunidad de aprendizaje se desarrollaron en tres fases: la exploración de las memorias personales y colectivas, la aproximación a la perspectiva de las víctimas y la historización de la memoria. Las conclusiones y preguntas (de carácter parcial, tentativo y provisional) obtenidas de este proceso alimentaron la elaboración de tres cuadernillos: el primero realiza una aproximación conceptual a las contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia, el segundo recoge una sistematización de la experiencia de la Comunidad de Aprendizaje, y el tercero ofrece una serie de recursos pedagógicos y recomendaciones para trabajar la enseñanza del pasado violento en Euskadi.

Entre los materiales publicados, resultan de gran interés las claves narrativas que plantea el primer cuadernillo para desnormalizar la violencia en la enseñanza de la historia:

¹⁵ Silió Delibes, “La incógnita de hablar del terrorismo en las aulas”, *El País*, 19 de febrero de 2022

Cuadro 1

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

Fuente Cuadro 1: Pág 50 del cuaderno 1 (Bermúdez et al; 2020); y Pág 71 del cuaderno 3 (Pena Mardaras et al; 2020).

Otro recurso que resulta de gran interés son los ejercicios de historización de la memoria que exponen, como ejemplo, la CEA y EGK en su tercer manual. Plantean que para llegar a comprender el concepto de “historización de la memoria”, o “memorialización de la historia”, no debemos mezclar historia con memoria. Ambas comparten el mismo objeto, acercarse al pasado y representarlo en el presente, pero son formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes. La historia es un cuerpo sustantivo de conocimiento, es analítica e intelectual, y busca construir un conocimiento cierto (aunque provisional) del pasado, mediante la revisión basada en evidencias. La memoria, en cambio, se siente, está hecha de percepciones, mitos e impresiones, es decir, constituye la argamasa de nuestra identidad individual y colectiva (a través de diversas combinaciones de recuerdo y olvido). De forma que, un buen uso de la memoria puede favorecer la reconciliación, mientras que un mal uso sólo incita al rencor y a la venganza. El trabajo resultante de la Comunidad de Aprendizaje defiende que historia y memoria son complementarias, no excluyentes. De manera que, pese a ser dos registros distintos del pasado, sus fronteras son porosas, lo que permite construir puentes en lugar de muros, favoreciendo la creación del concepto de memoria histórica, o historización de la memoria. La historia desmitifica el pasado y abre la posibilidad de hacer una lectura autocrítica de la propia memoria, despojándose del subjetivismo y de la emotividad (Bermúdez et al; 2020).

Los programas como Adi-adian constituyen una valiosa herramienta para la memorialización de la historia, ya que socializan la experiencia de distintas víctimas y sus perspectivas a través de casos concretos de victimización para trabajar en el aula. Sin embargo, para que este tipo de recursos puedan vincularse provechosamente a la enseñanza de la historia, se requiere completar el proceso con una dinámica de historización o contextualización de la memoria. Esto no consiste simplemente en comunicar información para que los estudiantes la reciban pasivamente, sino que es una oportunidad para involucrarles en reflexiones críticas, usando la información recibida para hacerse preguntas. Con ese objetivo, el tercer manual plantea una serie de ejercicios de contextualización en tres niveles distintos, desde el más específico hasta el más general (Pena Mardaras et al, 2020).

El primero, “Contextualización de hechos concretos de victimización”, aborda aquellas situaciones en las que la escuela recibe a una o varias víctimas de la violencia a través, por

ejemplo, de programas como Adi-adian. En este nivel, se busca reconstruir los elementos del contexto más inmediato en el que tienen lugar estos hechos puntuales. El segundo nivel, “Contextualización de la historia de violencia reciente en Euskadi”, busca ofrecer un relato-guía en el cual situar los hechos más destacados de la historia de la violencia reciente (surgimiento, evolución, planteamientos y acciones de los actores; fenómenos sociales y políticos que los influyen, consecuencias, etc.). Y, por último, el tercer nivel trata de reconstruir el marco narrativo de más larga duración desde el que se pueden explicar los orígenes y desarrollo de las manifestaciones violentas en el País Vasco, ofreciendo una guía para el tratamiento de un panorama muy amplio en el tiempo (que abarca distintos períodos históricos) y en el espacio (encajando Euskadi en el contexto español, europeo e internacional) (Pena Mardaras et al, 2020).

Conclusión

La sociedad vasca se halla en un momento clave en el que el debate social se centra en cómo abordar un futuro de paz y reconciliación. Se puede constatar que amplios sectores sociales están apostando por “pasar página”. Esto, en algunas situaciones, es deseable hacerlo, pero primero se debe redactar bien la página y después leerla con atención, profundizando en ella racional y emocionalmente. Una labor que, como hemos podido ver, no es fácil en absoluto, ya que la propia reflexión sobre lo ocurrido puede violentar nuestra conciencia, incomodarnos, conmovernos e incluso enfrentarnos de nuevo.

Pero la función social del historiador no es embellecer los relatos comunitarios o agradar al público, la historia no puede subordinarse a las convenciones sociales ni a los criterios de los poderes. El relato histórico es definitorio de toda una sociedad, y la necesidad de un relato deslegitimador de la violencia es una prioridad. Por ello, la historiadora debe advertir sobre el peligro de los relatos de odio que soportan las violencias. Esos mitos que naturalizan el recurso a la violencia política, narrativas de fuerte arraigo popular que se sostienen en una lectura paranoica de la historia (Rivera, 2022: 616-617).

Aunque el estudio de la universidad de Deusto desvelase que las personas jóvenes tienen pocos conocimientos, sí disponen de fragmentos de memoria individual y colectiva, es decir, ideas, relatos, simbología..., (interiorizados sin grandes cuestionamientos), y provenientes de

las familias, el entorno social y cultural, o de los medios de comunicación y redes sociales¹⁶. Cuando queremos educar sobre terrorismo de ETA, debemos ser conscientes de que la narrativa que lo alimentó sigue instalada en los fragmentos de memoria de una parte del espacio público, y es que hay que entender que el final de la violencia no lo es también del proyecto político que la alimentó y sostuvo¹⁷. Perdura la idea de un “conflicto” secular entre vascos oprimidos y opresores españoles; sobre una guerra no civil, sino de invasión; sobre una violencia previa, española, que justificaría una reacción defensiva, vasca; sobre Euskadi como el lugar más reprimido por el franquismo; sobre lo español como algo intrínsecamente autoritario¹⁸. Por ello, es fundamental que estos fragmentos de memoria sean tenidos en cuenta por la enseñanza de la historia, y que esta trabaje críticamente sobre ellos para facilitar el cuestionamiento del recurso violento. Jesús Prieto apunta la conveniencia de reflexionar sobre la postura de la comunidad educativa en relación a “los mitos y ritos” que propician el pensamiento sectario en el que se basa el uso de la violencia (Prieto Mendaza, 2018).

La propuesta presentada por CEA de Deusto y EGK es en gran medida innovadora, ya que defiende la exploración de un equilibrio entre memoria e historia, una “historización de la memoria” y una “memorialización de la historia” que podría abrir interesantes posibilidades para el futuro. He podido asistir a las reuniones de la Comunidad de Aprendizaje como alumna. Las primeras reticencias propias a acudir y las advertencias de mi familia fueron superadas por la curiosidad de una estudiante de Historia. Ya en la misma primera sesión pude comprobar que, a pesar de toda la “oficialidad” y siglas por las que se puede ver intimidada una estudiante de 19 años, la Comunidad de Aprendizaje se trataba de la reunión de un grupo de profesores y estudiantes de diferentes sectores ideológicos, en un espacio de prioridades éticas. De hecho, considero que pude compartir conversaciones que nunca se habrían dado en un contexto que no fuese el de la Comunidad de Aprendizaje, enriqueciéndome personal y académicamente.

Los proyectos que han llevado a cabo las instituciones: *Víctimas Educadoras*, *Adi-adian*, *Herengun!*, etc. han suscitado muchas polémicas en el contexto de la “batalla por el relato”,

¹⁶ Mikel Segovia, “El olvido hacia ETA crece en los colegios mientras un 20% de los jóvenes justifica la violencia”, *El Independiente*, 22 de abril de 2023

¹⁷ Fundación Fernando Buesa, “Udaberri 2024: comentarios para su mejora que se trasladan desde la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa”, Julio de 2021.

¹⁸ Raúl López Romo, “Cómo enseñar sobre ETA y el terrorismo en secundaria”, *The Conversation*, 14 de Mayo de 2023 <https://theconversation.com/como-ensenar-sobre-eta-y-el-terrorismo-en-secundaria-204424>

pero han posibilitado que el alumnado extraiga alguna experiencia éticamente edificante. El problema es que esa educación en valores no se ha sabido introducir correctamente en la transmisión del relato de las violencias. Aun así, los programas que llevan víctimas a las aulas no tienen contraindicación, sólo beneficios (se hace en Italia, Alemania, en Países Bajos, etc.), pero siguen sin sistematizarse en la escuela.

Y es que, además de toda la labor realizada hasta ahora, aún hay terreno por recorrer. Resultaría provechoso dar a conocer por fin la última versión de *Herenegun!* a las asociaciones de víctimas, y poner el material a disposición de investigadores expertos (entre los cuales haya historiadores) que reestructuren el material para que la historia no quede sujeta a la memoria, y mucho menos a una memoria impuesta por el poder con objetivos dirigistas. Convendría también evaluar los frutos de la introducción en las aulas de los materiales reunidos por la Comunidad de Aprendizaje y la consolidación de *Adi-adian* en la Universidad (además de su sistematización en la escuela), y que dentro de unos años se realizase un estudio que analice la actitud de los escolares y universitarios ante las violencias de motivación política durante la historia reciente. Así se podría medir el porcentaje en el que se habrá reducido, aumentado o mantenido la fuerte polarización social existente aún hoy en día y el nivel de éxito que habrán cosechado todos estos esfuerzos. Mientras tanto, la inversión pedagógica para acabar con este tipo de situaciones de motivación ideológica no debe cesar.

En cuanto al profesorado, aunque la iniciativa institucional es esencial, no dejan de ser estos los que deben ocupar el rol protagonista para atajar la defensa de las acciones violentas. Por ello, esta tarea de no desentenderse e implicarse representa un compromiso con la sociedad que todo profesional educativo ha de asumir. Educar sobre terrorismo, sobre todo a los propios hijos y nietos de los que lo vivieron, conlleva una gran responsabilidad y tiene una gran relevancia, pudiendo tener grandes consecuencias entre el alumnado, y un papel muy importante en el proceso de cura de cualquier sociedad, de cara a fomentar valores de respeto, pluralismo y empatía con los que han sufrido injustamente. No es un asunto que deba abordarse pasiva y superficialmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermúdez, A; Sáez de la Fuente, I; y Bilbao Alberdi, G. (2020), “Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política”, *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, 1, pp. 11-55.
- Castells, L. y Rivera, A. (2015), “Las víctimas. Del victimismo construido a las víctimas reales”, en F. Molina y J.A. Pérez (eds.), *El peso de la identidad. Mitos y ritos de la historia vasca*, Madrid: Marcial Pons, 267.
- Delgado, A. (2022), “Memoria controvertida y educación”, *Galde. El pasado no está quieto*, 35, pp. 28-30.
- Fernández Erdocia, J. (2020), “La Educación ante el terrorismo”, en A. Rivera y E. Mateo (eds.), *Las Narrativas del terrorismo*, Madrid, Los Libros de la Catarata, pp. 149-158.
- Fundación Fernando Buesa (2018), “Alegaciones de la Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa a la unidad didáctica *Herenegun!*”, Vitoria-Gasteiz, 20 de noviembre.
- Gobierno Vasco (2016), “Proyecto *Ahotsak*: Informe final”, 18 de abril.
- Heziberri (2020), “Archivo de procedimientos y actitudes para la adquisición de las competencias básicas transversales”, Gobierno Vasco.
- López Romo, R. (2020), “La Educación ante el terrorismo”, A. Rivera y E. Mateo (eds.), *Las Narrativas del terrorismo*, Madrid, Los Libros de la Catarata, pp. 159-172.
- Módulo Educativo *Adi-Adian* (2019), “Guía didáctica para el profesorado *Adi-Adian*”, Gobierno Vasco, 11 de abril.
- Mota, D. (2022), “Las Memorias del terrorismo: Las víctimas de la violencia política y la educación secundaria en el País Vasco (2005-2021)”, *Historia y memoria de la educación*, 16, pp. 563-605.
- Muga Villate, F. (2020), “Aportación de las víctimas de la violencia política en los centros educativos del País Vasco”, en A. Rivera y E. Mateo (eds.), *Las narrativas del terrorismo*, Madrid, Los Libros de la Catarata, pp. 173-182.

Pena Mardaras, C; Bermúdez, A; Sáez de la Fuente, I; Bilbao Alberdi, G. y Prieto Mendaza, J. (2020), “Orientaciones y recursos para una enseñanza de la historia de Euskadi que contribuya a la deslegitimación de la violencia”, *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, 3, pp. 37-82.

Prieto Mendaza, J. (2018), “Erótica de la violencia y juventud vasca. Del mito al adoctrinamiento”, A. Rivera y E. Mateo (eds.), *Verdaderos creyentes: pensamiento sectario, radicalización*, Madrid, Los Libros de La Catarata, capítulo 8.

Rivera, A. (2016), “Violencia vasca. Una memoria sin historia”, *Libre Pensamiento* 88, pp. 70-77.

Rivera, A. (2021), “Dos focos para una memoria de la violencia vasca: Centro Memorial e Instituto Gogora”, en M. A. Ruiz Carnicer y J. Ponce (eds.), *El pasado siempre vuelve: historia y políticas de memoria pública*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, pp. 263-271.

Rivera, A. (2022), “Violencia vasca: Historia, memoria y justificación”, *Tu voz en Muchas voces: escritos en homenaje de Jon Juaristi*, UPV/EHU, pp. 616-617.

Sáez de la Fuente, I; Bermúdez, A; y Prieto Mendaza, J. (2020), “La historización de la memoria: Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes de Euskadi”, *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, 2, p. 95.