

1

Contribuciones de los diálogos entre memoria e historia a la reconciliación

IZASKUN SÁEZ DE LA FUENTE ALDAMA*

ABSTRACT

This reflection takes as a key starting point an asymmetric conception of reconciliation grounded on the perspective of the victims of violent conflicts. Then, it shows in detail the epistemological design of an educational project that aims to work, on the one hand, the ethical and pedagogical relationship between asymmetric reconciliation and restorative justice based on the centrality of the testimonies of victims in the classrooms (psychological truth) and, on the other hand, the ethical and pedagogical relationship between restorative justice and the development of students' historical consciousness (epistemic truth). To conclude, it shows how the different links between restorative justice and psychological and epistemic truths are embodied in a learning community at the Center for Applied Ethics (CEA) of the University of Deusto. Two dynamics unfold in this community: the memorialization of history and the historicization of memory.

Keywords: historical consciousness, learning community, restorative justice, victims' perspective.

Introducción

Bajo la perspectiva de una educación orientada hacia la gestión positiva de los conflictos, y, en definitiva, hacia una “paz sostenible”, esta reflexión comienza con un análisis crítico de las relaciones entre conflicto, violencia y reconciliación. Para ello, se diferenciará entre conflicto y violencia, se identificarán las distintas caras de esta última y se desarrollará una concepción asimétrica de la reconciliación centrada en la perspectiva de las víctimas. Dicha concepción implica transformaciones significativas respecto de visiones comúnmente aceptadas sobre las condiciones de todo proceso de reconciliación como la verdad, la justicia, la reparación, la memoria, el diálogo,

* Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto.

✉ izaskun.sdelafuente@deusto.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9099-2653>

el perdón y el acuerdo. Posteriormente, se trabajará la relación ética y pedagógica entre reconciliación asimétrica y justicia restaurativa desde la centralidad de los testimonios de las víctimas en las aulas (*verdad psicológica*). En un tercer momento, se atenderá a la relación ética y pedagógica entre justicia restaurativa y desarrollo de la conciencia histórica del alumnado (*verdad epistémica*). Para finalizar, se tratará de mostrar cómo todos estos vínculos entre justicia restaurativa y verdades psicológica y epistémica han cristalizado en nuestro trabajo en el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (CEA) en una comunidad de aprendizaje que trata de desarrollar una doble dinámica que los canalice, *la memorialización de la historia y la historización de la memoria*.

Los hitos fundamentales de este análisis, fruto de sinergias interdisciplinares surgidas del dilatado trabajo conjunto de especialistas de diferentes áreas de conocimiento (filosofía, ética, sociología, historia, educación, etc.), están necesariamente encarnados en una experiencia particular, aunque aspira a ofrecer elementos que trasciendan lo temporal y lo local, abriéndose a desarrollos —nuevamente parciales y también diferentes— inspirados en esta experiencia, que no es otra que la del conflicto violento, terrorista, de intencionalidad política que se ha vivido en el País Vasco —y en el resto de España, además de en Francia, en menor medida— durante cincuenta años (1968–2018).

1. Compresión crítica de las relaciones entre conflicto, violencia y reconciliación

«Paz sostenible»: educación para la gestión positiva de los conflictos

El conflicto —en palabras de Galtung— es un fenómeno consustancial a las relaciones tanto interpersonales como sociales que tiene el potencial de generar transformaciones creativas de contradicciones subyacentes, y no es necesariamente una fuente de destrucción violenta¹. La violencia es solo una de las formas en que las personas interactúan en situaciones de conflicto, forma que se distingue por la instrumentalización del «otro» que es tratado como un medio desechable para lograr bienes o fines en disputa. La primera implicación de este planteamiento es que la violencia no puede explicarse como un rasgo

1. Johan Galtung. *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización* (Gernika: Gernika Gogoratuz, 2003), 107–110.

natural e inevitable de la acción humana o de los procesos sociales e históricos. Por ello, la educación para la paz debe desvelar el carácter instrumental de la violencia, su lógica estratégica como mecanismo intencional para obtener objetivos deseados mediante la dominación o aniquilación de otros que se presentan como obstáculos a los mismos. Socialmente, esto hace que la violencia no sea sostenible. Éticamente, la hace profunda e irremediablemente injusta.

Aplicado al caso específico del País Vasco, estos supuestos nos llevan a considerar de manera diferenciada el «conflicto vasco», conflicto social, cultural e histórico de carácter identitario y político, y el «conflicto violento vasco», como degradación intencionada y estratégica del anterior. Con ello asumimos que existen dos tipos de conflictos distintos (el identitario-político y el violento), que no hay continuidad inevitable entre ellos y que la violencia no es una necesidad histórica sino una opción, una decisión consciente y deliberada. Como subrayaba Gesto por la Paz de Euskal Herria, organización pacifista clave en la movilización contra la violencia en el País Vasco:

El conflicto político que existe en nuestra sociedad nunca justificó el surgimiento del terrorismo. Pruebas de ello son que existiera antes de ETA y que vaya a perdurar más allá del final de ésta. El final unilateral de la violencia de ETA confirma que se ha producido un punto y aparte en el conflicto político, pero queda definitivamente disociado de la pretensión de imponer soluciones que no respetan la pluralidad de esta sociedad. No se puede supeditar el fin de la violencia al tratamiento que entre todos demos al conflicto político. El futuro no puede construirse con la amenaza, la presión y el asesinato; sino a través del diálogo, el convencimiento y la democracia. Y no olvidemos que no todos los conflictos tienen solución, pero sí que con ellos tenemos que convivir y hacerlo de la mejor manera para la mayoría de la sociedad.²

En consecuencia, la educación para la paz debe ayudar a la juventud a comprender cómo se construye socialmente la violencia, los factores que la generan y la sostienen, y sus nefastas consecuencias. Además, la idea del “postconflicto” debe problematizarse: la educación para la paz tiene que plantearse, fundamentalmente, como una educación para gestionar el conflicto; es decir, una educación que prepare a las

-
2. Gesto por la Paz de Euskal Herria. “Convocatoria de la manifestación Lortu dugu. El futuro es nuestro”. *Bake Hitzak* 84 (2012): 45.

personas para convivir en contextos de conflicto de manera digna, responsable y constructiva.

La aspiración de comprender cómo se gesta, sostiene y transforma la violencia descansa en otro planteamiento de Galtung que propone un modelo triangular de comprensión de la misma. Este modelo conceptualiza la *violencia directa* como una manifestación episódica y visible que descansa en otras dos formas de violencia profundas, duraderas y menos visibles: la *violencia estructural*, que se refiere a las estructuras sociales que generan formas sistémicas de violencia; y la *violencia cultural*, que se refiere al conjunto de creencias normativas y prácticas sociales y culturales que naturalizan, justifican y legitiman el uso de la violencia³. La *paz sostenible* debe ser integral, es decir, debe implicar la ausencia o reducción de todo tipo de violencia. Así, la educación para la paz no puede limitarse a condenar y a prevenir la violencia directa. En tanto educación para el conflicto, debe desarrollar también herramientas críticas para cuestionar la normalización de la violencia como respuesta necesaria y legítima ante el conflicto, y las sensibilidades, conocimientos y capacidades necesarias para participar en la transformación de las distintas formas de violencia estructural y cultural.

Apuesta por una «reconciliación asimétrica» desde la perspectiva de las víctimas

Las víctimas, sujetos protagonistas del proceso de reconciliación

La «reconciliación» se nos presenta como concepto ético, en principio valioso y positivo, pero con un sentido muchas veces problemático y polémico. Este cuestionamiento procede a menudo de las propias víctimas. Probablemente, una de las razones de este rechazo es que la reconciliación que se predica tiende a seguir el esquema subyacente al paradigma de *justicia transicional*. Este presupone de forma clara un esquema de igualdad, de simetría entre los sujetos: dos partes enfrentadas, a las que les asisten razones innegables junto a responsabilidades por la generación de injusticias flagrantes, que comparten incluso en muchos casos la condición bifronte de víctimas y victimarios al mismo tiempo. En dichos términos es como se propone

3. Johan Galtung. *Tres la violencia*, 3 R: *reconstrucción, reconciliación, resolución* (Gernika: Gernika Gogoratuz, 1998), 15-18.

la reconciliación en una situación postbélica (especialmente de una guerra civil), en la salida de un régimen dictatorial, en el final de un conflicto grave de cualquier tipo o incluso en cualquier disputa de intereses, por trivial que ésta sea. Dicho esquema no es adecuado, por ejemplo, para los conflictos violentos de motivación política donde se produce una clara asimetría en la culpabilidad. Para ellos es necesario formular teóricamente y avanzar prácticamente hacia un concepto de reconciliación *asimétrico*, por resultar, en términos cívico-democráticos, más justo moralmente e incluso más eficaz políticamente⁴. Esta asimetría se concreta y expresa en la asunción de la perspectiva de las víctimas, lo que implica, entre otros aspectos, negar la identificación de la reconciliación con una paz apresurada, propugnada en muchas ocasiones por los victimarios e incluso por sujetos bienintencionados, que conlleva la trivialización y el olvido del pasado, la ausencia de un análisis en profundidad y el deseo desmedido de pasar página y de mirar al futuro sin volver la vista atrás. Consecuentemente, estamos hablando de un proceso no precipitado, respetando al máximo la dignidad de las víctimas y, a ser posible, teniéndolas como protagonistas principales.

En consecuencia, se puede entender la reconciliación como el proceso que, englobando los aspectos de verdad, justicia, reparación, memoria, perdón y acuerdo, restaura donde lo había —o crea donde no existía— un marco de convivencia o al menos unas condiciones humanas de desarrollo de la vida social y sus conflictos, que asegure el reconocimiento debido (y posible) a las víctimas «*radicales*» [asesinadas] y que posibilite a las víctimas «*vivas*» su nueva y deseable condición de «*supervivientes*». De acuerdo a la tensión utópica que le caracteriza, la reconciliación ha de ser comprendida más bien como un concepto límite, crítico con sus encarnaciones particulares en contextos concretos desde la mirada de las víctimas⁵.

Pero, ¿quién es víctima? En un sentido amplio, víctima es toda persona que sufre. Sin embargo, desde la perspectiva ética, víctima es toda persona en cuyo sufrimiento ha intervenido injustamente otro ser humano, bien por acción o por omisión. No se suele hacer esta distinción, englobando indiferenciadamente a todos los sufrientes,

-
4. Daniel Innerarity. "Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar" *Hermes* (diciembre 2006): 18-25.
 5. Galo Bilbao y Izaskun Sáez de la Fuente. *Por una contracultura de la reconciliación* (Barcelona: Cristianismo y Justicia), 7.

pero esto añade injusticia a las víctimas y dificulta la realización de sus derechos. Debe diferenciarse entre sufrimiento justo e injusto. El criterio diferenciador han de ser los derechos humanos fundamentados en la dignidad universal, perenne e intangible de la persona. Así, hay víctima siempre que se daña efectivamente a una persona en su dignidad, incluso aunque quien la dañe piense que no hace mal, según sus convicciones sobre lo bueno y lo malo.⁶

Los rasgos que definen la condición de víctima, son básicamente dos: *inocencia* y *pasividad*. ¿Qué quiere decir que la víctima es inocente? Ello no significa que carezca de culpa absolutamente o que sea moralmente impecable. Tampoco implica que, quien ha sufrido la victimación, no estuviera implicada en el conflicto. La *inocencia* se refiere a que la víctima no merece el acto de victimación padecido, pues éste ha supuesto una conculcación de sus derechos humanos fundamentales, una violación de su dignidad personal. Nadie, ni siquiera el victimario, merece padecer un acto de vulneración de sus derechos. Si la dignidad humana es inviolable y no depende ni siquiera de la actuación del sujeto, si no puede ser violentada en razón del crimen o la atrocidad cometidos, entonces se puede decir que toda víctima es inocente en cuanto víctima, incluso si quien ha padecido la agresión era un victimario, pues en ese caso merecería un proceso judicial con todas las garantías, incluso una condena –justa, proporcionada y, en lo posible, rehabilitadora–, pero no sufrir un atentado contra sus derechos fundamentales. La *pasividad* significa que no nos hacemos víctimas, sino que somos hechas víctimas a nuestro pesar. El victimario aplasta nuestra autonomía. En el asesinato la pasividad se hace total y definitiva. Mientras, quien sobrevive no necesariamente queda instalado o reducido a esa pasividad, sino que tiene la oportunidad de la reacción activa, convirtiéndose en superviviente, resistente frente a la violencia sufrida. En contraposición, los rasgos que definen al victimario son la *culpabilidad* y la *actividad*. Esto supone que se da entre víctima y victimario una nítida asimetría moral, presupuesto fundamental de nuestro modelo de reconciliación.

Consecuentemente, en el caso de la violencia de motivación política en el País Vasco, son víctimas las personas damnificadas (muertas, heridas, secuestradas, amenazadas, extorsionadas, autoexiliadas, etc. y sus

6. Galo Bilbao y Izaskun Sáez de la Fuente. *Memoria de las víctimas, ¿víctimas de la memoria?* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2023), 15.

familiares y allegados más próximos) por las actuaciones de Euskadi Ta Askatasuna (ETA) en sus distintas versiones: ETA militar (ETAm), ETA político-militar (ETAp) y Comandos Autónomos Anticapitalistas. También lo son las provocadas por el terrorismo anti-ETA: Batallón Vasco Español (BVE), Triple A, Grupos Armados Españoles (GAE), Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL), etc. y aquellas que han sufrido los abusos y excesos de las actuaciones policiales (torturas, muertes en manifestaciones y controles, disparos a quemarropa, etc.).

Implicaciones de la propuesta

La centralidad de las víctimas por la que apuesta este paradigma de reconciliación exige, en primer lugar, confrontar críticamente el «buenismo» socialmente imperante, lo que implica, a su vez, depurar determinadas posiciones sobre la neutralidad y el diálogo. *La neutralidad*, entendida como ausencia de toma de partido y de evaluación moral de los implicados en un conflicto, se tiende a ensalzar como la postura más coherente y equilibrada, cuando en realidad no es sino un modo sutil –consciente o inconsciente– de apoyar al agresor o de admitir que tiene al menos la misma razón que su víctima (*equidistancia irresponsable*). Ante la injusticia no se puede permanecer neutral, hacerlo es convertirse en su cómplice. Frente a la neutralidad, hay que proponer la imparcialidad, que no se deja seducir arbitrariamente por las características particulares de uno de los protagonistas del conflicto, pero que, lejos de ser neutral, se coloca siempre en favor de quien sufre la injusticia frente a quien la perpetra. A su vez, el *diálogo incondicional* tiende a percibirse como vía de resolución de todo tipo de conflictos, hasta el punto de mirar con conmiseración –cuando no despectivamente– a quien pone condiciones al mismo. El diálogo es un instrumento y cauce insustituible en las relaciones humanas, pero, precisamente por humano, es intrínsecamente condicionado: no se puede hablar siempre, de todo y con todos; hay circunstancias de todo tipo –espaciales, temporales, ideológicas, sentimentales, etc.– que lo posibilitan, lo dificultan o lo impiden; requiere de reconocimientos y relaciones previas, no es lo mismo dialogar para conocer, para contrastar, para sondear o para acordar.

La perspectiva de las víctimas otorga, asimismo, una fisonomía específica a las distintas condiciones del proceso de reconciliación, es decir, a la verdad, a la justicia, a la reparación, a la memoria, al perdón

y al acuerdo, condiciones que están íntimamente relacionadas entre sí.

En tiempos de postverdad, de relativismo absoluto –cuando el «no hay verdad absoluta» se ha convertido en que cada cual tiene siempre una parte de verdad o su propia verdad–, de negación de la existencia del error o de la falsedad, hace más falta que nunca reivindicar la verdad–parcial, relativa, por supuesto– frente a la mentira. Cuando existe una injusticia, una vulneración de la dignidad y de los derechos fundamentales de la persona, es importante saber qué ha ocurrido. El conocimiento de la verdad es una de las demandas prioritarias por parte de las víctimas y no así de los victimarios. Mientras las primeras exigen que salga a la luz pública la verdad, lo que realmente aconteció, pues en esa tarea se manifestará, con mayor claridad aún, la condición de inocencia que les caracterizaba, los segundos se afanan en mantener lo ocurrido en la sombra de la duda, de la ambigüedad o del olvido y, cuando lo reivindican, se tergiversa con una interpretación falsa y manipuladora, ocultando siempre la verdad del mal cometido.

En su VI Tesis sobre el concepto de Historia, Walter Benjamin afirma: «[...] el don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza solo le es dado al historiador perfectamente convencido de que ni siquiera los muertos estarán seguros si el enemigo vence. Y ese enemigo no cesa de vencer»⁷. Según el planteamiento del filósofo alemán, esa chispa de esperanza solo se convertirá en llama si, mediante el esclarecimiento de la verdad de lo acontecido desde la perspectiva de las víctimas, de los vencidos, se rompe con la perversa y peligrosa lógica de la ley de la doble muerte en el mismo crimen: muerte física y muerte hermenéutica. Antes, durante y después de los asesinatos, el discurso invisibilizador resulta muy productivo para los fines criminales y su banalización. La lucha por la verdad es, ante todo, un combate contra la muerte hermenéutica, esa segunda muerte que despoja a las víctimas de significado social y político y las condena a la irrelevancia cuando no a la negación de su propia existencia, lo que las revictimiza. No olvidemos cómo Himmler, el gran artífice de los campos de exterminio, llegó a afirmar sobre ellos: «Es una página gloriosa de nuestra historia que nunca ha sido escrita y que jamás lo será»⁸. O cómo Simon

7. Manuel Reyes Mate. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"* (Madrid: Trotta, 2009), 113.

8. Enmanuel Lévinas. *La emergencia del sujeto ético* (Madrid: Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2012), 131.

Wiesenthal, superviviente y luchador incansable contra la impunidad de los crímenes nazis y al advertir sus responsables, recordaba que los soldados de las SS se divertían de advertir cínicamente a los prisioneros:

De cualquier manera que termine esta guerra, la guerra contra vosotros la hemos ganado; ninguno de vosotros quedará para contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar el mundo no lo creería. Tal vez haya sospechas, discusiones, investigaciones de los historiadores, pero no podrá haber ninguna certidumbre, porque con vosotros serán destruidas las pruebas. Aunque alguna prueba llegase a subsistir, y alguno de vosotros llegase a sobrevivir, la gente dirá que los hechos que contáis son demasiado monstruosos para ser creídos; dirá que son exageraciones de la propaganda aliada, y nos creerá a nosotros, que lo negaremos todo, no a vosotros. La historia del *Lager* seremos nosotros quien la escriba.⁹

El final de la sentencia de Benjamin no deja lugar a dudas sobre su profundo pesimismo: «y ese enemigo no ha cesado de vencer». De ahí especial trascendencia de lo que Manuel Reyes Mate denomina batalla hermenéutica.

Está diciendo Benjamin que mientras el enemigo ande suelto los muertos no estarán seguros, porque ya se encargará él de que no salgan de sus tumbas. Esta diciendo que la insignificancia de los muertos es obra del mismo asesino. El mismo que mata físicamente lo hace hermenéuticamente. Si todavía hoy el pasado es cosa de la historia, si para la ontología la única realidad es la que hay, si los muertos muertos están, esto es señal inequívoca de que el enemigo anda fuerte. Y, evidentemente, el sujeto consciente de ese enorme peligro es, al mismo tiempo, el más amenazado y el único que puede salvar [...].¹⁰

En el abordaje del fin de los conflictos violentos funcionan dos esquemas: el del «precio de la paz» (deudor del esquema de la simetría del que nos hemos desmarcado explícitamente al comienzo de esta reflexión), y el de «la sangre que clama justicia». Pero incluso en este segundo caso, cabe responder desde una concepción meramente punitiva de la justicia (que, bajo la ley del Talión, no se desmarca del

9. Primo Levi. “Los hundidos y los salvados”. *Trilogía de Auschwitz* (Barcelona: Península, 2018), 475.

10. Mate. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin “sobre el concepto de historia”*, 120.

esquema de la simetría: el que la hace la paga y sufre el castigo proporcional a la injusticia cometida, volviéndose, de hecho, en la mayoría de las ocasiones, imposible en la práctica) o desde una *justicia restauradora*, asimétrica –pues pone mayor interés en el resarcimiento del mal padecido por el agredido que en el castigo al agresor, estando éste siempre subordinado al logro de aquél–, desde la que las víctimas pueden verse mejor –aunque posiblemente nunca de manera plena– protegidas en sus legítimas aspiraciones de justicia. Por tanto, la justicia restaurativa no lleva en su ADN impunidad, olvido o prescripción porque el daño dura mientras no sea saldado¹¹.

Desde esta perspectiva, el sentimiento de insatisfacción del victimario consigo mismo, propio de la *culpabilidad*, es secundario y consecuencia de un sentimiento previo y más importante, la insatisfacción por el daño hecho a la víctima. De este modo, en vez de intentar técnicas exculpatorias para liberarse del peso de la culpa, el victimario debe transitar el duro camino del *arrepentimiento*, que no es otro que el que comienza acogiendo a la víctima y reconociendo el mal que le he causado, lo que implicaría asunción de responsabilidades, reparación de la víctima, comprendiendo los efectos de tales actos para las víctimas y para el conjunto de una sociedad –en cuyo nombre se ha asesinado, secuestrado, extorsionado y amenazado– y mostrando disponibilidad a reparar el daño, y compromiso de no repetición. Al toparse con las víctimas, el perpetrador se transforma radicalmente, de «héroe» de una causa a «culpable» de un crimen contra un semejante, de «ejemplo» para quienes jaleaban sus inmorales acciones a «traidor» y «delator» para ese mismo sector. Esta difícil transformación implica la ruptura con la doble moral y con el proceso de cosificación y de deshumanización de las víctimas imprescindibles para la normalización y la justificación del ejercicio de la violencia. Solo así la sociedad puede conseguir la rehabilitación y reintegración del perpetrador.

En la esfera social hablamos con excesiva facilidad indistintamente del *perdón* ofrecido o solicitado. Ambos nos parecen valiosos e incluso creemos que es indiferente cuál se produzca antes. A ambos protagonistas, agresores y agredidos, los invitamos por igual para que ejerzan la versión del mismo que les corresponde. Pero semejante concepción resulta errónea desde la perspectiva ética. Moralmente no

11. Manuel Reyes Mate. “Sobre justicia restaurativa”. *Cuadernos Penales José María Lidón* 9 (Bilbao: Universidad de Deusto, 2013), 15.

se le puede exigir ni obligar a la víctima a que ofrezca el perdón y, sin embargo, asimétricamente, sí es una obligación moral del victimario solicitar el perdón en que esto pueda hacerse por la injusticia cometida (otra cuestión bien distinta es el modo como esto pueda hacerse), lo que favorecerá su reinserción. No obstante, las víctimas de cualquier conflicto, agravio o abuso siempre viven ante el reto de sanación interior frente al inmenso dolor sufrido, y ahí la oferta (o negación) del perdón al victimario se les presenta como dilema insoslayable.

Frente a las víctimas radicales (las asesinadas), sus familiares solo pueden ofrecer el perdón de forma vicaria y ello puede ser interpretado por algunos de ellos como traición a la memoria del ser querido que ya no está¹². O, sin sentirse para nada impelidas a perdonar, diferencian no hacerlo —porque creen que eliminaría responsabilidades, al tratar de diluir un mal radical que no se puede deshacer— de encontrarse instaladas en sentimientos de odio que solo provocarían su propia destrucción¹³. Existen víctimas que, fruto de sus férreas convicciones éticas o religiosas, consideran que deben perdonar y lo han hecho, incluso si el perpetrador no les ha pedido perdón o ya no puede hacerlo. El perdón se presenta para ellas como exigencia revestida de una doble cualidad, acto liberador para quien lo otorga (que no olvido de lo sucedido o renuncia a la justicia) porque le puede permitir cerrar heridas, y contribución a la paz y a la reconciliación de la sociedad¹⁴. La equívoca asociación entre perdón y religión hace que otras víctimas se desmarquen de su uso, porque no se consideran religiosas, y que prefieran hablar de dar al victimario una segunda oportunidad en lugar de perdonar. Esta segunda oportunidad está íntimamente relacionada con el horizonte de la reinserción que debe orientar toda política penitenciaria que institucionaliza el castigo, pero no la venganza.¹⁵

La víctima ha de tener una reparación adecuada, real, rápida y proporcional a la injusticia padecida y al daño consecuente sufrido, aunque puede adquirir muy distintas formas: la restitución, tanto de bienes como de derechos que haya podido ver cercenados o perdidos;

-
12. Ana Terradillos. *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas cuentan por primera vez su historia* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2016), 83.
 13. Isabel San Sebastián, *Los años de plomo. Memoria en carne viva de las víctimas* (Madrid: Temas de Hoy, 2003), 126.
 14. Alboan. *La reconciliación. Más allá de la justicia* (Barcelona: Cristianismo y Justicia, 2003), 5-9.
 15. Antonio Rivera y Eduardo Mateo (coords.). *Víctimas y política penitenciaria. Claves, experiencias y retos de futuro* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2019), 147-149.

la indemnización de todo tipo de daños –físicos, mentales, materiales, morales, gastos y pérdidas derivados– económicamente evaluables; la rehabilitación necesaria, que comprende asistencia médica, psicológica, jurídica o social; la satisfacción, mediante el despliegue de medidas como la interrupción de la injusticia, la revelación de lo acontecido, la disculpa pública, los actos de reconocimiento y homenaje o la asunción y adscripción de responsabilidades; las garantías de no repetición, posibles mediante la puesta en marcha de medidas de control e imposibilidad de comisión de actos injustos, planes educativos, mecanismos de identificación, gestión y resolución de conflictos; mejora de la legislación, etc.

En el País Vasco, actualmente la normativa legal tiende a cubrir no solo a las víctimas de ETA, sino a las del terrorismo de extrema derecha y de violencia policial y parapolicial mediante la Ley de Reconocimiento y Reparación de Víctimas de Vulneraciones de Derechos Humanos en el contexto de la Violencia de Motivación Política (2016). No obstante, los sucesivos gobiernos centrales, aunque han sido muy firmes en el reconocimiento de las víctimas de ETA, han mostrado fuertes resistencias a reconocer como tales a las víctimas de abusos policiales, aunque en los últimos años se están dando algunos pasos en esta dirección.

Si recurrimos de nuevo a algunas de las principales tesis de Walter Benjamin, percibimos cómo el «deber de memoria» es un imperativo categórico de justicia íntimamente ligado al grito de las víctimas supervivientes. «Nunca más», el principio de la no repetición de la barbarie, demanda como condición *sine qua non* no solo denunciar el mal cometido, su injusticia, sino mantener viva la memoria de las víctimas. Esta debe erigirse en puntal clave de la regeneración ética de la convivencia ciudadana y de una socialización de las nuevas generaciones mediante una adecuada gestión de las emociones que, desde la perspectiva de la ética de las virtudes, favorezca la empatía y la indignación frente al sufrimiento y la violencia y ciegue las vías del odio y de la exclusión¹⁶. Por eso, el imperativo del recuerdo, además de una función reparadora y terapéutica en relación con las víctimas de las atrocidades y sus seres queridos, debe tener un papel profiláctico destinado a configurar una sociedad guiada por los valores de la tolerancia y en la que resulten inimaginables las agresiones al designado

16. Victoria Camps, *El gobierno de las emociones* (Barcelona: Herder, 2012).

como otro o diferente.¹⁷

Es innegable que la memoria es plural, diversa y susceptible de múltiples interpretaciones. No hay memoria objetiva y neutra. Sin embargo, no cualquier memoria vale lo mismo modo ni toda versión del pasado es igualmente legítima. Por difícil que sea establecer un relato apropiado del pasado, éste nunca será un imposible punto medio equidistante entre las narraciones de las víctimas y las de los agresores. La memoria colectiva se construye a partir de unos principios éticos y políticos que no han estado presentes en los victimarios, incluso son precisamente los que ellos han pretendido eliminar o subvertir. De ahí la importancia de las víctimas como «testigos morales» de la barbarie y encarnadoras de los valores sobre los que se asientan las instituciones y la vida de la comunidad política democrática.

Parece lógico pensar que todo proceso de reconciliación debe culminar en la formulación de un acuerdo de convivencia para regir la vida sociopolítica en un futuro alejado no sólo temporal, sino, sobre todo, formal y materialmente, de los avatares violentos padecidos en el pasado. En el caso de un conflicto violento como el vivido en el País Vasco, este marco de convivencia no puede ser una especie de punto intermedio entre las posiciones de victimarios y víctimas, entre terroristas vulneradores de la legalidad democrática y cumplidores de la misma, entre quienes pretenden subvertir violentamente el legítimo orden social y quienes lo respetan e incluso lo defienden, en definitiva, un punto de equilibrio (no inestable, sino imposible) entre violencia y democracia. Por eso, una de las principales tareas aún pendientes en este proceso de reconstrucción de la convivencia en el País Vasco es la transformación de la cultura política del entorno afín a la organización armada que debe reconocer expresamente su responsabilidad política en la legitimación de la violencia en el pasado y adoptar actitudes y comportamientos que se desmarquen claramente de la connivencia con la violencia y que muestren respeto por todas las víctimas de la misma. Aunque se han dado algunos pasos en esta dirección –como la asistencia a actos de homenaje de distintos tipos de víctimas o el desmarque (bastante tardío, por cierto) de los actos de bienvenida públicos a expresos de ETA–, ello no ha supuesto renunciar al capital político fruto de su complicidad con la barbarie y el sufrimiento

17. Martín Alonso (coord.). *El lugar de la memoria. La huella del mal como pedagogía democrática* (Bilbao, Bakeaz, 2012), 193.

de sus convecinos. Además, la amnesia consciente e inconsciente de buena parte de la sociedad y los déficits de las políticas públicas de memoria han coadyuvado a que un sector cada vez más amplio de la juventud vasca vote a la opción representativa de este espacio político, lo que ha provocado que en las últimas elecciones autonómicas vascas (2024) se haya convertido, por primera vez, en la fuerza política que amenaza seriamente con romper la tradicional hegemonía del Partido Nacionalista Vasco (PNV) porque ambos partidos, por primera vez, han conseguido el mismo número de escaños en el Parlamento Vasco.

La peor manera de reconocer a las víctimas consiste en sacralizarlas como legados del pasado, despojándolas de significado ético y político para el presente y para el futuro. Entender su legado supone afanarse por reclamar, además de sus derechos de reconocimiento y en íntima relación con ellos, una manera completamente distinta de construir las identidades sociales y políticas. Implica –y esta sigue siendo una asignatura pendiente para la sociedad vasca– dejar de considerar la pluralidad como una dificultad a superar en aras de la homogeneización y verlo como una riqueza a potenciar, lo que supone, desde un sano ejercicio de pluralismo, dejar de ver al otro diferente (víctima y victimario dispuesto a asumir sus responsabilidades) como enemigo y reconocerlo como conciudadano.

2. Justicia restaurativa y verdad psicológica: la centralidad pedagógica de los testimonios de las víctimas

Entrando en la sesentena, Primo Levi dejó su profesión de químico y decidió consagrarse en exclusiva a dos tareas en las que se había involucrado desde su salida de Auschwitz, escribir sobre su cautiverio y seguir dando testimonio del mismo allí donde se lo pidieran. Sentía la obligación, pero también la necesidad de narrar lo que había vivido como antídoto frente a la mentira y el olvido. *Los hundidos y los salvados* es su obra temporalmente más alejada de la experiencia de Auschwitz, pero también la más atravesada por la angustia y el desamparo fruto de heridas no curadas del pasado, de la tristeza que le provocaba el presente y del miedo con el que afrontaba el futuro. En ella reflejó con amargura el desolador panorama al que se enfrentaban los cada vez menos supervivientes de los campos de concentración. Sentían el imperativo de contar su testimonio, pero lo hacían siendo conscientes de su creciente irrelevancia para unas generaciones jóvenes

que veían el nazismo y el genocidio como acontecimientos históricos muy lejanos a sus propias experiencias, cuando, en realidad, el riesgo de repetición siempre había estado y seguía estando ahí. Por eso, en las conclusiones de su obra, Levi muestra sus temores con reflexiones que no dejan de resultar premonitorias si se tiene en cuenta el contexto geopolítico actual:

Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados. Tenemos que ser escuchados: por encima de toda nuestra experiencia individual hemos sido colectivamente testigos de un acontecimiento fundamental e inesperado, no previsto por nadie. Ha ocurrido contra las previsiones; ha ocurrido en Europa; [...] Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: Esto es la esencia de lo que tenemos que decir. [...] Pocos son los países que pueden garantizar su inmunidad a una futura marea de violencia, engendrada por la intolerancia, por la libido de poder, por razones económicas, por el fanatismo religioso o político, por los conflictos raciales. Es necesario, por consiguiente, afinar nuestros sentidos, desconfiar de los profetas, de los encantadores, de quienes dicen y escriben “grandes palabras” que no se apoyen en buenas razones.¹⁸

Sobre este telón de fondo, desde hace casi un cuarto de siglo, el Centro de Ética Aplicada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto apostó por la centralidad ética y pedagógica de las víctimas como eje vertebrador de su modelo de reconciliación asimétrica para su aplicación al conflicto violento vivido en Euskadi. En los párrafos que siguen tratamos de concretar un poco más los fundamentos éticos de esta apuesta por dar «la batalla hermenéutica» y de mostrar la utilidad pedagógica de los testimonios de las víctimas en el ámbito educativo.

La presencia de las víctimas en la educación para la paz visibiliza el carácter esencialmente inmoral de la violencia para resolver conflictos y confronta explícitamente sus horrores («*pedagogía del mal*»). Dicha presencia utiliza la pedagogía narrativa porque la narración es la estrategia mediante la cual la víctima construye su identidad y la comunica a los demás. Si toda sociedad es también una *comunidad de memoria*, las víctimas han de tener la oportunidad de incorporar a la memoria

18. Levi, *Trilogía de Auschwitz*, 648.

colectiva el relato de su experiencia. Sus narraciones, sus testimonios han de contribuir a configurar una comunidad plural que las asuma en cuanto tales, enriqueciendo su propia identidad colectiva, en la que la oposición radical a la violencia y a su injusticia, y la solidaridad con sus damnificados se conviertan en señas distintivas.

De este modo, el *testigo de la victimación* se convierte en un nuevo agente educativo. Para ello, debe mostrar unas cualidades especiales, entre las que destacan: la capacidad de expresar la injusticia padecida, el sufrimiento que ésta ha generado y la importancia de la solidaridad; la prioridad de la dimensión política pre-partidaria; o la renuncia a la conducta violenta cuando a su condición de víctima añade la de haber sido también victimario. En el País Vasco, el programa *Adi Adian* – inspirándose en la reflexión ética y pedagógica del CEA– comenzó de forma experimental en la primera década de 2000 y se normalizó en la segunda, desarrollándose ya no solo en el ámbito escolar, sino también en el universitario. Desde sus antecedentes más remotos suscitó una fuerte controversia política y mediática. El entorno político y social afín a ETA invalidaba la propuesta al considerar que no iban a estar presentes «todo tipo de víctimas» para reflejar su distorsionado relato sobre lo sucedido en Euskadi. Mientras, desde el sector político no nacionalista las resistencias procedían del temor hacia la perversión que tales encuentros podían alimentar si terminaban equiparando víctimas y verdugos. Hoy, en este programa participan tanto víctimas de ETA como de terrorismo de extrema derecha y de violencia policial y parapolicial, y lo hacen al margen de sus posicionamientos políticos, centrándose en la presentación de su experiencia de violencia injustamente sufrida y sus consecuencias, y apelando a la defensa de la dignidad humana tanto de la víctima como del victimario. Como subraya Iñaki García Arrizabalaga, hijo de Juan Manuel García Cordero, víctima de ETA:

Hablamos de valores universales que pertenecen al terreno de lo humano. Lo importante es huir de partidismos. [...] (Aboga por) transmitir un mensaje prepolítico a favor de la reconciliación y la memoria que pueda ser compartido por todos los afectados por la lacra del terrorismo. El denominador común: el sufrimiento.¹⁹

19. Lorena Gil (2010). “La memoria de las víctimas forma también parte de la educación”. *El Correo*, (13 de junio de 2010).

Asumir la perspectiva de las víctimas supone un cambio radical en diversos aspectos de la práctica educativa, abriéndonos a planteamientos y perspectivas con gran contenido ético²⁰:

- › Aprender del testimonio de las víctimas de la violencia requiere del estudiante una disposición esencialmente receptiva, en la que se da prioridad al otro, al radicalmente otro, es decir, a la víctima. Su testimonio, que desenmascara el mal, se produce necesariamente desde las condiciones de verdad (*lo narrado ha acontecido así*) y justicia (*con el objetivo de deslegitimar la injusticia*). Por su propia condición, la víctima no es un objeto que el o la estudiante somete a su manipulación, sino un sujeto que le interpela, transforma y exige respuesta. No es lo que el estudiante «hace con la víctima» lo que genera aprendizaje, sino lo que la víctima provoca en él o ella. Así, mediante la educación no sólo aprendemos y sabemos más cosas, sino que formamos nuestra subjetividad moral que puede verse impregnada de la responsabilidad hacia dichas víctimas y hacia la realidad social en la que éstas se han generado. De este modo, los relatos del mal pueden producir el bien moral en nosotros y nuestro entorno.
- › La presencia de las víctimas en el aula puede ser adecuadamente asumida si somos conscientes de que la víctima se presenta como un «otro» que no comparte conmigo más que las condiciones generales del contexto sociopolítico –por cierto, vividas de un modo dramáticamente muy diferente al mío– y con cuya presencia se inicia un proceso, no de identificación, sino de contraste radical. La víctima es una realidad no prevista por el sistema democrático y por ello complica y corrige todo análisis de carácter político, y obliga a cuestionar, revisar y corregir todas las seguridades conceptuales previas (p.ej. todos tenemos derechos, todos somos iguales, todos somos actores activos). Ellas reflejan el fracaso, el mal funcionamiento del sistema político, introduciendo un elemento, la *asimetría radical*, que cuestiona las aspiraciones democráticas: un igual ha sido desigualmente tratado. Pero también refleja el fracaso de un sistema educativo que ha permanecido ajeno a esta dolorosa realidad social y que, amparándose en una más que cuestionable neutralidad, ha sido incapaz de oponerse eficazmente a la violencia y a la ideología que la justificaba (*violencia cultural*).
- › En nuestra vida social, y también en el sistema educativo, nos mostramos cautos, buscamos equilibrios no comprometedores, intentamos huir de

20. Angela Bermudez, Izaskun Sáez de la Fuente y Galo Bilbao. *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política* (Bilbao: Universidad de Deusto, 2020), 19–21.

los conflictos, priorizamos la inacción, dejamos que el paso del tiempo haga innecesaria la decisión, etc. Si no sustituimos esta prudencia de baja calidad por la virtud de la cordura²¹, que no es sino la prudencia inserta en la justicia, no seremos capaces de posibilitar la educación moral. Si aplicamos la cordura en vez de la falsa prudencia, ocurren novedades importantes a la hora de abordar el testimonio y la presencia de las víctimas en la escuela:

- Se transforma la idea del aula como lugar seguro y confortable, ajeno a determinadas situaciones especialmente graves y dolorosas del contexto social, por la del aula preparada con las condiciones más adecuadas para abordarlas.
- Se sustituye la –no siempre bienintencionada– búsqueda de respuestas creativas a los conflictos, que ofrecen alternativas a la violencia, por la deslegitimación explícita de la misma.
- Se pasa de la mera provocación, expresión, escucha y respeto de los sentimientos a la educación de los mismos. Lo cual dificultará la temible manipulación de las emociones de la población por parte de sus líderes políticos, causante en gran medida de los grandes desastres bélicos y de los constantes conflictos de convivencia social. La presencia de las víctimas en las aulas puede permitir cultivar, al menos, tres tipos de sentimientos: a) *la indignación*, que surge ante la injusticia (el terror ha de provocar no alegría ni indiferencia, sino indignación y voluntad de enfrentarse a él); b) *la compasión* –más que mera empatía– ante el sufrimiento ajeno, acompañada del correspondiente discernimiento y diferenciación entre el sufrimiento inmerecido de la víctima (siempre injusto) y el del victimario, consecuencia de sus acciones violentas; y c) *el respeto a la dignidad humana*, tanto hacia la de la víctima como hacia la del victimario, con escrupuloso cumplimiento de los derechos humanos.
- Se evita la exposición ideologizada de los derechos humanos, historizándolos, haciéndolos concretos y reales, aunque sea en la constatación de su vulneración. Es lo que José Antonio Marina y María de la Válgoma denominan argumento “ad horrorem” como vía para la defensa de la universalidad de la dignidad humana frente a cualquier tentativa de instrumentalización del ser humano.

21. Adela Cortina. Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI (Oviedo: Ediciones Nobel, 2007).

[...]Vamos a hablar de sufrimientos. Es una forma elemental y eficiente de fundar la ética, porque tal vez la gente discuta acerca de lo que es el bien, pero todo el mundo está de acuerdo en lo que es el dolor. De paso daremos a las víctimas el homenaje de la palabra, ya que con tanta frecuencia carecieron de voz. Analizando la historia como si fuera un palpitante campo de pruebas, nos parece comprobar que cuando la persona se convierte en medio y no en fin, cuando se la instrumentaliza para preservar la cultura o el grupo (el Estado) o el desarrollo, las violaciones de derechos humanos se justifican y el dolor de las personas no es tenido en cuenta. El fin acaba justificando los medios. [...]»²²

3. Justicia restaurativa y verdad epistémica: la centralidad pedagógica de la «conciencia histórica»

Si el enfoque ético propone educar para la paz mediante los testimonios de las víctimas de la violencia, el enfoque histórico propone hacerlo a través del desarrollo de una comprensión crítica, rigurosa y plural de los conflictos sociales, sus causas, actores y consecuencias. Esta aproximación histórica adopta también una estrategia narrativa que se centra en promover la reflexión crítica y la indagación histórica en torno a las distintas narrativas que sobre el pasado violento circulan en una sociedad. Porque una parte importante del conocimiento y de las creencias que tenemos sobre el pasado se comunica de forma narrativa, es decir, mediante relatos que entretejen una diversidad de hechos, actores y contextos para dar cuenta de lo ocurrido a una persona o a una colectividad, y así, proporcionar sentido y coherencia a sus experiencias (*memorias colectivas*). Estos relatos pueden aparecer en textos escritos de carácter académico, escolar o literario, o a través de otros medios como el cine, las exposiciones de museos, los videojuegos históricos, la conversación intergeneracional o entre pares, o las discusiones políticas. En definitiva, la construcción de una narrativa supone un conjunto de operaciones selectivas con las que los autores, con mejor o peor criterio, deciden qué preguntas plantearse, qué incluir y qué excluir, qué destacar y qué marginar, qué aspectos conectar y cuáles desconectar, y cómo relatar. Algunas de estas operaciones tienen

22. José Antonio Marina y María de la Válgoma. *La lucha por la dignidad* (Barcelona: Anagrama, 2006), 274.

especial relevancia para la formación ciudadana porque²³:

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

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

23. Helen Haste & Angela Bermudez. “The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity”, in *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, eds. Mario Carretero, Stephen Berger & María Grever (Basington: Palgrave MacMillan 2017): 427-447.

Configurar un proyecto de educación histórica al servicio de la deslegitimación de la violencia y de la reconciliación demanda, en primer lugar, mostrar las sinergias entre memoria e historia en su representación del pasado y, posteriormente, comprender la enseñanza de la historia como educación de la conciencia histórica. De este modo, el alumnado puede ser un sujeto activo en la medida en que interroga críticamente, y desde el rigor de la disciplina histórica, las memorias e identidades individuales y colectivas que circulan en sus comunidades desde las inquietudes y necesidades del presente.

Aproximación crítica al pasado: dialéctica entre memoria e historia

Historia y memoria comparten el mismo objeto, el pasado. Y surgen de una misma preocupación, aproximarse a él y representarlo en el presente. Pero, como dice Ricoeur, la historia y la memoria son formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes²⁴. La memoria se siente profundamente; afirma lazos comunitarios, colectivos e identidades y alimenta amigos y enemigos comunes. Aunque el hecho de que las memorias sean plurales no signifique necesariamente que resulten antagónicas y excluyentes, el problema radica en qué se recuerda y qué se olvida y, aún más, quién decide lo que se recuerda y lo que se olvida y en función de qué criterios e intereses lo hace; un buen uso de la memoria puede favorecer la reconciliación; mientras, un mal uso solo incita al rencor, al odio y a la venganza. *A priori*, la historia es analítica e intelectual, una disciplina que busca construir un conocimiento cierto, aunque siempre provisional, del pasado y mediante una revisión basada en evidencias.

No obstante, memoria e historia son complementarias, no excluyentes. Se trata de dos registros distintos del pasado, pero sus fronteras son porosas y ello permite construir puentes en lugar de muros. Ricoeur plantea que entre memoria e historia se establece una relación dialéctica mutuamente cuestionadora y enriquecedora. Por un lado, la memoria se somete a los procedimientos críticos de la historia para evitar tres dificultades que la pueden mantener presa del emotivismo, el subjetivismo y la parcialidad: la *memoria impedida* (imposibilidad emocional de recordar); la *memoria manipulada* (adulteración de la memoria en el relato); y la *memoria forzada* (imposición de la memoria en términos de

24. Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Trotta, 2003).

deber). Por otro, la memoria resitúa a la historia en el «movimiento de la retrospección y el proyecto». La interpelación mutua entre historia y memoria debe darse en tres momentos distintos:

- › *el documental*, donde la memoria, mediante los testimonios de las víctimas, se convierte en una prueba documental más.
- › *el explicativo o comprensivo*, cuando la separación puede resultar más evidente en tanto que se buscan los porqués mediante las evidencias históricas disponibles. Se pretende descubrir una lógica causal que haga comprensible la acción humana, que esclarezca los hechos. Éticamente, esta búsqueda de razones no puede ser compatible con la justificación de lo moralmente reprobable, injusto y, por lo tanto, no caben las causalidades «duras», que determinan los hechos, convierten en necesidad (histórica) las decisiones y, en consecuencia, desresponsabilizan a los sujetos. Lo único que caben son causalidades «blandas», que dan lugar a explicaciones en las que se subrayan las libertades y responsabilidades de los agentes, enmarcadas en los contextos correspondientes. La explicación histórica, confrontada con la justicia, remite a la categoría de «lo inaceptable» (la existencia de víctimas) y confrontada con la verdad remite a la categoría de «lo irrefutable» (los hechos acontecidos).
- › *el representativo*, donde la memoria puede asumir, de nuevo, su propio protagonismo, mediante la representación significativa del pasado en el presente. Esto significa que el historiador ha de esforzarse por narrar con fidelidad las victimaciones padecidas por lo que será necesario un diálogo autocrítico constante no solamente con sus colegas sino también y, sobre todo, con las propias víctimas.²⁵

La enseñanza de la historia como educación de la conciencia histórica

El proyecto que proponemos adopta un enfoque de la educación histórica como desarrollo de la *conciencia histórica*. Seixas, uno de sus mayores exponentes, define la educación histórica como un puente entre las creencias memoriales y las prácticas académicas de la disciplina histórica²⁶. La educación histórica no puede desligarse de cues-

25. Para profundizar en este planteamiento, véase Paul Ricoeur. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (Madrid: Arrecife-UAM, 1999) y Paul Ricoeur. *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado* (Madrid: Trotta, 2003).

26. Peter Seixas, *Theorizing historical consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004); Peter Seixas, *A history/memory matrix for history education*. Accessed July 9, 2016, <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> (2016).

tiones relacionadas con las identidades de los y las estudiantes y con las memorias controvertidas que circulan en sus comunidades y, en consecuencia, ni la identidad ni la memoria deben sacarse del campo de influencia de la reflexión histórica crítica. No obstante, la educación histórica debe someter estas cuestiones al escrutinio de las principales categorías conceptuales de la Historia (p. ej. causalidad, agencia, cambio y continuidad, verdad, evidencia e interpretación, contextualización, narrativa, reflexión ética, etc.), que impulsan hacia el análisis de evidencias y la búsqueda de la verdad.

El papel de la educación histórica es, por lo tanto, garantizar que el diálogo entre los dos ámbitos (memoria colectiva e historia académica) no se interrumpa. De lo contrario, la educación histórica se reduce bien a una configuración acrítica de la memoria colectiva basada en la transmisión de narrativas no examinadas o bien al desarrollo de habilidades de pensamiento abstractas y descontextualizadas que no se relacionan con las identidades de los y las estudiantes o con los usos de la historia en el presente.

Por tanto, para comprender las acciones y decisiones de los actores históricos, el alumnado necesita entender el entorno cultural y moral de la época, además de ponderar la agencia individual en el marco de las restricciones estructurales. Precisamente, para que la educación histórica pueda ayudar a deslegitimar la violencia, es fundamental que profesorado y alumnado aprendan a interrogar y a deconstruir las narrativas históricas que normalizan la violencia. La normalización no es lo mismo que la justificación. Incluso en relatos que expresan ciertos reparos frente a la violencia, o que manifiestan que sus consecuencias son lamentables, es posible encontrar rastros de normalización. Lo particular de esta es que, al presentar la violencia como algo natural, la saca del terreno de aquello que consideramos problemático y que debe ser explicado. La normalización desactiva la reflexión crítica.

En esa labor epistemológica y pedagógica de deconstrucción nos resulta especialmente útil el modelo de las claves narrativas. A partir de la investigación sobre textos escolares de historia en distintos países, Angela Bermudez identificó diez claves que pueden contribuir a convertir la violencia en algo normal, habitual o inevitable²⁷. Al analizar

27. Para profundizar en el modelo de las claves narrativas, véase: Angela Bermudez, "The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys". *Historical Dialogues, Justice and Memory Network-Working Paper Series* 15 (March 2019); Angela Bermudez

críticamente los relatos existentes, las claves nos permiten enfocar la atención en algunas cuestiones fundamentales de la representación de la violencia, invitando a la reflexión y posibilitando la conciencia crítica sobre las causas, los actores, las dinámicas, las consecuencias, y los costos de la violencia. Como este modelo muestra, las narrativas históricas normalizan la violencia en la medida en que invisibilizan su naturaleza instrumental, infravaloran el daño causado a las víctimas y a la sociedad en general, diluyen la agencia de sus actores y desarticulan sus causas, ocultan los beneficios de los perpetradores o silencian las voces contrarias que plantean alternativas a la violencia. A su vez, estas narrativas nos ofrecen pistas o pautas para redefinir cómo narramos el pasado violento y cómo involucramos a los y las estudiantes en la indagación activa y en la reflexión crítica para que la educación histórica contribuya a desnormalizar la violencia, paso imprescindible para su deslegitimación.

Cuadro nº 1. Claves narrativas para normalizar o desnormalizar la violencia.

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

Fuente: Elaboración propia a partir de Angela Bermudez, "The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys", *Historical Dialogues, Justice and Memory Network-Working Paper Series 15* (March 2019).

& Terrie Epstein, "Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia". *Journal for the Study of Education and Development/ Revista Infância y Aprendizaje*. Número especial: "Los usos populares de los pasados violentos en entornos educativos". DOI: 10.1080/02103702.2020.1772541 (2020) 25-39.

Al hacer este ejercicio no solo se aprende sobre el pasado, también se desarrolla la capacidad de usar una variedad de herramientas de pensamiento que permitirá posteriormente al alumnado interactuar de modo crítico con las narrativas sobre el pasado violento que circulan en sus comunidades. Porque la comprensión histórica también incluye entender las consecuencias de los hechos y las acciones del pasado, en su propio tiempo, en el presente. En este ciclo reflexivo de valoración del impacto del pasado en el presente y en el futuro los juicios éticos sobre las posibilidades de agencia y transformación social son inevitables y necesarios: ¿cómo hemos de tomar decisiones respecto a diferentes cursos de acción? ¿Cuál debe ser la dirección del cambio social? ¿Con qué fines? ¿Cómo justificamos nuestras elecciones y acciones? ¿Cómo influyen en nuestra identidad y, a su vez, son influenciadas por ella (sentido de sí mismo, subjetividad, sentido de responsabilidad)?

4. Experiencia práctica de diálogo entre ética, memoria e historia: Comunidad de Aprendizaje sobre enseñanza de la Historia y construcción de paz en Euskadi

La Comunidad de Aprendizaje sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz en Euskadi se puso en marcha en 2019 con la colaboración del Consejo de la Juventud de Euskadi (EGK). Este proyecto, que forma parte de la contribución de la Universidad de Deusto al programa del Plan de Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno Vasco, emerge en un momento histórico clave para la sociedad vasca tras la desaparición de la violencia terrorista, cuando el debate social se centra en cómo abordar de forma justa un futuro de paz y reconciliación.

Su objetivo es ofrecer un espacio de reflexión y de contraste intergeneracional e interdisciplinar sobre la historia de la violencia de motivación política vivida en Euskadi en las últimas décadas y sobre cómo queremos que esa historia se enseñe a las nuevas generaciones. Con esta iniciativa se busca avanzar en las contribuciones que la educación histórica puede hacer a la desnormalización y a la deslegitimación de la violencia, y, por tanto, a la construcción de paz. Metodológicamente, la comunidad de aprendizaje se plantea como un encuentro dialógico entre distintos actores que tienen diversos tipos de conocimientos, perspectivas y experiencias que pueden aportar a la comprensión de una cuestión de interés común. Para el caso concreto de esta comu-

nidad, a lo largo de su desarrollo se pretende involucrar a jóvenes estudiantes, a historiadores y otros científicos/as sociales, profesores y profesoras de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía bien en ejercicio o en formación, educadores y educadoras que trabajan en espacios informales (museos, centros culturales, etc.), víctimas a título individual y asociaciones de víctimas, y organizaciones de la sociedad civil.

¿Qué hizo la Comunidad de Aprendizaje en la Fase I? Diagnóstico y propuesta

En su primera fase (2019-2021), la Comunidad de Aprendizaje se dedicó al diálogo con personas jóvenes (entre 18 y 25 años), universitarias de distintas áreas de conocimiento, sobre las preguntas y reflexiones que ellas se hacían con respecto a la violencia de motivación política vivida en Euskadi, sus experiencias de aprendizaje formal e informal, y sus expectativas y sugerencias para el diseño de una propuesta pedagógica. La mayoría de estas personas, rasgo singular de su generación, han crecido en ausencia casi total de violencia, lo cual no implica que las consecuencias del conflicto no hayan podido estar —más o menos— presentes en su vida o en la de su entorno.

La metodología de la comunidad de aprendizaje nos permitió romper con aquellos modelos de enseñanza basados en la mera transmisión de conocimientos entre docentes y estudiantes. Su estructura se planteó como un encuentro dialógico intergeneracional entre profesorado y alumnado que tenían diversos conocimientos, discursos, perspectivas, vivencias y experiencias relevantes para la comprensión de cómo enseñar la historia del conflicto vasco y la violencia. Tras la exploración de las diferentes memorias personales y colectivas, el equipo dinamizador puso en práctica talleres específicos para contrastarlas: primero con la perspectiva de las víctimas mediante la escucha activa de sus testimonios (*memorialización de la historia*); y, después, con los conocimientos de la disciplina histórica para poner en entredicho determinados supuestos de comprensión del conflicto vasco que normalizan y legitiman el uso de la violencia como el de su continuidad y la necesidad de la violencia y el de la homogeneidad del pueblo vasco y su polaridad con el español (*historización de la memoria*). Finalmente, se invitó a las personas jóvenes a que proporcionasen retroalimentación sobre nuestra propuesta pedagógica.

Estos diálogos nos permitieron, en primer lugar, evidenciar el amplio desconocimiento que las personas jóvenes tienen acerca de los que ha sucedido en el País Vasco en los últimos cincuenta años. Además, todas las participantes coincidían en las graves dificultades que tenían para hablar sobre estos temas en sus entornos más próximos; con frecuencia, utilizaban expresiones como las de «tabú», «silencio autoimpuesto» o «inexistencia de espacios seguros» para explicar lo que les sucedía. No obstante, ello no significa que la juventud vasca tenga su «mochila» vacía. Pudimos verificar que dispone de diversos fragmentos de memoria interiorizados acrítica e inconscientemente de diversas agencias de socialización como la familia, los grupos de pares, la escuela, los medios de comunicación, las redes sociales, etc. Mediante la realización de distintos talleres se puso de manifiesto la presencia «dominante» de fragmentos de memoria que coinciden con los principales pilares de un relato del conflicto vasco que ha servido de soporte para la normalización y la legitimación de la violencia; esto ocurrió incluso en jóvenes que no necesariamente procedían del trasfondo ideológico más afín a ETA y que *a priori* consideraban injustificable el uso de la violencia.

Tras la celebración de esta primera fase de la Comunidad de Aprendizaje, reforzamos nuestras intuiciones epistemológicas y metodológicas originales sobre la necesidad de articular los planteamientos conceptuales de distintas disciplinas académicas (ética, historia, estudios de memoria, sociología, pedagogía) con el fin de que la educación histórica contribuya a la deslegitimación de la violencia en el País Vasco y que lo haga de manera rigurosa y adaptada al público destinatario. Además, pudimos comprobar en la práctica que el diálogo crítico entre memoria e historia resulta fundamental para: a) potenciar el impacto social del conocimiento histórico o su capacidad de penetrar en la opinión pública y en las narrativas sociales dominantes; b) *historizar la memoria*, es decir, interrogar esas narrativas sociales desde el rigor de la disciplina histórica; y c) *memorializar la historia*, es decir, encarnarla en los testimonios y las experiencias de las víctimas de la violencia.

Además, los talleres con las personas jóvenes nos ayudaron a descubrir que, para respetar la complejidad y potenciar el pensamiento crítico, la historización de la memoria desde las claves narrativas requiere un itinerario pedagógico de contextualización mediante tres niveles:

- › *Micro*: Está orientado específicamente a aquellas situaciones en las que un centro educativo va a recibir la visita de una o de varias víctimas de la violencia, quienes van a ofrecer su testimonio al alumnado. Busca ofrecer una reconstrucción de los hechos puntuales de victimación (p.ej.: identidad de la víctima, de los perpetradores, actuación de otros actores) y de los elementos de contexto más inmediato, de modo que estos ayuden a comprender mejor el porqué de los hechos y su significado histórico.
- › *Meso: Contextualización de la historia de violencia*. Apunta a la reconstrucción de los hechos más destacados de la historia de violencia, y busca ofrecer un esquema y/o relato-guía en el cual poder situar y concatenar el surgimiento y la evolución de los actores fundamentales, sus planteamientos y acciones, los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que los influyen, y las consecuencias y transformaciones que desencadenaron en la sociedad. Este nivel de contextualización puede abarcar más tiempo del disponible en torno a la visita de una(s) víctima(s) al centro educativo, por lo que es posible que encaje mejor como un ejercicio de profundización en cuestiones relacionadas con el conflicto y la violencia en el marco de la asignatura de Historia, cuando se tratan determinados períodos.
- › *Macro: Contextualización histórica del conflicto y de la violencia*. Se trata de un recuento de los grandes hitos y de los grandes procesos sociales, políticos, económicos y culturales que definen lo que estaba ocurriendo en la sociedad en distintas épocas y que sirven para explicar cómo se gesta y desarrolla el llamado conflicto (tal vez sería mejor hablar de múltiples conflictos). A partir de esta explicación histórica, se puede indagar sobre el carácter instrumental de la violencia, las motivaciones sociales que la provocan, las estructuras sociales que la sostienen, sus transformaciones y adaptaciones, sus impactos y consecuencias, y los discursos sociales que la justifican. En suma, se trata de ayudar a comprender el significado histórico de la violencia. Dada su amplitud, este nivel de contextualización puede entenderse mejor como un ejercicio recurrente a lo largo de la asignatura de Historia, en el cual se pone especial atención a cómo se representan y explican distintos períodos históricos, buscando evidenciar la complejidad del pasado y, en consecuencia, confrontar los relatos simplificados que facilitan la justificación de la violencia.

¿Qué proponemos para la Fase II?

El objetivo de esta fase de la Comunidad de Aprendizaje es producir una colección de recursos educativos para la enseñanza de la historia del conflicto vasco y la violencia dirigidos a la educación universitaria

y a la formación de profesorado de Historia, Humanidades y Ciencias Sociales. Con este fin, partimos de los planteamientos conceptuales y pedagógicos, los aprendizajes logrados y las actividades realizadas en la Fase I.

Entre los años 2023 y 2026 se producirá una colección de 20 libros. En el momento de redactar estas líneas ya se han publicado 6. Algunos de ellos se centrarán en desarrollar las sesiones de taller llevadas a cabo en la fase I de la comunidad de aprendizaje. Otros serán de nueva creación y trabajarán cuestiones que en el devenir de la comunidad se identificaron como especialmente relevantes para interrogar críticamente los relatos de las personas jóvenes sobre la historia del conflicto vasco y de la violencia. Temáticamente, algunos de ellos versarán sobre las memorias personales y colectivas, otras acerca de cuestiones de carácter ético y otras serán exploraciones monográficas sobre temas históricos particularmente significativos para la desnormalización y la deslegitimación de la violencia.

Conclusiones

Los pasos que hemos seguido en esta reflexión constituyen la infraestructura epistemológica y metodológica necesaria para el diseño de un proyecto de educación histórica al servicio de un modelo de reconciliación asimétrica que otorga un lugar central a las víctimas. Este proyecto busca educar a las nuevas generaciones para una gestión responsable y creativa de los conflictos, para potenciar su capacidad de erosionar mitos y prejuicios que forman parte de las memorias personales y colectivas y que pueden, sino justificar, al menos normalizar el uso de la violencia.

Este modelo de enseñanza de la historia trata de promover el desarrollo de la conciencia histórica de las personas jóvenes lo que supone que: a) la historia es una práctica social que hace uso del conocimiento del pasado para orientarse en el presente y tomar decisiones que condicionan el futuro; b) el fin de la educación histórica debe ser que las personas se reconozcan a sí mismas como sujetos históricos, es decir, que están situadas en contextos históricos que las han condicionado y que tienen capacidad de agencia para transformarlos; c) el desarrollo de la conciencia histórica requiere un diálogo entre memoria e historia; y d) el conocimiento histórico tiene una dimensión ética y la historia como disciplina dispone de una serie de herramientas que

le permiten regular con rigor ese diálogo entre historia y ética y entre memoria e historia.

La apuesta por ese modelo de enseñanza demanda el uso de una doble estrategia pedagógica, *la memorialización de la historia y la historización de la memoria*. La memorialización de la historia posibilita la reflexión ética sobre la injusticia de la victimación padecida, lo que es en sí mismo un modo de materializar el deber social de memoria. Ello tiene un valor práctico significativo: si se hace adecuadamente, posibilita, aunque no garantiza, que no haya más víctimas en el futuro, bien porque el recuerdo del mal pasado mantiene alerta a la población para evitar que la violencia sea una opción para conseguir objetivos políticos, bien porque el reconocimiento de las víctimas puede ayudar a cerrar definitivamente las heridas. Además, la identidad de la comunidad política donde se produjo la violencia puede reconstruirse incorporando a las víctimas a su relato como «testigos morales» para fortalecer la defensa de la democracia. Pero, sobre todo, recordar a las víctimas socialmente es una exigencia de justicia. A veces, para los asesinados, es la única justicia que cabe ofrecerles. Este deber social de la memoria, la denominada «batalla hermenéutica», no puede ser una obligación que recaiga sobre las propias víctimas. Ellas no tienen el deber de recordar, sino el derecho de olvidar. Somos otros, los individuos en nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas, las organizaciones sociales y las instituciones públicas a quienes compete este deber.

Por su parte, *la historización de la memoria* busca establecer un diálogo crítico con los relatos de la memoria desde el rigor de la disciplina histórica, tratando de explicar –que no justificar– qué, cómo y por qué ocurrió lo que ocurrió, qué consecuencias tuvo y sigue teniendo, y qué significado le dan distintas personas en el tiempo. No se trata simplemente de transmitir a los y las estudiantes acervos de información sobre hechos y períodos históricos, sino de involucrarlos en ejercicios de indagación, análisis y reflexión orientados desde las grandes categorías de pensamiento de la disciplina histórica, de modo que aprendan a hacerse preguntas críticas y a generar respuestas bien fundamentadas.

En su obra, *Los amnésicos* (2019), la periodista, autora y documentalista franco-germana Géraldine Scharwz, analiza críticamente los principales engranajes de la realidad europea del nazismo y de sus regímenes colaboracionistas y sus paralelismos con el auge de los

populismos en la actualidad desde esta doble vía de la memorialización de la historia y la historización de la memoria. Por eso, concluimos esta reflexión recordando los argumentos que esboza en su breve prólogo:

No perderse en el laberinto de la memoria, en sus olvidos y sus mentiras, sus recovecos y sus excesos. Vencer a los violadores de la memoria, a los falsificadores de la historia, a los fabricantes de falsas identidades y de falsos odios, a los cautivadores de fantasmas narcisistas. Encontrar mi camino a través de las múltiples huellas del pasado, coger el hilo de la memoria, una familia alemana ordinaria, una familia francesa ordinaria, un *Mitläufer* de los nazis, un gendarme en el régimen de Vichy, y tirar de ese hilo, con sus grietas y sus lagunas, hasta la generación de mis padres, hasta mí, la hija de Europa, una niña que no ha conocido ninguna guerra. Cruzarlo con otro hilo, el de la Historia, la grande, repetir, con la cabeza fría, los hechos históricos que algunos quieren hacer olvidar: el suicidio de la civilización europea y su consecuencia, esa superación milagrosa del ser humano sobre sus demonios, de la paz sobre la guerra, de la democracia sobre la dictadura. Tejer los dos hilos juntos, dar amplitud al relato familiar sometiéndolo al juicio de la Historia, a la sabiduría de los historiadores, esos detectores de mentiras y mitos. Ofrecer a cambio un alma a la ciencia, la carne y la sangre de la memoria familiar, la impresión de la condición humana. Quiero comprender lo que era para saber lo que es, devolver a Europa sus raíces, que los amnésicos intentan arrancarle.²⁸

Referencias

- Alonso, Martín (coord.). *El lugar de la memoria. La huella del mal como pedagogía democrática*. Bilbao: Bakeaz, 2012.
- Bermudez, Angela. "The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Kry's". *Historical Dialogues, Justice and Memory Network-Working Paper Series* 15 (March 2019);
- Bermudez, Angela & Epstein, Terrie. "Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia". *Journal for the Study of Education and Development/Revista Infancia y Aprendizaje*. Número especial: "Los usos populares de los pasados violentos en entornos educativos". DOI: 10.1080/02103702.2020.1772541 (2020) 25-39.
- Bermudez, Angela y Sáez de la Fuente, Izaskun. *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2020.
- Bilbao, Galo y Sáez de la Fuente, Izaskun. *Por una contracultura de la reconciliación*. Barcelona: Cristianismo y Justicia, 2020.
- Bilbao, Galo y Sáez de la Fuente, Izaskun. *Memoria de las víctimas, ¿víctimas de la memoria?* Madrid: Los Libros de la Catarata, 2023.
- Camps, Victoria. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder, 2012.
- Cortina, Adela. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.
- Galtung, Johan. *Tres la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Gernika: Gernika Gogoratuz, 1998.

28. Géraldine Schawarz, *Los amnésicos. Historia de una familia europea* (Barcelona: Tusquets, 2021), 13.

- Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz,–Gernika Gogoratuz, 2003.
- Gesto por la Paz de Euskal Herria. “Convocatoria de la manifestación Lortu dugu. El futuro es nuestro”. *Bake Hitzak* 84 (2012) 44–46.
- Gil, Lorena. “La memoria de las víctimas forma también parte de la educación”. *El Correo*, (13 de Junio de 2010).
- Haste, Helen & Bermudez, Angela. “The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity”, in *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, edited by Mario Carretero, Stephen Berger & María Grever, 427–447, Basington: Palgrave MacMillan 2017.
- Innerarity, Daniel. “Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar” *Hermes* (diciembre 2006): 18–25.
- Levi, Primo. *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Península, 2018.
- Lévinas, Emmanuel. *La emergencia del sujeto ético*. Madrid: Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2012.
- Marina, José Antonio y Válgoma, María de la. *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Mate, Manuel Reyes. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin “sobre el concepto de historia”*. Madrid: Trotta, 2009.
- Mate, Manuel Reyes. “Sobre justicia restaurativa”. *Cuadernos Penales José María Lidón* 9 (2013): 13–19.
- Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM, 1999.
- Ricoeur, Paul. *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. Madrid: Trotta, 2003.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- San Sebastián, Isabel. *Los años de plomo. Memoria en carne viva de las víctimas*. Madrid: Temas de Hoy, 2003.
- Seixas, Peter. *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Seixas, Peter. *A history/memory matrix for history education*. Accessed July 9, 2016, <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>.
- Schwarz, Géraldine. *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets, 2021.
- Terradillos, Ana. *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas uentán por primera vez su historia*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2016.