

# Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras

María Oianguren Idigoras  
y Karmele Soliño Queiruga  
(coords.)

R E D G E R N I K A

bakeaz  
gernika gogoratzuz



# Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras

La edición de este libro ha sido posible gracias a la financiación de la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Departamento de Interior del Gobierno Vasco y de la Asociación de Investigación por la Paz Gernika GogoratuZ.



**EUSKO JAURLARITZA**  
**GOBIERNO VASCO**

**HERRIZAINGO SAILA**  
*Terrorismoaren Ekintzei*  
*Laguntzeko Zuzendaritza*

**DEPARTAMENTO DE INTERIOR**  
*Dirección de Atención a*  
*las Víctimas del Terrorismo*

**GERNIKA**  **GOGORATUZ**  
Centro de Investigación por la Paz, Baketsaren Aldeko Azterlegia, Peace Research Center,  
Fundación Gernika GogoratuZ, Gernika GogoratuZ Iraskuntza, Gernika GogoratuZ Foundation.



# Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras

María Oianguren Idigoras  
y Karmele Soliño Queiruga (coords.)



# Colección Red Gernika

Directora de la colección: María Oianguren Idigoras

© Autores, 2010

© Bakeaz, 2010

Plaza Arriquirar, 3-1.º dcha. • 48008 Bilbao  
Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071  
Correo electrónico: [bakeaz@bakeaz.org](mailto:bakeaz@bakeaz.org)  
<http://www.bakeaz.org>

© Gernika Gogoratuz, 2010

Artekalea, 1-1.º • 48300 Gernika-Lumo  
Tel.: 94 6253558 • Fax: 94 6256765  
Correo electrónico: [gernikag@gernikagogoratuz.org](mailto:gernikag@gernikagogoratuz.org)  
<http://www.gernikagogoratuz.org>

ISBN: 978-84-92804-02-3

Depósito legal: BI-900-2010

---

## Índice

Presentación	
<i>María Oianguren Idigoras</i>	9
.....	
Prólogo	
<i>Xabier Etxeberria Mauleon</i>	13
.....	
Recursos educativos en torno al tratamiento pedagógico de las víctimas. El proyecto «Recopilación, análisis, sistematización documental y publicación sobre las experiencias en el tratamiento pedagógico ante los terrorismos, el caso vasco y otros casos»	
<i>Karmele Soliño Queiruga</i>	17
.....	
La educación en el Perú: una apuesta por la democracia y la paz	
<i>Ruth Elena Borja Santa Cruz</i>	37
.....	
«Aprender de la historia»: un proyecto de educación cívica en Alemania. El proyecto del sitio web multilingüe < <a href="http://www.aprender-de-la-historia.de">http://www.aprender-de-la-historia.de</a> >	
<i>Annegret Ehmann</i>	49
.....	
Los valores instrumentales de relatar historias sobre un pasado conflictivo	
<i>Kjetil Grødum</i>	69
.....	

Lejos de la 'zona gris'. Una propuesta pedagógica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco <i>Asun Merinero Sierra</i>	89
.....	.....
Materiales pedagógicos, una necesidad a partir de la memoria. El Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica en Guatemala <i>Carolina Rendón Valle</i>	107
.....	.....
Visita de estudiantes a un lugar de memoria: el Parque por la Paz Villa Grimaldi (Chile) <i>María Isabel Toledo Jofré, Diana Veneros Ruiz-Tagle, Abraham Magendzo Kolstrein y Carlos Rojas Sancristoful</i>	123
.....	.....

---

## *Presentación*

**E**ste libro es fruto de un proyecto de investigación denominado «Recopilación, análisis, sistematización documental y publicación sobre las experiencias en el tratamiento pedagógico ante los terrorismos, el caso vasco y otros casos». En él se recogen diversas experiencias educativas en torno a la memoria de las víctimas de las distintas violencias, tanto en contextos geográficos lejanos como cercanos.

Las propuestas pedagógicas que se exponen a lo largo de esta obra nos aportan una mirada en el recuerdo de las víctimas de las dictaduras y el terrorismo para mostrarnos un lugar donde la memoria no duela en su contribución a la paz. Miradas para recordar que la nuestra es condición humana y miradas para no desviar nuestro mirar hacia otro lado ante el uso y las consecuencias de la violencia. No seremos testigos estáticos, por tanto, y posaremos nuestros dinámicos ojos en lo común de nuestro hacer para alejarnos de causas que en ocasiones se convierten en instrumentos de violencia con rituales de glorificación que permiten recordar para repetir. Proponemos entonces una pedagogía de la memoria según la cual recordar nos permita comprender que la posibilidad de elección en la renuncia al uso de la violencia existe como acto de libertad.

Desde que la investigación finalizó en el año 2007 hasta la fecha nos consta que han sido numerosas y valiosas las obras que profundizan en la memoria de las víctimas en el marco de la educación para la paz. Para analizar estas nuevas propuestas serían necesarios otros estudios, con los que se continuaría esta labor en el ámbito de la pedagogía de la memoria y de la paz. Entre estas aportaciones cabe mencionar como botón de muestra las publicaciones que han

visto la luz en los últimos años en el contexto del proyecto educativo de la Escuela de paz de Bakeaz.<sup>1</sup>

Bakeaz es la organización con la que compartimos el proyecto editorial Red Gernika, red de respaldo a procesos orientados a una reconciliación, que con la obra *Memoria colectiva del bombardeo de Gernika*, de María Jesús Cava Mesa (Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 1996), inició el desarrollo de las propuestas en el ámbito de la pedagogía de la memoria que han tenido continuidad en el material audiovisual *La huella humana. El bombardeo de Gernika* (1998) y en los siguientes libros, por orden cronológico:

- KASPER, Michael (1998): *Gernika y Alemania. Historia de una reconciliación*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 104 pp.
- JARES, Xesús R., Josu UGARTE, Mikel MANCISIDOR y María OIANGUREN (coords.) (2006): *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 240 pp.
- LEDERACH, John Paul (2007): *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 272 pp.

- 
1. Las publicaciones resultantes del proyecto de la Escuela de paz de Bakeaz en los años 2008 y 2009 son las siguientes:

- ALONSO, Martín (2009): *La razón desposeída de la víctima. La violencia en el País Vasco al hilo de Jean Améry*, Bilbao, Bakeaz, 32 pp. (Escuela de Paz, 18).
- ARREGI, Joseba (2009): *El pesimismo histórico de Walter Benjamin y las víctimas*, Bilbao, Bakeaz, 16 pp. (Escuela de Paz, 19).
- BILBAO ALBERDI, Galo (2008): *Por una reconciliación asimétrica. De la «geometría» del terror a la de su superación*, Bilbao, Bakeaz, 32 pp. (Escuela de Paz, 15).
- (2009): *Jano en medio del terror. La inquietante figura del victimario-víctima*, Bilbao, Bakeaz, 32 pp. (Escuela de Paz, 17).
- ETXEBERRIA, Xabier (2008a): *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público*, Bilbao, Bakeaz, 148 pp.
- (2008b): *Educación sentimental en la ciudadanía*, Bilbao, Bakeaz, 32 pp. (Escuela de Paz, 14).
- (2009a): *Identidad como memoria narrada y víctimas del terrorismo*, Bilbao, Bakeaz, 20 pp. (Escuela de Paz, 20).
- (2009b): *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*, Bilbao, Bakeaz, 24 pp. (Escuela de Paz, 21).
- SANTOS DIEGO, Doroteo (2009): *El miedo social en el País Vasco en relación con el terrorismo de ETA*, Bilbao, Bakeaz, 32 pp. (Escuela de Paz, 16).

Otras colaboraciones han dado como fruto obras como las siguientes, en distintos formatos:

- GLESTA, Anita (2007): *Gernika/Guernica: desde el cielo hasta el fondo, Hell Castings from Heaven*, Nueva York, White Box. Instalación multimedia.
- CRUZ ARTUNDUAGA, Fernando, y Aníbal QUIROGA TOVAR (2008): *Narrativas en Cultura de Paz y Reconciliación. Cuaderno pedagógico*, Bogotá, Gernika Gogoratuz, Fundacomunidad y Gogoratuzes Caquetoños, 128 pp.
- OIANGUREN, María, y Alex CARRASCOSA (2008): *El bombardeo de Gernika. Pedagogía de Paz a través de la memoria y el arte*, Gernika, Gernika Gogoratuz, 150 pp. Incluye DVD.
- KUHLMANN, Pia, y Pedro DELTELL (2008): *Ikusmen ahotsa. La voz visual. Die sichtbare Stimme. Una nueva y personal visión sobre el ser sobreviviente del bombardeo de Gernika*, Gernika, Gernika Gogoratuz y Oigovisiones Film Producción Audiovisual. Documental en español y euskera con subtítulos en inglés, alemán y francés, 41 minutos.
- y Pedro DELTELL (2009): *Gernika es. Retratos de rostros presentes. Libro de fotografías e historia sobre el colectivo de hombres y mujeres sobrevivientes del bombardeo de Gernika*, Gernika, Gernika Gogoratuz y Oigovisiones Film Producción Audiovisual. En prensa.

El proyecto «Recopilación, análisis, sistematización documental y publicación sobre las experiencias en el tratamiento pedagógico ante los terrorismos, el caso vasco y otros casos» ha sido elaborado por Karmele Soliño en colaboración con Naiara Ormaetxea y coordinado por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. Sirva esta mención para expresar mis primeras palabras de agradecimiento a ellas por su labor. El presente volumen, que refleja una pequeña parte de esta investigación, cuenta con un prólogo de Xabier Etxeberria que expone de forma condensada distintos acercamientos pedagógicos para explicar la importancia del tratamiento de la memoria a través del centramiento en las víctimas en la educación para la paz.

Quiero extenderme unas líneas más y expresar mi agradecimiento también a todas las personas que han participado en las aportaciones realizadas al proyecto. Por último, me gustaría agradecer el apoyo y la financiación de la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Gobierno vasco y de la Asociación de

Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz, entidades gracias a las cuales ve la luz esta propuesta pedagógica en relación con la memoria de las víctimas del terrorismo o las dictaduras en su contribución a la cultura de paz.

*María Oianguren Idigoras*

Directora de Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz

---

## *Prólogo*

**T**odo prólogo pretende, de algún modo, ser una atrayente puerta de entrada a los contenidos que se ofrecen en el libro prologado. Por mi parte, persigo que estas líneas cumplan esa función: que sirvan de estímulo para adentrarse en las diversas propuestas de intervenciones pedagógicas que se detallan en este volumen, que tienen en común el hacerse cargo de la violencia terrorista del propio país. Se trata de propuestas especialmente encomiables. En primer lugar, por aquello que las aglutina: hacer que la actividad educativa sirva eficazmente a la causa de la justicia y la paz a partir del centramiento específico en las víctimas que crea una violencia tan dura y políticamente tan convulsionante como la terrorista; socializarse adecuadamente a través de esta referencia es algo a la vez necesario y muy valioso, por complejo que sea. En segundo lugar, por aquello que las diferencia: se trata de experiencias de países diversos, con contextos diferentes de violencia, con orientaciones y amplitudes que varían entre ellas; se nos ofrece de este modo un panorama de posibilidades que no sólo da información sino que se muestra fuente de inspiración para nuevas iniciativas, que, por supuesto, tendrán que ser adecuadamente contextualizadas.

De todas formas, me gustaría que este prólogo, en su modestia, fuera algo más: que ofreciera esquemáticamente una clave interpretativa, ética y educativa, con la que acercarse no sólo a las propuestas que se ofrecen en este volumen, sino a toda propuesta pedagógica que intenta hacer presente en ella a las víctimas en general y a las víctimas del terrorismo en particular. Esta clave está sustentada en la siguiente tesis: la fortaleza y autenticidad de la educación para la paz se mide decisivamente por su centramiento en las víctimas. Para comprender su alcance y a la vez desarrollar-

la, conviene distinguir tres modelos educativos para la paz, en función del lugar que ocupen las víctimas, que son los que plasman la clave de la que hablo.

En el primero de ellos, lo que focaliza los procesos formativos es la educación en actitudes de paz (tolerancia, empatía, respeto al diferente, diálogo, solidaridad, etc.), con las que afrontar positivamente los conflictos. Se pretende de este modo potenciar personas pacíficas y pacificadoras, cultivando las disposiciones adecuadas, así como el conocimiento de los mecanismos generadores de violencia, para desmontarlos. Esto significa que el protagonismo decisivo está en quienes no son víctimas, para que no caigan en el ejercicio de la violencia y puedan ser agentes de paz. Las víctimas reales tienen sólo una presencia implícita e indirecta (están en el trasfondo de las violencias en las que no se debe caer), y más bien orientada al futuro, puesto que lo que se pretende es no tanto hacerse cargo de ellas como evitar que las haya. Por supuesto, estos objetivos son en sí valiosos, pero si la educación para la paz se reduce a ellos, se difuminan no sólo las violencias ante las que tenemos que confrontarnos sino, especialmente, las víctimas que se generan a causa de ellas.

En el segundo modelo, el énfasis educativo inicial se pone en los violentos y sus formas de violencia, evidentemente para lograr modos de confrontación con ellos orientados a que acaben su violencia y las victimaciones que produce. Esto supone que, ahora, las víctimas aparecen inmediatamente, que su presencia es ya expresa. Pero, hay que añadir, en su forma pasiva: ellas son las que reciben nuestra atención y nuestra acogida en cuanto que «padecen» una violencia que queremos que cese. En el afinamiento de este modelo se insiste en que es muy importante fomentar en los educandos la empatía real con la víctima, el que experimenten subjetivamente, a través de adecuadas estrategias de aprendizaje, pequeñas vivencias que mantengan analogías con el sufrimiento injusto de ella, a fin de que emerja de ahí, de forma sentida, una síntesis de solidaridad y aliento de justicia (enfoque socioafectivo). Esto es valioso, porque se da cabida a una difusa interpelación de la víctima. Pero no acaba de romperse la pasividad de ésta, ni de resituarse como conviene el protagonismo de los convocados a acogerla.

Esto es lo que quiere superar el tercer modelo. Para empezar, desarrolla la empatía a la que me acabo de referir en forma tal que la presencia de la víctima, supuestamente pasiva, es vista explícitamente como interpeladora de lo que debemos hacer; con lo cual se reconoce ya en ella una especie de actividad indirecta. Pero no se

contenta con esto, sino que se propone vertebrar todo el proceso educativo a partir de la presencia expresamente activa de las víctimas en él. En unas ocasiones, esta presencia será física: las propias víctimas estarán ahí, aportando su testimonio y sus propuestas, abiertas a un diálogo vivo. En otras ocasiones, su presencia —su relato y sus demandas— se objetivará en soportes diversos, en escritos, o en grabaciones sonoras o audiovisuales, o en los lugares en los que las huellas de la violencia sufrida siguen ahí. Habrá que intentar la síntesis de ambas formas de presencia, en función de las circunstancias. Pero, en cualquier caso, será a partir de las víctimas, y contando con ellas en cuanto sujetos de iniciativa, como se diseñarán los objetivos, las etapas, las metodologías, las evaluaciones, de modo tal que, al final, podremos decir que somos educados por las víctimas. Aunque habrá que pedir a éstas, a su vez, que sitúen su protagonismo, coordinado por el profesorado, en el espacio prepartidario de los derechos humanos. En un modelo como éste las cuestiones de memoria y de justicia, que en los anteriores pueden diluirse por la centralidad del futuro de paz, pasan a ser decisivas. Y la apertura a una posible reconciliación se muestra con todas sus dificultades, pero también con toda su densidad y autenticidad.

Ya se sabe que los modelos que se definen teóricamente, en la práctica nunca se realizan en su pureza. La realidad suele suponer mezclas diversas entre ellos, así como realizaciones parciales y aspectos que no se dejan encorsetar. Con todo, esto no los invalida, porque, por un lado, nos ayudan a orientar la acción y, por otro, nos permiten evaluarla, al delimitar por qué modelo apostamos decisivamente. La práctica educativa por la paz, en lo que yo conozco al menos, ha privilegiado los dos primeros modelos y sólo excepcional y parcialmente se ha apuntado al tercero. Pues bien, tal como avancé en la tesis de arranque, lo que creo que se nos impone es reconducir esta situación para optar por el tercer modelo y, a partir de él, incluir todo lo positivo de los otros dos. O visto desde otra perspectiva: si se tienen hechos caminos situables en los dos primeros modelos, habría que ir haciéndolos evolucionar de modo tal que abocaran al tercero.

Esta apuesta pedagógica, que aquí expongo sólo a la manera de un apunte elemental que pide amplios desarrollos y matizaciones, tiene poderosas razones a su favor. La presencia activa de las víctimas, en efecto, nos libra de una educación para la paz abstracta (riesgo del primer modelo) y paternalista (riesgo del segundo). Además, realiza plenamente en lo que a ella concierne el deber de memoria y reconocimiento. Y, por último, queda potenciada como

educación en el hecho de que son precisamente las víctimas las que permiten que alcancemos el verdadero saber sobre el mal, de modo tal que podamos reaccionar adecuadamente frente a él, racional, emocional y prácticamente.

Invito al lector —si está de acuerdo con esta clave, y corrigiéndola y perfeccionándola en lo que juzgue oportuno— a acercarse con ella a las experiencias educativas —tomados estos términos en su sentido amplio— que ofrece el libro. A que vea qué modelos ejemplifica cada una de ellas, qué riquezas nos aportan, cómo podrían completarse tomando creativamente préstamos unas de otras y superando así posibles lagunas. Le invito, en segundo lugar, a que considere la posibilidad de aplicar algunas de estas experiencias, creativamente contextualizadas, a su propio lugar, y de alentar a otros a que lo hagan. Le animo, por último, a que analice la situación educativa del espacio en que vive, por lo que se refiere a la educación para la paz: que detecte si es la gran ausente, o si es la que está funcionando sólo con modos en los que la presencia de las víctimas es parcial y de segundo plano, o si, en cambio, esta presencia es un fenómeno con fuerza creciente.

Con todas estas llamadas, lo que pretendo subrayar, ahora ya en el nivel de la praxis, el decisivo, es lo que ya adelanté antes como tesis, y que ahora retomo para acabar: que la fortaleza y autenticidad de la educación para la paz se mide por su centramiento en las víctimas de la violencia, y que este centramiento se hace realidad cuando esas víctimas no son sólo presencia pasiva en ella, sino cuando son, de modos varios, presencia activa, cuando se convierten, de verdad, en «maestras».

*Xabier Etxeberria Mauleon*

Catedrático de Ética en la Universidad de Deusto, director del Aula de Ética de la misma universidad y responsable del área de Paz y Derechos Humanos de Bakeaz

# *Recursos educativos en torno al tratamiento pedagógico de las víctimas*

*El proyecto «Recopilación, análisis,  
sistematización documental y publicación  
sobre las experiencias en el tratamiento  
pedagógico ante los terrorismos, el caso  
vasco y otros casos»*

---

Karmele Soliño Queiruga

Karmele Soliño Queiruga fue investigadora del Área de Pedagogía de Paz del Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz desde noviembre del 2006 hasta mayo del 2007, y ha colaborado con esta entidad desde septiembre del 2006, cuando realizó sus prácticas del Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I, así como a lo largo de las XVIII y XIX Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Gernika organizadas por Gernika Gogoratuz en los años 2008 y 2009. En julio del 2008 obtuvo el título de Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I, tras una estancia en prácticas en los medios de comunicación social Canal Solidario y Ekoos. Se licenció en Periodismo por la Universitat Autònoma de Barcelona en el año 2004.

En este trabajo se explica el desarrollo del proyecto «Recopilación, análisis, sistematización documental y publicación sobre las experiencias en el tratamiento pedagógico ante los terrorismos, el caso vasco y otros casos», llevado a cabo por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz y financiado por la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Departamento de Interior del Gobierno vasco. Se muestra la consecución de los resultados de dicho proyecto, es decir, una base de datos que reúne experiencias y recursos pedagógicos y educativos disponibles ante el tratamiento de las víctimas del terrorismo procedentes de países de todo el mundo, que será útil para que el profesorado y el alumnado conozcan y reconozcan a las víctimas del terrorismo de sus países de procedencia, generando empatía hacia ellas. La finalidad principal es tender puentes hacia la reconciliación y la reconstrucción positiva de los conflictos.

**E**l objetivo del proyecto «Recopilación, análisis, sistematización documental y publicación sobre las experiencias en el tratamiento pedagógico ante los terrorismos, el caso vasco y otros casos», llevado a cabo por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz y financiado por la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Departamento de Interior del Gobierno vasco, ha sido crear una base de datos documental que ofrecerá información sobre las experiencias y los recursos pedagógicos disponibles ante el tratamiento de las víctimas del terrorismo. Esta base de datos será útil para que el ámbito educativo y el ámbito comunitario favorezcan una pedagogía y educación para la paz y la convivencia que reivindique el valor de la vida y la dignidad de todas las personas.

Además de publicar el presente libro, Gernika Gogoratuz ha publicado en su página web (<http://www.gernikagogoratuz.org>) los resultados de la investigación, con el fin de que todas aquellas personas interesadas en promover la educación para la paz en torno a las víctimas del terrorismo tengan acceso a dicha información y puedan localizar fácilmente materiales educativos y pedagógicos al respecto. Asimismo, todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco han sido informados del proyecto, con el propósito de que puedan dar a conocer la guerra civil española, el conflicto vasco y sus víctimas a los niños, niñas y adolescentes vascos y vascas.

## **DESARROLLO DEL PROYECTO**

En primer lugar, Gernika Gogoratuz elaboró una base de datos de alrededor de 700 organizaciones, centros de investigación, empresas y personas que trabajan en más de 160 países de todos los continentes, con la finalidad de recabar información sobre las

fuentes de información que podían servirnos de gran ayuda en nuestra investigación. Dichas entidades trabajan en los siguientes ámbitos:

- Antropología.
- Desarrollo.
- Derechos humanos:
  - Organizaciones pro derechos humanos.
  - Organizaciones de víctimas del terrorismo (terrorismo, terrorismo de Estado, tortura, guerra...).
- Historia y memoria:
  - Organizaciones para el esclarecimiento y la recuperación de la memoria histórica.
  - Comisiones de la Verdad.
  - Defensorías del Pueblo.
- Educación:
  - Centros de Investigación Educativa, Escuelas y Universidades.
  - Educación para la paz.
  - Ministerios, consejerías y departamentos de educación.
  - Gobiernos.
- Paz:
  - Centros de investigación por la paz.
  - Museos por la paz.
- Publicación de libros:
  - Editoriales.

A medida que fuimos avanzando en la elaboración de la base de datos de las entidades que trabajan el tratamiento pedagógico de las víctimas del terrorismo, la pedagogía de paz y la pedagogía de la memoria, nos fuimos poniendo en contacto con ellas, a través del correo electrónico o el teléfono, con el fin de lograr información sobre unidades didácticas, monografías, material audiovisual, talleres de trabajo, seminarios, etc., que estuvieran relacionados con la temática de nuestra investigación.

Las informaciones recibidas de las entidades de las que obtuvimos respuesta, en muchos casos, sirvieron para ampliar los recursos de nuestro centro de documentación especializado. En muchos otros casos, nos ofrecieron contactos de otras personas con las que hablamos posteriormente. Algunas entidades nos enviaron recursos o información válida para nuestra investigación e, incluso, material pedagógico: unidades didácticas, monografías, etc.

Además, nos pusimos en contacto con diversas consejerías, departamentos y ministerios de educación para recoger experiencias de distintos currículos escolares que abordan los temas relacionados con los terrorismos, sus víctimas, la pedagogía de paz y la pedagogía de la memoria.

Paralelamente a los contactos realizados, procedimos a hacer diversas búsquedas documentales en nuestro centro de documentación y en bibliotecas especializadas y centros de documentación *on-line* de diversas universidades y centros de investigación.

Por otra parte, coincidiendo en el tiempo con el desarrollo de nuestro proyecto, tuvimos la oportunidad de asistir a las conferencias y actividades de formación que se detallan en las siguientes líneas, con el fin de obtener más información referente al tema de estudio y entablar relaciones con personas expertas en la materia.

■ *XVI Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Gernika. La dimensión temporal de la reconciliación en la construcción de paz*, organizadas por Gernika Gogoratuz en colaboración con el Ayuntamiento de Gernika-Lumo, en el marco de los actos conmemorativos del 69.º Aniversario del Bombardeo de Gernika (26 de abril de 1937), Gernika-Lumo (Bizkaia), del 26 al 29 de abril del 2006.

■ *Debate jurídico sobre el papel de las víctimas en el proceso de paz*, organizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto y el Ilustre Colegio de Abogados del Señorío de Bizkaia, en el Auditorio de la Universidad el 23 de mayo del 2006. El debate contó con la presencia de los siguientes ponentes:

- Xabier Etxeberria, catedrático y director del Aula de Ética de Deusto.
- Jonan Fernández, ex coordinador de Elkarri.
- José María Múgica, abogado vinculado a Basta Ya.
- María Oianguren, directora de Gernika Gogoratuz.
- Txema Urkijo, adjunto a la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Gobierno vasco.

■ *Taller de experiencias de procesos de paz y reconciliación*, en el marco del curso de verano «La sociología jurídica al servicio de los derechos humanos en los procesos de paz. Colombia, Irlanda del Norte, Euskadi y otros procesos», organizado por el Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati en colaboración con Gernika Gogo-

ratuz, en Oñati, del 3 al 6 de julio del 2006. El taller incluyó, entre muchas otras, las siguientes ponencias:

- «El concepto de víctimas y los discursos victimológicos», Reyes Mate, Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- «Las víctimas en el proceso de paz», Javier Elzo, Universidad de Deusto.

■ *Derechos humanos y proceso de paz en Euskadi*, curso de verano dirigido por Jokin Alberdi y María Oianguren entre los días 12 y 14 de julio del 2006 en el marco de los Encuentros de Verano, Paz, Participación y Medio Ambiente organizados por la Universidad del País Vasco, el Ayuntamiento de Gernika-Lumo y el Departamento de Medio Ambiente de la Diputación Foral de Bizkaia, del 5 al 14 de julio del 2006.

■ *Seminario de apoyo a las víctimas del terrorismo*, organizado por la Dirección General de Justicia, Libertad y Seguridad de la Unión Europea en Bruselas el 29 de septiembre del 2006.

■ *II Encuentros-Taller de Educación para la Paz y Resolución de Conflictos*, organizados por el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián y celebrados en el Palacio de Miramar de dicha ciudad, el 30 de noviembre del 2006. En estos encuentros se impartieron cuatro ponencias:

- «El nuevo papel de las ciudades en la educación para la convivencia y la paz», Carmen Magallón, vicepresidenta de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ).
- «La educación para la ciudadanía en los nuevos planes formativos», Enrique Roca, director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia.
- «Aprendizaje temprano de resolución pacífica de conflictos. La filosofía y la ética: disciplinas para el desarrollo del razonamiento moral», Manuela Mesa, del Centro de Investigación para la Paz (CIP), Madrid.
- «Las víctimas en la educación para la paz. Nuevos escenarios, nuevos modelos educativos para el encuentro, la convivencia y la participación», Galo Bilbao, profesor de la Universidad de Deusto, Bilbao.

■ *Una sociedad que construye la paz. Fase de formación. Actividad de formación en torno al proyecto experimental MuseoDeLaPazDeGernika*, celebrada en la Casa de Cultura de Gernika-Lumo, los días 8 y 9 de febrero del 2007, y apoyada por el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, ambos del Gobierno vasco.

Esta actividad de formación estaba dirigida a personal docente de seis centros escolares de Guipúzcoa, Álava y Vizcaya, con el fin de implantar un plan piloto de educación para la paz en el curso escolar 2006-2007. Además de la formación a docentes por parte de Gotzon Quintana e Idoia Orbe, dicho curso comprendió las siguientes ponencias:

- «Víctimas y procesos de reconciliación», Jonan Fernández, de Baketik Fundazioa.
- «La escuela y la dimensión sociocultural de la normalización y de la pacificación», Ramón Zallo, catedrático de la UPV/EHU y asesor de la Consejería de Cultura del Gobierno vasco.

■ *Jornada sobre memoria y víctimas del terrorismo*, organizada por Bakeaz con la colaboración del Departamento de Interior del Gobierno vasco, en el marco del proyecto Escuela de Paz, en el que participan Bakeaz, Gesto por la Paz y el Aula de Ética de Deusto, el 24 de febrero del 2007. La jornada contó con las siguientes ponencias:

- «Memoria y víctimas: perspectiva ético-filosófico-política», Xabier Etxeberria, catedrático de Ética en la Universidad de Deusto.
- «Víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco», Galo Bilbao, profesor de Ética de la Universidad de Deusto.
- Mesa redonda y debate, Jesús María Puente y Antonio Rivera, historiadores.

Con el fin de recabar información para la investigación, entrevistamos a Gotzon Quintana, del grupo de investigación educativa Bizitrebete Taldea, y a Idoia Orbe, de la Fundación Museo de la Paz de Gernika. Ambos estaban trabajando en la elaboración del plan piloto de educación para la paz que ha puesto en marcha el Departamento de Educación del Gobierno vasco en el año 2007. Ambas entidades aportaron más recursos bibliográficos y dinámicas pedagógicas a la investigación.

Asimismo, también visitamos el Berritzegune de Gernika-Lumo para conocer si habían trabajado en la elaboración de unidades didácticas o material escolar en torno a la educación para la paz sobre las víctimas de la dictadura, la guerra civil o los terrorismos. Debido a que, en su opinión, ésta es una cuestión que resulta muy delicado tratar en el aula, no se ha trabajado hasta el momento, ya que, a su entender, requiere una metodología muy concretada y objetivada.

Deseamos resaltar los encuentros mantenidos con miembros de Bakeaz, como Galo Bilbao, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte, y su gran labor en el estudio de la educación para la paz en torno a las víctimas y su memoria. Bakeaz, el Aula de Ética de Deusto y Gesto por la Paz han creado el proyecto Escuela de Paz, cuyo objetivo fundamental es la educación en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural. Esta iniciativa se dirige al conjunto de la ciudadanía vasca y navarra, en especial a sus niños y jóvenes, a sus familiares, a sus maestros y profesores, y, en general, a todas las personas implicadas en su educación.

## CONCLUSIÓN Y CONSECUCCIÓN DE RESULTADOS

Como conclusión a este proyecto, debemos destacar las dificultades encontradas a la hora de recopilar información sobre el tratamiento pedagógico dado a las víctimas del terrorismo.

La mayor dificultad en nuestro proyecto ha radicado en el hecho de que el trabajo en torno a esta temática ha sido escaso. Ello ha complicado, en gran medida, nuestra búsqueda, ya que hemos tenido que ser perseverantes e insistentes para conseguir recursos. La mayoría de las personas e instituciones consultadas, salvo excepciones, no nos han proporcionado mucha información. Además, algunas personas nos han prometido información que luego no nos han enviado, a pesar de nuestra insistencia.

Realmente, debido a la escasa información recibida, hemos llegado a la conclusión de que, en general, el de las víctimas del terrorismo resulta un tema difícil de tratar en la mayoría de los países en los que se han padecido las consecuencias del terrorismo. Debido a esta circunstancia y a una posible inmadurez o incapacidad de la sociedad para afrontar el tema, en muchos países apenas se han llevado a cabo programas de educación para la paz en torno a las víctimas de los terrorismos propios.

No obstante, sí nos ha sorprendido que, en la educación formal y no formal de aquellos países en los que han existido terrorismos, se haya tratado el tema de las víctimas del terrorismo de otros países y conflictos, en lugar de tratarse el caso del conflicto propio del lugar. Esto denota una necesidad de abordar la temática de las víctimas en la educación, con el fin de que la sociedad se identifique con la víctima y la comprenda.

A juicio de Xabier Etxeberria, «los educadores [tienden] a ser no neutrales [...] ante terrorismos considerados foráneos (como en estos momentos el llamado terrorismo global)», cavilando «mucho más» a la hora de afrontar «el terrorismo autóctono» (2005: 15).

Como conclusión positiva, destacamos el trabajo desarrollado en torno a la pedagogía y la educación para la paz sobre las víctimas en algunos países donde se ha avanzado mucho en el campo educativo sobre el terrorismo, gracias a la publicación de unidades didácticas, creación de programas de radio, concursos, etc., sobre los terrorismos y sus víctimas. Dichos trabajos podrán servir de ejemplo a las personas que desde Euskadi, el Estado español y otros países estén trabajando en torno a la educación para la paz.

En el caso del Estado español, según los resultados obtenidos, se ha trabajado más —aunque ciertamente poco— en torno a las víctimas de la guerra civil y el franquismo que en torno a las víctimas del conflicto vasco o del 11-M.

El educador jamás deberá ser neutral y, «a través de todo el proceso educativo en torno a la violencia terrorista», deberá tener los siguientes objetivos: «dejar patente la perversidad moral de la violencia terrorista; motivar actitudes y comportamientos acordes con el espíritu de la tolerancia y lo intolerable que se enfrenten a ella; impulsar la solidaridad empática y eficaz con las víctimas que ha producido» (Etxeberria, 2005: 15).

Al hilo de la necesidad de generar empatía para con las víctimas, vimos oportuno añadir a los recursos encontrados recursos en relación con la deconstrucción de la imagen del enemigo. Consideramos que es necesario deconstruir la imagen de la víctima-enemigo que algunas personas de nuestra sociedad puedan tener. La educación para la paz debe dar a conocer las víctimas a la sociedad. Generando empatía y cercanía, la sociedad podrá dejar de lado los estereotipos o creencias erróneas que tenía en torno a las víctimas o a quien considere enemigo. Deconstruyendo la imagen del enemigo, podremos tender puentes hacia la reconciliación y el entendimiento.

La Escola de Cultura de Pau defiende que debemos «reconocer el dolor del otro», a pesar de que, «a veces, cuando dos bandos han

sufrido emociones fuertes y dolorosas, es difícil llegar a la empatía [...]. Es importante que cada una de las partes llegue a reconocer que la otra también tiene víctimas y familiares que sufren tanto como las nuestras» (Barbero Domeño y otros, 2006: 34).

Además, consideramos que el tratamiento pedagógico de las víctimas y de la memoria histórica, implantado en el sistema educativo, es necesario para la reconstrucción del tejido social. En sociedades que han sido testigo de crímenes y masacres es muy importante recoger los testimonios de las personas que sufrieron dichas situaciones. De este modo, a través de la memoria histórica se podrá educar a la sociedad para que estas situaciones de violencia no se repitan, aprendiendo de ellas.

En palabras de Xabier Etxeberria, «la memoria es no sólo exigencia moral [...] sino condición fáctica para la reconciliación», y deberá reconfigurar «la vivencia del pasado desde un presente real y un futuro anhelado en los que el valor integrador de la paz se muestra central» (2007b: 23).

Por último, sólo queda subrayar la importancia de educar a la sociedad en la memoria de las víctimas, para que el terrorismo o la violencia ejercida a éstas no se repita nunca más. En este sentido, en muchos lugares se han levantado memoriales para su recuerdo y su constante presencia en la vida diaria de la sociedad. Según Xabier Etxeberria, «las víctimas del terrorismo no tienen que ser olvidadas porque de su recuerdo dependen la justicia reparadora y el reconocimiento que se les deben» (2007a: 32).

## RECURSOS ENCONTRADOS EN TORNO AL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LAS VÍCTIMAS

ABT. Aholku eta Baliabidetegia = CAR. CENTRO DE APOYO Y RECURSOS; EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA = GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1988): *No basta dibujar palomas (Materiales para Educar en la Paz). Propuesta para enseñanzas medias*, Barakaldo (Bizkaia), ABT. Aholku eta Baliabidetegia = CAR. Centro de Apoyo y Recursos, 118 pp.

AGUILAR UMAÑA, Isabel (200?): *Iniciando procesos de capacitación*, Guatemala, OEA ProPaz, 100 pp., 1.ª ed.

AMIGO, Margarita (2006): «El dolor de las víctimas y su restauración: ¿un asunto personal?», *Bake Hitzak = Palabras de Paz*, 63, 33-48.

- ARANA, Ricardo (2005): *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*, Bilbao, Bakeaz, 16 pp. (Escuela de Paz, 8).
- ARELLANO DUQUE, Antonio (coord.) (2005): *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona, Anthropos, 382 pp.
- ARTETA, Aurelio, Demetrio VELASCO e Imanol ZUBERO (1998): *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen II, Bilbao, Bakeaz, 160 pp.
- ASOCIACIÓN DE FAMILIARES DE DETENIDOS DESAPARECIDOS DE GUATEMALA FAMDDEGUA (1998): *Bases para una ley de resarcimiento para las víctimas de violaciones a los derechos humanos*, Guatemala, FAMDDEGUA, 10 pp.
- AULESTIA, Kepa, Xabier ETXEBERRIA, Carlos MARTÍNEZ GORRIARÁN y Demetrio VELASCO (1998): *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen I, Bilbao, Bakeaz, 160 pp.
- BARBERO DOMEÑO, Alicia, y otros (2006): *(De)construir la imagen del enemigo*, Bellaterra (Barcelona), Escola de Cultura de Pau, 40 pp.
- BÁRCENA, Fernando (2001): *La esfinge muda: El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos, 208 pp.
- BASTERRA COSSÍO, Ana (2007): *70 urte pasatu dira... = 70 años después...*, <<http://www.saretik.net>>, 50 orr. = 27 pp.
- BASTIDA, Anna (1994): *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*, Barcelona, Icaria, 192 pp.
- (2004): *Educación para la paz desde la guerra*, Bilbao, Bakeaz, 20 pp. (Escuela de Paz, 6).
- BERISTAIN, Antonio, Xabier ETXEBERRIA, Tomás FERNÁNDEZ AÚZ y José María MARDONES (1999): *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen III, Bilbao, Bakeaz, 160 pp.
- BILBAO ALBERDI, Galo (2007): *Víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 36 pp. (Escuela de Paz, 13).
- y Xabier ETXEBERRIA (2005): *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 112 pp.
- BITON, Yifat (2002): *Israeli and Palestinian's understanding of «peace» as a function of their participation in Peace Education programs*. Disertación doctoral no publicada, Haifa University.
- y Gavriel SALOMON (2006): «Peace in the Eyes of Israeli and Palestinian Youths: Effects of Collective Narratives and Peace

- Education Program», *Journal of Peace Research*, 43, 167-180, <<http://jpr.sagepub.com>>.
- BIZI NAHI (199?): *Introducción a la Educación para la Paz*, Bizi Nahi, 136 pp.
- BIZIKIDETZA ETA BAKEAREN ALDEKO HEZIKETA EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO IKASTETXEETAN = EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO (2004): *Bizikidetza eta bakearen aldeko heziketa Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan = Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 260 orr. = 178 pp.
- BJERSTEDT, Ake (1988): *Peace Education in Different Countries*, Malmö (Suecia), Department of Educational and Psychological Research, School of Education, 90 pp. (*Peace Education and Debate*, 81).
- BURNS, Robin J., y Robert ASPESLAGH (1996): *Three decades of peace education around the world: an anthology*, Nueva York, Garland Publishing.
- BUSH, Kenneth D., y Diana SALTARELLI (eds.) (2000): *The two faces of education in ethnic conflict. Towards a peacebuilding education for children*, Florencia, UNICEF Innocenti Research Centre, 46 pp.
- CAPELLA, Sebastián, y Carme BARBA (2002): *Van viure una guerra = Vivieron una guerra*, <<http://www.webquestcat.org>>, 29 pp.
- CASQUETE, Jesús (2005): *Las organizaciones cívicas y la educación para la paz*, Bilbao, Bakeaz, 16 pp. (*Escuela de Paz*, 9).
- CENTRE FOR THE STUDY OF CONFLICT, UNIVERSITY OF ULSTER (1992): *Ulster Quaker Peace Education Project: Project of the centre for the study of conflict: annual Report 1991-1992*, Londonderry, Centre for Study of Conflict, University of Ulster, 66 pp.
- (1993): *Ulster Quaker Peace Education Project: A Project of the centre for the study of conflict: annual Report 1992-1993*, Londonderry, Centre for Study of Conflict, University of Ulster, 96 pp.
- CENTRO DE ANÁLISIS FORENSE Y CIENCIAS APLICADAS (CAFCA), PASTORAL SOCIAL DE LA DIÓCESIS DE HUEHUETENANGO (PSDH) (2001): *Descubriendo la historia: breve reseña histórica de Guatemala*, Guatemala, Centro de Análisis Forense y Ciencias Aplicadas (CAFCA), Pastoral Social de la Diócesis de Huehuetenango (PSDH), 4.<sup>a</sup> ed., 78 pp.

- COLE, Elizabeth A., y Judy BARSALOU (2006): *Unite or divide? The challenge of teaching history in societies emerging from violent conflict*, Washington, United States Institute of Peace, 16 pp. (Special Report, 162).
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DE GUATEMALA (CDHG) (2001): *Aclarando nuestra historia: descubramos los Derechos Humanos*, Quetzaltenango, Los Altos, 44 pp.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2006a): *Educando en la verdad y la justicia para la reconciliación. Guía metodológica para maestros de 4.º y 5.º de secundaria*, Lima, Comisión de la Verdad y Reconciliación, 42 pp.
- (2006b): *Educándonos en la verdad y la justicia para la reconciliación. Cuaderno de trabajo para estudiantes de 4.º y 5.º de secundaria*, Lima, Comisión de la Verdad y Reconciliación, 70 pp.
- (2006c): *Educar en valores. Verdad, justicia y reconciliación. Guía metodológica para formadores de docentes*, Lima, Comisión de la Verdad y Reconciliación, 48 pp.
- (2006d): *Viviendo la verdad en la escuela. Consejos metodológicos*, Lima, Comisión de la Verdad y Reconciliación, 44 pp.
- COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO: *Guatemala: Memoria del silencio. Tomo V. Conclusiones y recomendaciones del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico*, Guatemala, 104 pp.
- CULLINAN, Eugene (1995): *How the Education System has Responded to the Northern Ireland Conflict*. Tesis de Máster no publicada, Peace Studies, University of Ulster.
- DAVIES, Lynn (2005): «Schools and war: urgent agendas for comparative and international education», *Compare*, 35 (4), 357-371.
- EHMANN, Annegret, y Hanns-Fred RATHENOW (200?): *Nacionalismo y Holocausto en la formación histórico-cívica en Alemania*, <<http://www.aprender-de-la-historia.de>>, 21 pp.
- ELKARRI (1999a): *Hiru txandatan. El método de los tres turnos. Guía didáctica para educadores* (3. Módulo didáctico 12-18 años. Experiencia de nuevos hábitos de diálogo. Aprendizaje y entrenamiento en la escuela), Elkarri, 34 pp.
- (1999b): *Hiru txandatan. Hiru txanden metodoa. Hezitzaileentzako gida didaktikoa* (3.12-18 urte bitartekoentzako modulu didaktikoa. Elkarrizketa-ohitura berrietarako esperientzia. Entzuten ikasteko trebakuntza), Elkarri, 34 pp.

- GESTO POR LA PAZ, GERNIKA GOGORATUZ y UNESCO ETXEA (2002): *Educación para la convivencia y la paz*, Bilbao, Elkarri/Gesto por la Paz/Gernika Gogoratuz/Unesco Etxea, 115-140.
- ELORZA, Odon (2006): «El Jardín de la memoria = Oroimenaren Lorategia», en *San Sebastián, por los Derechos Humanos = Donostia, Giza Eskubideen alde*, Donostia-San Sebastián, 3-7.
- ELZO, Javier (2006): «El recuerdo de las víctimas como la memoria inolvidable de un proyecto totalitario», *Bake Hitzak = Palabras de Paz*, 63, 13-16.
- ETXEBERRIA, Xabier (1985): «La educación ante el fenómeno de la violencia», *Hitz Irakaskuntza*, 20, 32-53.
- (1987): *Pensar la violencia para hacer la paz*, Bilbao, Adarra, 56 pp.
- (1999): *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 8 pp. (Cuadernos Bakeaz, 31).
- (2000): *La noviolencia en el ámbito educativo*, Bilbao, Bakeaz, 8 pp. (Cuadernos Bakeaz, 37).
- (2003): *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bilbao, Bakeaz, 136 pp.
- (2005): *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*, Bilbao, Bakeaz, 24 pp. (Escuela de Paz, 7).
- (2006): «Reconciliación de la sociedad hacia las víctimas del terrorismo», *Bake Hitzak = Palabras de Paz*, 63, 23-30.
- (2007a): *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo*, Bilbao, Bakeaz, 112 pp.
- (2007b): *La participación social y política de las víctimas del terrorismo*, Bilbao, Bakeaz, 36 pp. (Escuela de Paz, 12).
- FARIAS, Juan, y Reyes DÍAZ (il.) (1992): *Anys difícils*, Barcelona, Alimara, 64 pp.
- FERNÁNDEZ SOLA, Susana (2004): *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*, Bilbao, Bakeaz, 32 pp. (Escuela de Paz, 2).
- FEUERVERGER, Gra (2001): *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*, RoutledgeFalmer, 208 pp.
- FIERRO, José Luis (200?): *La transición*, <<http://www.webquestcat.org>>, 10 pp.
- FUNDACIÓN MUSEO DE LA PAZ DE GERNIKA = GERNIKAKO BAKEAREN MUSEOA FUNDAZIOA (200?): *Ikaslearen lan koadernoak: Euskal gataz-*

- ka; Gerra zibila*, Gernika-Lumo (Bizkaia), Fundación Museo de la Paz de Gernika = Gernikako Bakearen Museoa Fundazioa, 12 pp.
- (2006): *Paz-Historia: talleres didácticos. Carpeta didáctica = Bakea-Historia: tailer didaktikoak. Karpeta didaktikoa*, Gernika-Lumo, Fundación Museo de la Paz de Gernika = Gernikako Bakearen Museoa Fundazioa, 194 pp.
- GANGULI, Janet (2004): *Time for peace*, Cambridge, Small World Publications, 64 pp.
- GESTO POR LA PAZ (2000): *Educándonos para la Paz = Bake-bidean geure burua hezi*, Departamento de Justicia del Gobierno Vasco. Dirección de Derechos Humanos = Eusko Jaurlaritzako Zuzendaritza Saila. Giza Eskubideen Ardularitza, 40 pp. = 40 orr.
- GOBIERNO VASCO = EUSKO JAURLARITZA (2004): *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco = Bizikidetzeta eta bakerako hezkuntza euskal autonomia erkidegoko ikastetxeetan*, <<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>>, Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritza, 46 pp.
- GRASA, Rafael (1989): *Educació drets humans. Idees i protestes*, Centre Unesco de Catalunya, 116 pp.
- GRAYBILL, Lyn S. (2002): *Truth & Reconciliation in South Africa. Miracle or model?*, Colorado, Lynne Rienner, 230 pp.
- GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA ESCUELA DE CULTURA DE PAZ DE LA UAB (200?): *III Audiencia pública a los chicos y chicas de Donostia-San Sebastián. ¿Cómo nos relacionamos en la ciudad? Propuestas para una convivencia pacífica*, 114 pp.
- GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (GEP) DEL CONSEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (1995): *III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Hacia un Movimiento de Educación para la Paz*, Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Valladolid, 254 pp.
- HERNÁNDEZ, Pau Joan (1998): *L'Ombra del Stuka*, Barcelona, Empúries, 156 pp. (L'Odissea, 98).
- INTERNATIONAL PEACE RESEARCH ASSOCIATION (IPRA), en colaboración con UNESCO (1994): *Handbook Resource and Teaching Material in Conflict Resolution, Education for Human Rights, Peace and Democracy*, París, IPRA, 116 pp.
- IPCRI ISRAEL/PALESTINE CENTER FOR RESEARCH AND INFORMATION (2004): *Recommendations for Palestinian text books reform* (Strategic

- affairs unit & the peace education department policy paper), <<http://www.ipcri.org>>, 42 pp.
- JARES, Xesús R. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular, 240 pp.
- (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz, 144 pp.
- Josu UGARTE, Mikel MANCISIDOR y María OIANGUREN (coords.) (2006): *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 240 pp.
- KATUARRAINAK: Entrevista con Enrique Echeburúa, <<http://www.bastaya.org>>.
- KILPATRICK, Rosemary, y Ruth LEITCH (2004): «Educational experiences and school based responses: teachers' and pupils' educational experiences and school based responses to the conflict in Northern Ireland», *Journal of Social Issues*, 60 (3), 563-586.
- KOVÁCS, Mónika (2006): *Topic Area and Pedagogical Recommendations for Holocaust Education*, <<http://www.holocaust-education.de>>, 73 pp.
- KUPERMINTZ, Haggai, y Gavriel SALOMON (2005): *Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict*, <<http://www.leaonline.com>>, 293-302.
- LASA, Maixabel (2006): «Claves para la discusión sobre víctimas del terrorismo», *Hika*, 182-183 (noviembre-diciembre), 7-9.
- LOPES, Conceição, y Carlos BARRADAS (il.) (200?): *26 de Abril. Quase como um Conto de Fadas*, <<http://www.uc.pt>>, 9 pp.
- LUSTIG, Ilana (2002): *The effects of studying distal conflicts on the perception of a proximal one*. Tesis de Máster no publicada, Haifa University.
- MAINER BAQUÉ, Juan (2006): «Recuperar la memoria histórica. Cinco años después... seguimos insistiendo», *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 52-53.
- MANTEGAZZA, Raffaele (2006): *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*, 108 pp.
- MAOZ, Yifat Dr. (1999): *Israeli-Palestinian Youth Encounter Workshops in the framework of the IPCRI Educational Peace Project. Basic Summary of Research Findings*, <<http://www.ipcri.org>>, 9 pp.
- MARTÍN BERISTAIN, Carlos (1999): «Reconstruir el tejido social. Los desafíos de Guatemala», *En Pie de Paz*, 50, 61-68.

- (2000): *Justicia y reconciliación. El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia*, Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 40 pp.
- y Darío PÁEZ ROVIRA (2000): *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción social. Experiencias internacionales y el desafío vasco*, Madrid, Fundamentos, 136 pp.
- MARTÍNEZ SANTA MARÍA DE UNZA, Isabel (1993): *Lectura y Educación para la Paz. Un proyecto interdisciplinar en Secundaria*, Madrid, Narcea, 64 pp.
- MATA, Marta, y Susana OLIVIEIRA (il.) (200?): *L.A. & C<sup>a</sup> no meio da revolução*, <<http://www.uc.pt>>, 50 pp.
- MATE, Reyes (2002): «La singularidad de Auschwitz», *El País*, 22/04/02.
- (2003): *Por los campos de exterminio*, Barcelona, Anthropos.
- (2005): «El lugar de las víctimas», *El País*, 11/03/05.
- y José M. MARDONES (2003): *La ética ante las víctimas*, Barcelona, Anthropos.
- MCGLYNN, Claire, Ulrike NIENS, Ed CAIRNS y Miles HEWSTONE (2004): «Moving out of Conflict: Integrated schools in N. Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation», *Journal of Peace Education*, 1 (2), 147-163.
- MÈLICH, Joan-Carles (1998): *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*, Barcelona, Anthropos.
- (2000): «El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?», *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, 31, 81-94.
- (2001): *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Barcelona, Anthropos.
- (2004): *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 144 pp.
- MOCK, Ron (ed.) (1988): *The Role Play Book: Thirty-two Hypothetical Situations for the Practice of Interpersonal Peacemaking Skills*, Akron, Center for Peace Learning, George Fox College, 114 pp.
- NAIDU, Ereshnee (2004): *Memorialisation: a fractured opportunity*, Centre for the Study of Violence and Reconciliation CSVr, <<http://www.csvr.org.za>>, 42 pp.
- (2006): *The ties that bind: Strengthening the links between memorialisation and transitional justice*, Centre for the Study of Violence and Reconciliation CSVr, <<http://www.csvr.org.za>>, TJP Research Brief, 4 pp.

- NAVARRO, Eduard (200?): *La repressió franquista*, Eudalter, Generalitat de Catalunya, Departament de Relacions Institucionals i Participació, <<http://www.eudalter.org>>, 15 pp.
- NELLES, Wayne (ed.) (2003): *Comparative Education, Terrorism and Human Security. From Critical Pedagogy to Peacebuilding?*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 278 pp.
- NEVES, Ernesto (200?): *25 de Abril*, <<http://www.uc.pt>>, 8 pp.
- OFICINA DE DERECHOS HUMANOS DEL ARZOBISPADO DE GUATEMALA (1998): *Guatemala nunca más. Informe del Proyecto Interdiocesano Recuperación de la Memoria Histórica*, Donostia-San Sebastián, Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa, 446 pp.
- ORMAZABAL ELOLA, Sabino (2003): *Un mapa (inacabado) del sufrimiento: una recopilación abierta de datos sobre la violencia, las violaciones de los derechos humanos, las agresiones a las libertades y el padecimiento de las víctimas = Sufrimenduaren mapa (osatugabea): Indarke-riari, giza eskubideen bortxaketei, askatasunaren aurkako erasoei, eta bikimen sufrikarioari buruzko datu-bilketa irekia*, Bilbao, Fundación Manu Robles-Arangiz Institutoa, 78 pp. = 78 orr.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Popular, 288 pp.
- PINA, Manuel António (200?): *O Tesouro*, <<http://www.uc.pt>>, 8 pp.
- RAGGIO, Sandra (coord.) (2005): *Dossier Educación y Memoria*, Comisión Provincial por la Memoria, Revista Puentes, <<http://www.comisionporlamemoria.org>>, 340 pp.
- REA, Norma, y otros (2004): *Living together. Regional Youth Forum. Trainers Pack*, British Council, 60 pp.
- ROLDÁN, Concha (2005): Entrevista con Enrique Echeburúa, <<http://www.seipaz.org>>.
- SÁEZ, Pedro (1997): *Las claves de los conflictos. Guías didácticas de educación para el desarrollo*, Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP).
- SALOMON, Gavriel (2006a): «Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict?», *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, <<http://www.leaonline.com>>, 37 pp.
- (2006b): «Does peace education really make a difference?», *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, <<http://www.leaonline.com>>, 21 pp.

- y B. NEVO (2002): *Peace education: the concept, principles and practices around the world*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, 296 pp.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Fermín (coord.) (1997): *Libro vasco de la educación para la paz*, Bilbao, Consejo de la Juventud de Euskadi.
- SECRETARÍA DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LOS ESTADOS FEDERADOS DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA (1997): *La confrontación con el holocausto en las escuelas: un aporte de los estado federados*, <<http://www.aprender-de-la-historia.de>>, 29 pp.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, APDH ASAMBLEA PERMANENTE POR LOS DERECHOS HUMANOS (2006): *Actividades de debate: una cuestión polémica*, <<http://www.edualter.org>>, Seminario de Educación para la Paz, APDH Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, 11 pp.
- SHARRA, Steve (2005): «From Entrepreneurship to Activism: Teacher Autobiography, Peace and Social Justice in Education», *Current Issues in Comparative Education*, 8 (1), <<http://www.tc.columbia.edu>>, 7-17.
- SOUTH EASTERN EDUCATION AND LIBRARY BOARD (2006): *From Clare to here. A resource package for youth section community relations programmes using the Burren Outdoor Education Centre*, Irlanda, South Eastern Education and Library Board, 70 pp.
- SUSO, Alicia, e Itziar ETXEBARRIA (coords.) (2005): *Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza ez formalaren esparruan bizikidetza eta bakerako hezkuntza = Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal en la Comunidad Autónoma del País Vasco*, Vitoria-Gasteiz, Euso Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 210 orr. = 208 pp.
- TOLEDO JOFRÉ, M. Isabel, y otros (2006): *Lugares de la Memoria: activación de la memoria colectiva a través de la visita de estudiantes al Parque por la Paz Villa Grimaldi. Informe final. Investigación de las facultades*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales, 298 pp.
- y otros (2006): *Visita al Parque por la Paz Villa Grimaldi: recursos para organizar una actividad pedagógica en educación media. Informe final. Investigación de las facultades*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales, 61 pp.
- VIDAL NOVELLAS, Carles (2007): *Euskadi: un escenari possible*, <<http://www.edualter.org>>, 12 pp.

- VV. AA. (1996): *Sinopsis del tratamiento del Holocausto en las clases de Historia: sobre la base de los currículos de los estados federados para el nivel secundario I en la asignatura de Historia*, <<http://www.aprender-de-la-historia.de>>, 21 pp.
- VV. AA. (2003): *La historia alemano-judía en la enseñanza: ayuda orientativa para el trabajo con currículos y libros de texto así como para el magisterio y cursos de perfeccionamiento*, Instituto Leo Baeck, 12 pp.
- WEINSTEIN, Harvey M., y otros (2007): «School voices: challenges facing education systems after identity-based conflicts», *Education, Citizenship and Social Justice*, 2 (1), 41-71.
- ZUBERO, Imanol (2000): *Columnas vertebrales. Escritos sobre violencia, política y sociedad en el País Vasco*, Alegria, Hiria, 268 pp.

---

### ***Bibliografía para este ensayo***

- BARBERO DOMEÑO, Alicia, y otros (2006): *(De)construir la imagen del enemigo*, Bellaterra (Barcelona), Escola de Cultura de Pau, 39 pp.
- ETXEBERRIA, Xabier (2005): *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*, Bilbao, Bakeaz, 24 pp. (Escuela de Paz, 7).
- (2007a): *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo*, Bilbao, Bakeaz, 112 pp.
- (2007b): *La participación social y política de las víctimas del terrorismo*, Bilbao, Bakeaz, 36 pp. (Escuela de Paz, 12).

# *La educación en el Perú: una apuesta por la democracia y la paz*

Ruth Elena Borja Santa Cruz

Ruth Elena Borja Santa Cruz es responsable del Centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo (Perú). Ha sido subresponsable del Centro de Documentación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y responsable del Centro de Documentación de la Comisión de Entrega de la CVR. En la actualidad es profesora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, donde imparte cátedra a los alumnos de la Escuela de Historia.

Es de conocimiento público que la educación peruana atraviesa una crisis profunda, crisis en la que se hallan involucrados el Estado peruano, los profesores, los padres de familia y los alumnos. El Gobierno busca resolverla a través de la Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial,<sup>1</sup> promulgada por el presidente Alan García Pérez el 11 de julio del 2007, en un ambiente educativo convulsionado por la huelga nacional iniciada días antes por el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación (SUTEP), que enarbolaba como banderas de lucha la defensa de la educación pública, la mejora salarial de los profesores y la estabilidad laboral.

La huelga y las marchas de los profesores en todo el país vienen generando zozobra y malestar en los alumnos y padres de familia de las escuelas y

---

1. El Peruano, Normas Legales, 12 de julio del 2007: Ley 29062.

colegios públicos, pues ven con preocupación que las partes en conflicto no buscan el diálogo y se agudizan las contradicciones. Los más afectados con estos desencuentros son los estudiantes de las escuelas y colegios públicos que tienen sus actividades educativas suspendidas.

En este contexto adverso, este trabajo presenta los avances del Estado en cuanto a las recomendaciones que presentó la Comisión de la Verdad y Reconciliación en lo referente a la educación, así como los del Ministerio de Educación, la Defensoría del Pueblo y los gobiernos regionales.

## INTRODUCCIÓN

En el Perú, a principios de los años ochenta se inicia la violencia en Ayacucho y, según las investigaciones que realizó la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), la organización Sendero Luminoso surge en las entrañas mismas de unas instituciones que supuestamente debían generar modernidad: la universidad y la escuela. Sabemos que Sendero Luminoso nació del encuentro que se produjo en la universidad de Ayacucho entre una elite intelectual provinciana mestiza con una base social juvenil también provinciana y mestiza que sufría un doloroso proceso de desarraigo producto de los grandes cambios estructurales que se vivían en el campo.

Según los testimonios recogidos por la CVR, se puede aseverar que la influencia de Sendero Luminoso en los jóvenes fue a través de la escuela y la universidad. Su discurso caló en ellos porque se vieron partícipes en un *proyecto colectivo que buscaba solucionar los grandes problemas del país*. No es casual que muchos de los senderistas detenidos fueran jóvenes universitarios de universidades públicas.

Es también en la escuela rural donde Sendero Luminoso desarrolló el trabajo de adoctrinamiento y compromiso político. Primero lo hizo con los docentes que se plegaron de forma voluntaria u obligada a esta propuesta, que, a su vez, utilizando su autoridad, lo aplicaron con sus alumnos. Durante su trabajo la CVR identificó las escuelas y colegios donde los docentes impartieron a los escolares, en horas de clase, la propaganda senderista, y de los testimonios recogidos de la CVR se desprende que las prácticas que realizaban los profesores con los alumnos consistían en comprobar el abandono del Estado en las comunidades que visitaban y la consiguiente identificación con Sendero Luminoso y su propuesta violentista.

Por ello, no debe llamar la atención el arraigo que tuvo Sendero Luminoso en los jóvenes ayacuchanos: ellos ingresaron a sus filas

dejando de lado sus intereses personales y asumiendo las propuestas de Sendero Luminoso.

Luego de este doloroso proceso que nos tocó vivir y que costó miles de víctimas, debemos evitar seguir incubando propuestas violentas y asumir que la solución a la crisis de la educación pasa por que los diferentes actores de la sociedad se comprometan a mejorar la calidad de la educación impartida e implantar una educación pluricultural e intercultural, una formación democrática y ciudadana, así como una educación rural de calidad.

## LA COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN Y LAS REFORMAS EN LO EDUCATIVO

El 28 de agosto del 2003 la CVR entregó el *Informe final* en nueve tomos y presentó sus recomendaciones en torno a los siguientes ejes:

- Reformas institucionales para hacer real el Estado de derecho y prevenir la violencia (conocidas como «garantías de no repetición»).
- Reparaciones integrales a las víctimas.
- Plan Nacional de Investigaciones de Sitios de Entierro.
- Mecanismos de seguimiento de sus recomendaciones.

Asimismo, recomendó difundir de manera decidida el informe final, para que todos los peruanos podamos acercarnos al conocimiento más pleno de nuestro pasado reciente. En el *Hatun Willakuy*<sup>2</sup> encontramos las recomendaciones de reformas institucionales que cabe resaltar:

- Poner énfasis en las políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de la personalidad.
- Establecer un Plan de Estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y evitar la proclividad a la violencia.
- Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país.

---

2. Comisión de Entrega de la CVR, *Hatun Willakuy*, Lima, 2004, 414-417.

Recomendó asimismo la puesta en marcha de un programa especial para la escuela rural, especialmente en las zonas más afectadas por la violencia, que debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Atención urgente a la población más vulnerable; empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas. Impulsar de manera especial la educación inicial, para niños y niñas de 0 a 5 años, teniendo en cuenta la diversidad étnico-lingüística y cultural del país, desarrollando, según convenga, modalidades escolarizadas y no escolarizadas de atención integral (salud y alimentación).
- Impulsar un plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales.
- Redefinir la educación en cuanto a contenidos, metodologías y cobertura, en función de capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural.
- Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural, lo que supone: cambiar y adecuar la concepción de los planes de estudio de manera que permita un aprendizaje relacionado con la realidad; devolver dignidad a la escuela rural preocupándose por que sea un lugar y una construcción en el que se pueda estudiar con decoro; incentivar suficiente y creativamente a educadores que opten por trabajar en la escuela rural para que puedan ir los buenos o mejores; y promocionar el activo apoyo de las instancias estatales de gestión educativa y de salud a las escuelas rurales.

En mi opinión, la crisis de la educación se resuelve con compromisos reales de los involucrados. El Ministerio de Educación debe buscar cohesionar a los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad en pos de una meta común: *una educación de calidad*.

Es muy atrevido querer hablar de la problemática y los desafíos que afronta la sociedad peruana en el ámbito educativo, por lo que en este texto únicamente se presenta de manera muy general lo avanzado en políticas públicas educativas siguiendo las recomendaciones hechas por la CVR.

## INICIATIVAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Podemos señalar algunas acciones realizadas por la Dirección Nacional de Educación Básica Regular (DINEBR) en relación con el compromiso asumido por el Ministerio de Educación ante la CVR de promover el desarrollo de una cultura de paz, el cumplimiento de los derechos humanos y la prevención de la violencia.

## **Diseño Curricular Nacional**

La DINEBR considera en cada área curricular el desarrollo de competencias, capacidades, actitudes, valores y habilidades sociales, en un marco de equidad y de formación integral de los niños y niñas.

Para el año 2007 trabajó el reajuste y la articulación de los Programas Curriculares para la Educación Básica Regular. Se hace hincapié en el fortalecimiento de la integralidad de la persona mediante el desarrollo de capacidades y actitudes vinculadas a la valoración de uno mismo, su familia, su comunidad y su historia (personal, local, regional y nacional). También se consideran fundamentales unas prácticas democráticas de convivencia, de respeto y de pensamiento crítico.

El interés se centra en las áreas de Comunicación Integral, Personal Social y Ciencia y Ambiente (Primaria), que a través de sus orientaciones metodológicas proponen el desarrollo integral de los niños y de las niñas en relación con su desarrollo personal, físico, sexual y social, entre otros, y el ejercicio de los deberes y derechos.

Este nuevo diseño curricular debe ponerse en práctica en las escuelas públicas y privadas. Y si consideramos que son los docentes los ejecutores, nos topamos con que estos docentes tienen una formación pedagógica con serias limitaciones para establecer una relación horizontal con los educandos; de ahí que sea de suma urgencia revisar la formación de los docentes en las universidades e institutos pedagógicos.

Se constata que en muchas partes del país la relación que se maneja entre el docente y el alumno es de coacción y autoritarismo, se considera a los alumnos como meros receptores de conocimientos, sin capacidad de opinión. Esta actitud se ve reforzada por los padres de familia que dan facultades a los docentes para que apliquen una disciplina basada en el castigo y la amenaza, sin darse cuenta de que ello no es positivo para la formación integral de sus hijos.

## **Acciones de difusión**

En el año 2004, el Ministerio de Educación reprodujo uno de los documentos elaborados por la CVR, el *Resumen del Informe final*, con las conclusiones y recomendaciones de la CVR. Este material se caracteriza por ser bilingüe (quechua y castellano), preciso y de carácter informativo, y se distribuyó por las escuelas de todo el país.

En el año 2005 las guías metodológicas *Aprendiendo a vivir en valores*, elaboradas por el equipo de educación de la CVR, fueron evaluadas por docentes de las escuelas públicas y privadas y por especialistas de distintas instituciones de la sociedad civil. También evaluaron el manual y las cartillas de trabajo que fueron elaborados por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y el Instituto de Defensa Legal (IDL).

Estos materiales de difusión fueron repartidos en las escuelas focalizadas como de emergencia educativa.

Durante el año 2006 fueron validados por personal del Ministerio de Educación los materiales educativos de la CVR repartidos por la Dirección de Educación Primaria, y se comprobó que estos materiales no llegaron a todas las escuelas y que otros llegaron casi al final del año escolar, por lo que no fueron utilizados por el docente en el trabajo de aula. A ello habría que agregar que muchas veces los docentes no están preparados para hacer uso de estos materiales en el aula y su actitud es dejarlos de lado, siguiendo con su modo habitual de enseñanza.

## **Educación Secundaria**

En lo que respecta a la Educación Secundaria, se han elaborado y entregado textos y otros materiales donde se desarrollan los contenidos vinculados a la formación ciudadana, la resolución de conflictos de forma creativa y pacífica, el respeto a los derechos humanos, así como la promoción de la interculturalidad, la inclusión y la equidad de género.

Se han distribuido 13.000 ejemplares de los *Cuadernos de trabajo para estudiantes de cuarto y quinto de secundaria* y la *Guía metodológica para docentes*. La publicación *Un pasado de violencia, un futuro de paz* se ha entregado a cerca de 7.000 instituciones educativas de gestión estatal.

Puede concluirse que si bien el Ministerio de Educación manifiesta que asume el *Informe final* de la CVR como uno de sus documentos base, en la práctica se percibe que el sistema educativo no ofrece a sus docentes la formación y los recursos necesarios para educar a sus alumnos en un ambiente de respeto y compromiso con los derechos humanos. Además, es preocupante el desinterés por incorporar oficialmente en el plan de estudio escolar el estudio del conflicto armado interno, la labor desarrollada por la CVR y el contenido de su informe final.

## INICIATIVAS DE LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO

Podemos afirmar con seguridad que la Defensoría del Pueblo estuvo presente en la gesta, desarrollo y culminación de la CVR: la acompañó en sus múltiples actividades, le brindó apoyo y entregó información de sus archivos.

La Defensoría del Pueblo recibió la mayor parte del acervo documental de la CVR el 15 de noviembre del 2003,<sup>3</sup> con el compromiso de preservar la información y brindar a las ciudadanas y ciudadanos el acceso a la misma, de manera amplia, transparente y eficaz. A continuación se enumeran las acciones realizadas en el marco de este compromiso.

### **Centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos**

El 19 de abril del 2004 la Defensoría del Pueblo crea el Centro de Información para la Memoria Colectiva y los Derechos Humanos con el objetivo de promover la memoria y reflexión colectiva sobre la historia reciente de violencia política ocurrida en el Perú, con el fin de contribuir a que no se repitan las violaciones de los derechos humanos.

A través del Centro de Información se brinda a las autoridades y ciudadanos en general un servicio de información eficiente de los fondos documentales de la ex CVR, de las ex Fiscalías Especiales de Defensoría del Pueblo y Derechos Humanos del Ministerio Público y de la Comisión Ad-hoc de Indultos para casos de terrorismo.

Se entregan de forma gratuita las copias de testimonios que solicitan los familiares de las víctimas, las organizaciones defensoras de los derechos humanos y los jueces y fiscales en su permanente búsqueda de justicia y reparación.

Se atiende a estudiantes de universidades y colegios que vienen al centro para revisar su acervo, así como a estudiosos extranjeros que acuden para desarrollar alguna investigación. A ellos se les orienta sobre cómo realizar la búsqueda a través de los módulos de consulta y solicitarlo para su lectura en sala y su posterior reproducción.

Se hacen visitas guiadas a los alumnos de colegios y universidades por los diferentes ambientes del Centro de Información y se les entrega material sobre derechos humanos.

---

3. Acta de transferencia firmada por los presidentes de las Comisiones de Entrega y Recepción del Acervo Documental de la CVR.

## **Primer Concurso Nacional de Ensayo y Reportaje 2007**

Desde el Centro de Información, la Defensoría del Pueblo ha lanzado el Primer Concurso Nacional de Ensayo y Reportaje 2007, dirigido a los alumnos de universidades y de institutos de educación superior de todo el país —incluidos los alumnos de las escuelas de las fuerzas policiales y fuerzas armadas—, así como a los periodistas de todo el país. Es requisito que el ensayo tenga como una de sus fuentes el acervo de la CVR que custodia el centro. El objetivo es fomentar en los jóvenes la reflexión sobre la vigencia de los derechos humanos, la democracia, las manifestaciones de racismo y exclusión y el proceso de reconciliación que debe vivir nuestro país.

### **Muestra fotográfica ‘Yuyanapaq para recordar’**

El Centro de Información tiene a su cargo la muestra fotográfica *Yuyanapaq para recordar*, que recoge los pasajes más dolorosos y violentos que vivió nuestra patria, fotografías que provienen de archivos fotográficos que incluyen archivos personales, de medios de comunicación, de fuerzas armadas y policiales, de organismos de derechos humanos, de organizaciones de la iglesia y de álbumes familiares.

La CVR presentó la muestra en el año 2003 en la Casa Riva Agüero. En el 2006 la Defensoría del Pueblo reabrió la muestra *Yuyanapaq para recordar* en el sexto piso del Museo de la Nación; el acceso es gratuito y según nuestros registros el mayor número de visitantes son estudiantes de universidades y colegios. Lo consideramos un espacio para contrarrestar el olvido, la ignorancia y la negación para provocar la reflexión sobre estos veinte años de violencia para asumir una propuesta de vivir en democracia, tolerancia y respeto a las diferencias.

### **Muestras fotográficas itinerantes**

El Centro de Información tiene cuatro muestras fotográficas itinerantes que se prestan a nivel nacional e internacional. En el país las solicitan los estudiantes universitarios, los centros educativos, las municipalidades, los gobiernos regionales, la iglesia y las organizaciones de derechos humanos. A nivel internacional se han prestado a universidades y organizaciones de derechos humanos

y de iglesia; actualmente se halla en el Consulado del Perú en Milán.

### **Vídeo '20 años de violencia'**

Como campaña de difusión se multicopió el vídeo *20 años de violencia* en un DVD con versiones en inglés y castellano, *Yuyanapaq. Para recordar. Relato visual del conflicto armado interno en el Perú 1980-2000*, y *Fotopalabra. Imágenes para la memoria colectiva*, que reúne en una carpeta 29 fotos de la época de la violencia y del trabajo de la CVR y se acompaña con una cartilla de instrucción para trabajar en grupos los sentimientos que provocan, las reacciones, las propuestas y esperanzas. Este material lo reparte de manera gratuita el Centro de Información.

Esperamos seguir avanzando en mejorar nuestros servicios y colocar algunos de nuestros archivos en línea para que pueda accederse a ellos a través de Internet.

## **INICIATIVAS DE LOS GOBIERNOS REGIONALES**

Dos gobiernos regionales han promovido iniciativas que deben destacarse.

### **Gobierno regional de Huanuco**

El 25 de mayo del 2006, el Gobierno regional de Huanuco emitió la Ordenanza 049-2006-CR-GRH, denominada «Incluyen contenidos del Informe Final de la CVR en la Educación Regional de Huanuco para prevenir la violencia y el terror».<sup>4</sup> Esta norma estableció lo siguiente:

- (i) incluir los contenidos, recomendaciones y conclusiones del Informe Final de la CVR en la estructura curricular de todos los niveles educativos de la región,
- (ii) conformar una comisión de trabajo en la Dirección Regional de Educación para el desarrollo progresivo de la diversificación curricular, y
- (iii) encargar a la Gerencia de Desarrollo Social, la Dirección Regional de Educación, las unidades de Gestión Educativa Local y los organismos sectoriales correspondientes el diseño y ejecución de políticas, programas y proyectos destinados a la sensibilización y

---

4. El Peruano, Normas Legales, 1 de agosto del 2006.

capacitación a docentes, el fomento de la producción de material educativo pertinente, el aprendizaje de los hechos más dolorosos que sufrieron el país y la región, y el fomento de una cultura de paz.

## **Gobierno regional de Huancavelica**

El 4 de abril del 2006, el Gobierno regional de Huancavelica emitió el Decreto Regional 01-2006-GR-HVCA, reglamento de la Ordenanza Regional 012-2004-GR-HVCA/CR, que aprueba el Plan Integral de Reparaciones para los afectados por la Violencia Política vivida en la Región Huancavelica entre 1980 y 2000,<sup>5</sup> que en materia educativa establece lo siguiente:

- (i) promover la incorporación en el plan de estudios de los centros educativos de la región temas sobre Derechos Humanos y Cultura de Paz, así como la difusión del Informe Final de la CVR;
- (ii) realizar actividades que promuevan la Cultura de Paz; y
- (iii) exonerar a la población afectada por la violencia política de pagos de matrícula, expedición de certificados de estudios, libretas escolares y otros.

Estas iniciativas de los gobiernos regionales se materializan gracias al trabajo previo que realizaron las ONG educativas y de derechos humanos con las autoridades, organizaciones sociales locales y las oficinas defensoriales en la búsqueda de desarrollar los cambios en el ámbito educativo para avanzar en la incorporación del tratamiento de los derechos humanos en los temas transversales incluidos en el plan de estudio que se ha de trabajar durante el año escolar.

Es preocupante que el Gobierno regional de Ayacucho no avance en dar las normas en el ámbito educativo para la implantación de las recomendaciones de la CVR. Esperamos que las iniciativas de los dos gobiernos regionales sean imitadas por los veintitrés gobiernos regionales restantes, así como por el Gobierno central.

Cabe destacar que la Universidad Pública San Cristóbal de Huamanga viene otorgando facilidades para el ingreso y estudio de los hijos de las víctimas de la violencia política, lo cual es una de las peticiones que la CVR recogió en los testimonios. De momento son las universidades públicas del interior del país las que se han suma-

---

5. El Peruano, Normas Legales, 31 de diciembre del 2004.

do al otorgamiento de facilidades para los hijos de las víctimas, todo ello en el contexto de las recomendaciones de la CVR.

Desde la entrega del *Informe final* por la CVR, se han producido avances tibios en todas las recomendaciones, y muchas veces estos avances se han dado por la presencia activa de la Defensoría del Pueblo, que viene señalando año a año lo que se avanza en las recomendaciones y lo pendiente de avanzar. Es muy preocupante que las reformas en lo educativo no sean asumidas por el Ministerio de Educación de manera decidida y que ahora tengamos a los docentes en una paralización que podía haberse evitado si se hubiera buscado el diálogo en tolerancia para dirimir las controversias existentes entre el Ministerio de Educación y el magisterio aglutinado en el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación.

Considero que es de vital importancia la participación de los docentes en la reforma del sistema educativo. Ellos necesitan participar en programas de capacitación sobre la temática de derechos humanos, para que reflexionen sobre el pasado reciente. Sólo así se podrá abordar el tema de la CVR de manera adecuada y avanzar en lograr una educación democrática, inclusiva y pluricultural, y en considerar prioritaria la educación rural.

# *«Aprender de la historia»: un proyecto de educación cívica en Alemania*

*El proyecto del sitio web multilingüe*

— *<<http://www.aprender-de-la-historia.de>>*

Annegret Ehmman

Annegret Ehmman es historiadora y educadora. Titulada por la Universidad de Fráncfort en 1968, ha trabajado como periodista, profesora en centros de educación secundaria y facilitadora o asesora en proyectos fuera de las aulas sobre educación histórico-política. Sus principales publicaciones abordan la historia de Alemania en los siglos XIX y XX, así como la educación histórico-política. En Jerusalén trabajó como asistente de historia para el proyecto «Enciclopedia de las comunidades judías en Alemania». En Berlín dirigió el departamento de educación para el recuerdo «House of the Wannsee-Conference». También ha sido directora ejecutiva de centros regionales de organizaciones no gubernamentales para el entendimiento intercultural en Potsdam.

Desde el año 2001 trabaja en proyectos para organizaciones y agencias gubernamentales relativos a la formación de docentes y la educación política. Es coautora y editora del proyecto del CD-Rom y el sitio web multilingüe «Aprender de la historia: nazismo y

Holocausto en la educación alemana», promovido por el Goethe-Institut y la Oficina de Prensa e Información del Gobierno alemán, en el 2000-2001.

El sitio web multilingüe <<http://www.aprender-de-la-historia.de>>, creado en el año 2001, publica continuamente proyectos educativos de colegios, lugares conmemorativos e instituciones de educación cívica sobre la historia del siglo XX, la era nazi, la segunda guerra mundial y sus repercusiones, el genocidio, el racismo, el antisemitismo, la violación y defensa de los derechos humanos, la cultura de las conmemoraciones y otros temas relacionados. Invita al intercambio de experiencias de aprendizaje sobre estas materias en Europa y también al desarrollo de la cooperación internacional. Contiene noticias semanales y los usuarios pueden enviar sus ideas o informes sobre proyectos para su publicación. Entre los temas tratados en el sitio web cabe citar los procedimientos de llegada a los campos de concentración, el estudio de la socialización y carácter del «médico de la eutanasia», Friedrich Menneke, la historia de la persecución de los pueblos sinti y romaní (proyecto llevado a cabo por unos alumnos de noveno curso de educación especial), el pacto entre ciencia y guerra (la producción de los misiles V2), etc.

---

Título original: «Learning from History – Online: A Project of Civic Education in Germany. The Multi-lingual Website Project <Lernen-aus-der-Geschichte> (<http://www.aprender-de-la-historia.de>)».

Traducción del inglés: Adela Almela Escrig.

## INTRODUCCIÓN

La educación política y cívica en Alemania se desarrolló a raíz de los crímenes nazis. Se inició tras 1945 y estuvo influida por los aliados —los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y la Unión Soviética— y por sus expectativas de *desnazificar* y reeducar. A pesar de tener distintas culturas políticas, los aliados, tras las capitulaciones de la Alemania nazi, se mantuvieron unidos en sus creencias en la democratización y en la reeducación moral de los alemanes, temas tan esenciales como las reformas políticas y económicas. Desde el punto de vista de los aliados, el sistema educativo alemán había fallado, pues estaba basado en la ideología nazi. La democracia requiere una educación continua, el estímulo del pensamiento crítico y unos valores básicos (igualdad y libertad) compartidos por todos los miembros de la sociedad. Los objetivos de la ocupación soviética para la reforma en un principio eran bastante similares a los de los aliados occidentales. Pretendían crear un modelo educativo en el que se nivelaran las clases. Pero, al iniciarse la guerra fría, el enfrentamiento entre Oriente y Occidente provocó que esta unión finalizara. Tras la guerra, se desarrollaron dos culturas políticas diferentes en los dos estados alemanes: la República Federal de Alemania (RFA), fundada el 23 de mayo de 1949, y la República Democrática Alemana (RDA), fundada el 7 de octubre de 1949.

## LA EDUCACIÓN ALEMANA TRAS LA ERA NAZI

La necesidad de reorientación al finalizar la segunda guerra mundial también fue percibida por los alemanes, especialmente por los políticos de los partidos recién creados. Tras 1945, la actitud hacia la democracia de la mayoría de los alemanes no era positiva. Inclu-

so en 1955, un informe de expertos del Comité de Educación alemán documentó la falta de identificación con la política y la poca participación ciudadana en sustanciales segmentos de la sociedad. En 1952, en Bonn, capital de Alemania Occidental, se fundó una Oficina Federal, como agencia nacional de educación, para «asegurar y ampliar las ideas democráticas europeas en el pueblo alemán» (desde 1963 se denomina la Agencia Federal para la Educación Cívica). Esta agencia federal y otras organizadas de manera similar en otros estados de Alemania Occidental se responsabilizaron de transmitir normativas democráticas y de planificar el funcionamiento de las nuevas instituciones gubernamentales. En la República Federal de Alemania (RFA), la democracia se entendió como el repudio a los sistemas totalitarios, tanto socialistas como comunistas. La República Democrática Alemana (RDA), en cambio, se definió como un nuevo estado, cuya legitimidad se basaba exclusivamente en la resistencia antifascista. En la RDA se impuso un programa de estado unipartidista que influyó en la educación escolar y en los grupos de trabajo de jóvenes organizados por el Gobierno. La igualdad se conseguiría a través de una educación basada en la conformidad. Las necesidades individuales estaban subordinadas a las normas de la «auténtica sociedad socialista». Esta diferencia de socialización política puede ser rastreada, incluso, hasta años después de la revolución pacífica de la RDA, la caída del muro de Berlín en el otoño de 1989 y la posterior unificación de los dos estados alemanes el 3 de octubre de 1990. La unificación cultural, política y mental todavía está en progreso.

## **LA HISTORIA Y LA LEY BÁSICA DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA**

La República Federal de Alemania es un estado federal. El artículo 70 de la Ley Básica garantiza a los 16 estados la jurisdicción en temas de educación. Hay 16 leyes de educación diferentes y también 16 planes de estudios para la educación histórico-política, entre otras en las asignaturas de Historia, Estudios Sociales, Educación Cívica y Ciencias Políticas. De todas formas, los estados federales cooperan, por ejemplo, para garantizar estándares equivalentes. La Conferencia Permanente de Ministros de Cultura de los Estados Federados de Alemania (KMK) influye sobre las políticas educativas del estado al generar directrices y recomendaciones para la educación política y la formación. El párrafo 1 de la escuela de leyes de Berlín, cuyo mandato se remonta a los días del periodo

de posguerra cuando el objetivo era la reeducación, expresa el consenso de todos los estados federados, ahora y entonces:

El objetivo debe ser la educación de los individuos, capaces de rechazar totalmente la ideología nazi y otros sistemas de creencias políticas violentas. También deberán ser capaces de construir un Estado y una sociedad basados en la democracia, la paz, la libertad y la dignidad humana. Los individuos deben ser conscientes de sus responsabilidades con la sociedad, y su comportamiento debe reflejar la igualdad básica de derechos para todos los seres humanos, respetar cada creencia honesta y entender la necesidad de unas condiciones sociales progresivas además del entendimiento pacífico entre las naciones.

La crisis económica de 1966-1967 y los movimientos estudiantiles de 1967-1968 en Alemania Occidental propiciaron el aumento de la implicación política entre los ciudadanos, quienes a su vez demandaban nuevos conceptos de educación cívica en colegios y en otros tipos de instituciones educativas. «Reformar desde arriba»: el sistema de educación estaba estrechamente relacionado con el Gobierno y los partidos políticos, por lo que era vulnerable a las críticas. Durante los años setenta y ochenta, las sucesivas peticiones de ciudadanos políticamente maduros y formados para participar políticamente hicieron que las oficinas federales y estatales transfirieran la educación política y la educación continua a cuerpos educativos del estado independientes. Estos programas estaban especialmente dirigidos a adultos diseminadores de educación política, como maestros, profesores, periodistas y representantes de organizaciones sociales.

## **EL PAPEL DE LA ERA NAZI Y EL HOLOCAUSTO EN LA EDUCACIÓN CÍVICA**

El concepto de *educación del Holocausto*, desarrollado en los Estados Unidos e Israel, ha sido difundido desde el año 2000 por el Grupo de Trabajo de Cooperación Internacional para la Educación, la Memoria y la Investigación del Holocausto, apoyado por la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE).

Este modelo, sin embargo, es inapropiado y ambivalente, especialmente para Alemania, la tierra de los perpetradores y de sus descendientes, donde inevitablemente existen numerosos puntos de vista y una gama de temas para tratar mucho más amplia que en otros países.

La ideología racista y los objetivos de la política genocida del nacionalsocialismo se instauraron más allá del Holocausto, el asesinato masivo de judíos en Europa. Sin lugar a dudas, el Holocausto y el antisemitismo son los temas centrales en la enseñanza de historia, si bien forman parte de un contexto histórico mucho más amplio. La era nazi, incluidos todos sus crímenes contra la humanidad, debe enseñarse —y, de hecho, se enseña— en los colegios alemanes como parte integral de la historia del país.

Los términos *Holocausto* y *Shoah* se introdujeron en la lengua alemana en los años ochenta a través de dos películas con los mismos títulos. Estas palabras son términos extranjeros, utilizados principalmente en Israel y los Estados Unidos como sinónimos para el genocidio de los judíos. Se han incorporado como símbolos y su significado nunca se ha cuestionado en la literatura histórica. Sin embargo, ambos términos excluyen a los grupos de víctimas no judías cuyo papel y destino es esencial para tener una comprensión completa de las leyes de exterminación racistas del nacionalsocialismo. Estos grupos son los siguientes:

- Los disminuidos físicos y psíquicos. Los asesinatos masivos de los nazis empezaron por este grupo. Planeado y camuflado como el programa *eutanasia*, fue un prototipo de los métodos de homicidio que se aplicaron posteriormente contra otros grupos raciales.
- Los pueblos sinti y romaní en Europa, discriminados racialmente, deportados y exterminados, al igual que los judíos.
- Millones de eslavos, población civil de los estados de la Europa del Este bajo la ocupación nazi, como parte del denominado Plan General del Este, asesinados en la guerra por la exterminación y colonización de la Europa del Este.

Especialmente Alemania, como país de los perpetradores, no puede referirse al genocidio de judíos como «completamente quemado» (*Holocausto*) o «catástrofe» (*Shoah*), las traducciones literales de estos términos metafóricos con connotaciones religiosas, que no especifican la perspectiva de los perpetradores. El uso de esta terminología no sólo excluye el recuerdo de otras víctimas, sino que también crea un problema de jerarquías morales entre los diversos grupos de víctimas e impide la comprensión fundamental de las bases ideológicas comunes del genocidio nazi, a pesar de los diferentes roles políticos de los distintos grupos de víctimas.

La idea de la *Educación después de Auschwitz*, basada en un ensayo de 1966 del filósofo y sociólogo Theodor W. Adorno, natural de Fráncfort, prácticamente se ha convertido en la base de la educación alemana hasta la fecha. Consiste en tener en cuenta que hay que enseñar más que los hechos que ocurrieron en Auschwitz y en conseguir la empatía con las víctimas. Se centra en preparar a una ciudadanía responsablemente activa para desarrollar «el poder de pensamiento, la autodeterminación y la no participación» para evitar que Auschwitz vuelva a ocurrir nunca. Por encima de todo, conlleva entender a los perpetradores, e incluso afrontar las emociones de abordar la posible culpabilidad de padres o abuelos.

Por consiguiente, los editores del proyecto del sitio web eligieron explícitamente el título y subtítulo «Aprender de la historia: nazismo y Holocausto en la educación alemana», en lugar de «La educación del Holocausto», aunque este dominio también tuvo que ser utilizado para llegar a los educadores en los Estados Unidos, que en general están más familiarizados con esta terminología imprecisa.

## CONCIENCIACIÓN DE HISTORIA Y MEMORIA

La memoria de la dictadura nazi, de la cual el Holocausto es parte integral, y su traumático legado han modelado la política alemana hasta hoy en día. Es motivo de constante debate en contextos diferentes. El tratamiento del periodo nazi en *todos* sus aspectos es enseñanza obligatoria y tema de estudio en todos los centros educativos en Alemania. El deber de las oficinas federales y estatales continúa incluyendo la historia del periodo nazi, la historia, la cultura y la política del Estado de Israel, y desde 1980, la documentación de actos conmemorativos a las víctimas del nacionalsocialismo en la República Federal de Alemania. La KMK subraya la necesidad de abordar de forma intensiva el nacionalsocialismo y sus crímenes, ya que esta parte de la historia alemana está estrechamente ligada a los valores constitucionales básicos y «a la credibilidad de la República Federal como un estado constitucional libre y democrático».

Los programas institucionales para la enseñanza de historia y política han otorgado un lugar prominente al tema del nacionalsocialismo. Sobre todo se hace hincapié en el genocidio de los judíos. No obstante, desde los años ochenta también se reconocen los asesinatos masivos por temas raciales de los pueblos sinti y romaní, los discapacitados físicos y psíquicos, los polacos, rusos y un número incalculable de ciudadanos de otros países que son reconocidos y

conmemorados. Este punto está corroborado por los libros de texto y los planes de estudio, pero también lo confirman las películas, la televisión, la prensa y las multitudes que visitan los lugares conmemorativos y las exposiciones históricas.

Las acusaciones de silenciamiento y supresión del pasado nazi, que fueron cargos legítimos en los dos estados alemanes hasta la década de los setenta, ya no están justificadas ni por la teoría educativa ni por la práctica o la cultura política de la República Federal en la actualidad. El temor a que los debates sobre el periodo de la dictadura comunista en la RDA pudieran reemplazar el debate sobre los crímenes nazis ha sido infundado.

Hoy, a pesar de o incluso quizás debido al alejamiento cronológico y la menor implicación personal directa, el tratamiento de los crímenes nazis se ha hecho más intenso y diferenciado. Sin embargo, no se trata de autocomplacencia, ni tampoco significa que la tarea resulte ahora más fácil. Se revela en un análisis de las conmemoraciones públicas anuales en Alemania Occidental, durante las últimas tres décadas, en las que han participado diversos grupos sociales y cuya cobertura en los medios de comunicación ha sido amplia y detallada.

Incluso los fiascos políticos, como el caso acaecido en Bitburg, justo antes del 8 de mayo de 1985, el 40.º aniversario de la segunda guerra mundial, han demostrado ser instructivos. La visita del canciller Kohl y del presidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan, al cementerio militar donde también estaban enterrados varios criminales de guerra de las SS, en lugar de visitar el monumento conmemorativo para las víctimas de los campos de concentración, así como la reacción del presidente alemán Richard von Weizsäcker el 8 de mayo de 1985, quien en su discurso destacó la falta de conocimiento de la historia alemana, tuvieron efectos educativos.

De todas formas, en la actualidad, es difícil saber qué ha tenido, o está teniendo, más impacto en la conciencia política de los jóvenes alemanes: la docencia de historia y política en los colegios, o las experiencias extracurriculares, como la cobertura en los medios de comunicación, la asistencia a exposiciones, las visitas a lugares conmemorativos, los debates con grupos juveniles y familias o las películas famosas.

Los actos mediáticos como la proyección de la película *Holocausto* de 1979, el documental de nueve horas; Claude Lanzmann presentó en 1986 *Shoah*, disponible en escuelas en formato vídeo, o la película de Steven Spielberg *La lista de Schindler*, de 1994, resultan ser las herramientas más efectivas a la hora de motivar a los alema-

nes a afrontar los crímenes nazis. La gran e inesperada respuesta a la película de Hollywood *Holocausto*, con miles de peticiones de literatura complementaria de las oficinas estatales y federales para educación política, o la resonancia aún mayor de *La lista de Schindler*, demostraron el creciente interés en esta historia, incluso de aquellos que sólo estaban involucrados de forma secundaria.

Los actos de la ultraderecha y del neonazismo han originado en repetidas ocasiones una intensa presión en la enseñanza en escuelas y aulas. Asimismo, las celebraciones conmemorativas por las víctimas de los crímenes nazis contra la humanidad han ido en aumento, y se espera que puedan modificar estas actitudes y comportamientos hostiles contra la democracia, al transmitir los horrores nazis, más o menos, en un acto de catarsis moral a través del hecho de enfrentarse al horror. En general, los considerados como primeros y principales culpables de afrontar el pasado nazi de forma insuficiente o inadecuada son los colegios. Aun así, todavía existen pocas investigaciones empíricas sobre qué efectos puede tener el abordar el nacionalsocialismo en la conciencia histórica y política de los jóvenes. Todavía no se dispone de mucha información fiable sobre la formación y cambios en las actitudes histórico-políticas en este grupo. La enseñanza de historia y política es únicamente un factor, entre otros muchos, en el proceso de socialización política. Su relevancia en comparación con otros factores todavía no ha sido plenamente investigada.

## **INVESTIGACIONES EMPÍRICAS SOBRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA ENTRE LOS JÓVENES**

Desde 1990 hasta 1992, Bodo von Borries, del departamento de educación de la Universidad de Hamburgo, llevó a cabo un extenso análisis empírico sobre la conciencia histórica y las inclinaciones políticas entre los jóvenes de la antigua RFA y los nuevos estados de la antigua RDA. Su investigación, encargada por el Ministerio Federal de Educación e Investigación, se basaba en un sondeo representativo de 6.479 estudiantes de los cursos 6.º, 9.º y 11.º y de los estudiantes de segundo curso de formación profesional. También se consultó a 283 maestros de Renania del Norte-Westfalia, Baviera, Baden-Wurtemberg y los cinco nuevos estados federales. El estudio mostró que la inmensa mayoría de los estudiantes conocía los crímenes nazis y tenía una opinión claramente negativa sobre ellos. Las diferencias que se percibieron entre los conocimientos de los estudiantes del este y los del oeste resultaron insig-

nificantes, así que el supuesto que se enunció tras 1990 de que los estudiantes socializados a lo «marxista» en la RDA serían más susceptibles al neonazismo que los de Alemania Occidental no quedaba probado. De hecho, los jóvenes del este estaban convencidos de que la RDA había terminado con el fascismo de forma más radical que la antigua RFA. Las diferencias en el conocimiento y en las actitudes entre los estudiantes también pueden atribuirse a los diferentes tipos de centros educativos o a distinciones de sexo. Mientras que las chicas demostraron ser más críticas con el nacionalsocialismo, los chicos se mostraron más susceptibles. El conocimiento de los hechos históricos prácticamente no influyó a la hora de determinar sus inclinaciones políticas. Sin embargo, la conciencia tradicional de la historia y las impresiones socioculturales adquiridas en el entorno cercano de los encuestados, como haber sido educado para ser conformista y sumiso, sí que desempeñó un papel importante.

Por otro lado, la encuesta a los docentes reveló diferencias considerables entre el este y el oeste, en lo referente a la metodología para enseñar la historia y a sus creencias históricas. En Alemania del Este, los docentes preferían métodos de enseñanza tradicionales, criticaban el descenso de la autoridad de los maestros y utilizaban libros de texto como la principal fuente de enseñanza, mientras que sus colegas occidentales preferían enfoques de resolución de problemas y no utilizaban métodos tan convencionales.

Un resultado interesante fue el comprobar que estudiantes y docentes tenían un concepto muy diferente de la enseñanza en el aula. Aunque los maestros consideraban que su enfoque se centraba en el estudiante y en la resolución de problemas, los alumnos consideraban que la actitud de sus maestros era impositiva.

Los resultados de esta encuesta fueron en general positivos y se ratificaron en otro estudio del año 1994, que demostró que una gran mayoría de los alemanes había adquirido una imagen realista de la era nazi, y que la inmensa mayoría no es fácilmente influenciable ni se siente atraída por la propaganda neonazi ni por la negación de los crímenes nazis.

Casi el 90% de los encuestados tenía un nivel de conocimiento impresionantemente alto sobre los campos de concentración y el genocidio del pueblo judío.

El proyecto «Juventud e historia» es un proyecto europeo comparativo sobre conciencia histórica entre jóvenes, llevado a cabo durante ocho años, también por el educador Bodo von Borries, y publicado en 1999. Recopiló y analizó información de 27 países

Europeos, a través de las preguntas a 32.000 alumnos de 9.º curso (15 años) y a 1.250 de sus profesores de historia. Se considera un hito en el estudio empírico de las condiciones mentales y culturales de la integración europea. Los resultados, por ejemplo, mostraron que, a pesar de la imagen negativa que otros países tienen de la juventud alemana, especialmente el Reino Unido y los Países Bajos, y de su supuesta inclinación hacia el extremismo, los alumnos alemanes se encontraban en una posición intermedia y no se distinguían de la media europea.

## **EL PROYECTO: UN MÉTODO ACTUAL EN EL APRENDIZAJE DE HISTORIA Y POLÍTICA**

No existen soluciones ideales al problema de comunicar, promover las competencias de la juventud, analizar y debatir temas históricos complejos.

En los últimos años los maestros jóvenes han desarrollado un creciente interés en combinar los métodos tradicionales de enseñanza de la historia y la política con enfoques que promueven experiencias educativas fuera del aula, como excursiones a museos y a lugares conmemorativos y, también, la participación en talleres y en encuentros juveniles internacionales. Varios de los métodos pedagógicos que se están aplicando en la actualidad tienen puntos en común que resumo en las recomendaciones que siguen. Cada generación debe tener la oportunidad de encontrar su propia puerta al pasado. El alumno conseguirá mayor éxito y los efectos serán más duraderos si se permite que él o ella pueda explorar un tema de forma individual y creativa, solo/a o en grupo. El principio de diálogo, la apertura con vistas al resultado del proceso del aprendizaje y el compañerismo entre el maestro y el estudiante son condiciones necesarias para trabajar con proyectos. El método del proyecto tiene una larga tradición. La versión moderna del trabajo con proyectos se remite a la filosofía educativa de John Dewey (*Democracia y educación*, 1930), cuyo objetivo era combinar el pensamiento y los actos en el proceso de aprendizaje, en otras palabras, saber «aprender haciendo». No hay ganadores ni vencidos, ya que el maestro actúa como un facilitador del proceso de aprendizaje en lugar de como un instructor, que domina por su conocimiento o autoridad.

Los editores del CD y de la página web del proyecto «Aprender de la historia» decidieron presentar su trabajo a través de proyectos contemporáneos en colegios y en otros centros de aprendizaje en lugar de utilizar las tradicionales lecciones de aula basadas en

libros de texto. Los proyectos y actividades para que los jóvenes alemanes y sus maestros traten este tema tan delicado proporcionan una visión mucho más interesante y realista que las conclusiones que se extraen de las basadas únicamente en el análisis de libros escolares y planes de estudio sobre la docencia de la historia y la política en Alemania.

## **EL PROYECTO «APRENDER DE LA HISTORIA»**

El proyecto fue creado por el Fondo Alemán para la Educación Cultural de Bonn (Fördergesellschaft Kulturelle Bildung e. V.) y se inició en 1995. Durante esta etapa estaba principalmente respaldado por el Goethe-Institut, la Oficina de Prensa e Información del Gobierno alemán y la Fundación Robert Bosch.

El debate internacional tras la reunificación de Alemania, y concretamente cuando se acercaba el 50.º aniversario del fin de la segunda guerra mundial, levantó temores en Europa, Israel y los Estados Unidos por si el legado de esta historia, y en particular la memoria del Holocausto, se consideraran obsoletos. De todas formas, internacionalmente no se tenía mucha información de que, tal y como se ha dicho anteriormente, en Alemania, durante todas estas décadas, el referido periodo de la historia del país había sido una parte integral de la educación cívica. La idea de iniciar este proyecto fue para documentar por qué y cómo se afronta esta dolorosa etapa en los cursos de historia y educación cívica en los colegios y en otros centros educativos y organizaciones.

El primer producto multifacético fue un CD-Rom bilingüe, en inglés y alemán, acompañado de un cuadernillo, que se publicó en abril del 2000. Se distribuyeron 10.000 copias gratuitamente para abarcar un público internacional dedicado a la educación. El CD, que ya no está disponible, estaba basado en una investigación extensiva y presentaba 50 proyectos de centros de educación primaria y secundaria, clases de discapacitados, formación profesional, centros conmemorativos y clubes de jóvenes, mostrando actividades que se habían llevado a cabo en escuelas y en programas independientes para adolescentes en los 16 estados alemanes desde 1990. En el 2001, el CD fue reemplazado por la versión en Internet. Desde entonces, la página «Aprender de la historia» publica continuamente proyectos ejecutados dentro y fuera de las aulas y en museos conmemorativos, no sólo sobre el nacionalsocialismo y el Holocausto, sino sobre una amplia gama de temas. Un comité asesor de expertos internacionales coopera con los editores, decide los

nuevos proyectos y contribuye con nuevas ideas para el desarrollo del programa.

En el inicio, los autores y editores del proyecto se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles han sido los objetivos de la didáctica de la historia y la ciudadanía tras la unificación en 1990?
- ¿Qué marcos curriculares han formulado los ministerios de cultura de los 16 estados?
- ¿Cómo se han aplicado estas directrices en los centros educativos?
- ¿Qué diferencias había en la educación de la RFA y la RDA antes de 1990?
- ¿Qué enfoques temáticos y metodológicos prefieren estudiantes y docentes para abordar los temas del nacionalsocialismo, la segunda guerra mundial, los crímenes nazis contra la humanidad y el Holocausto?
- ¿Qué problemas surgen cuando se trata esta temática?
- ¿Cómo integra la juventud esta historia negativa en sus vidas diarias? ¿Cómo se desarrolla la conciencia política?
- ¿De qué recursos disponemos fuera de las aulas (por ejemplo, en lugares conmemorativos y archivos)?
- ¿Qué sienten los estudiantes cuando acuden a encuentros juveniles internacionales, pero, especialmente, cuando se reúnen con alumnos de su misma edad de Polonia, Israel y los Estados Unidos?

El sitio web <<http://www.aprender-de-la-historia.de>> es una continuación y expansión interactiva del CD-Rom. Ofrece la oportunidad de incorporar nuevos proyectos continuamente, incluidos aquellos que abordan temas relacionados y también temas nuevos y de actualidad, como los derechos humanos, la comparación de las dictaduras fascistas y comunistas, el extremismo de derecha, el racismo y el antisemitismo en la actualidad, las compensaciones a las víctimas de trabajos forzados del nazismo, además de la memoria pública actual y la formación de docentes. En Alemania, el sitio web ayuda a promover el intercambio de experiencias en el trabajo con proyectos, a motivar e inspirar a otros grupos de estudiantes, profesores y educadores para que desarrollen sus propios proyectos. Además de contener proyectos, documentos originales y fotos históricas, el sitio web incluye mucha más información destinada a ofrecer a los usuarios una amplia visión general del tema, y tam-

bién es un trabajo válido de referencia para la investigación de la educación histórico-política en Alemania. Está concebido como una fuente de información para el público alemán e internacional.

Sin embargo, el objetivo del sitio web no es ser una enciclopedia. Mejor dicho, su contexto y el origen de la información se centran en la metodología que se utiliza actualmente para trabajar el tema. Como facilitadores y organizadores de la mayoría de los proyectos, los educadores también son los autores de los informes de los proyectos. Aportan los materiales, y describen y comentan los enfoques metodológicos. Las contribuciones de los estudiantes están integradas en los informes de los proyectos, dado que forman parte de los mismos.

Cada proyecto presenta la descripción y la reflexión sobre el trabajo, los materiales utilizados, fotos históricas, documentos y contribuciones de los estudiantes. Además, el sitio web también ofrece una gran colección de materiales suplementarios: mapas, un elaborado glosario de términos históricos, bibliografía y literatura especializada en temas de educación e historia, direcciones de lugares conmemorativos e instituciones alemanas especializadas. Los textos y materiales pueden descargarse e imprimirse. Los proyectos muestran una gran variedad de enfoques metodológicos y una amplia gama de temas tratados con interdisciplinariedad, combinando la historia, el arte, la literatura, los estudios sociales, el derecho y la ética, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

- *Del nombre al número.* Varios estudiantes de un centro de secundaria en la Baja Sajonia reconstruyeron los procedimientos de llegada en cinco campos de concentración documentándose con literatura especializada, documentos de las SS y memorias de los prisioneros. Hablaron con los supervivientes y mostraron los resultados de su investigación; también realizaron trabajos de arte.
- *Friedrich Menneke, el médico de la «eutanasia».* En Colonia, los estudiantes de un instituto en un curso de metodología didáctica estudiaron la socialización y el carácter del nazi Friedrich Menneke, un físico responsable de la operación T4, el asesinato de los que no merecían vivir. Al analizar la documentación, los alumnos también aprendieron sobre los intentos de reintegrar a los perpetradores en la sociedad de Alemania Occidental tras la guerra.
- *La persecución de los pueblos sinti y romaní.* Los alumnos de noveno curso de una clase de educación especial en Bremen

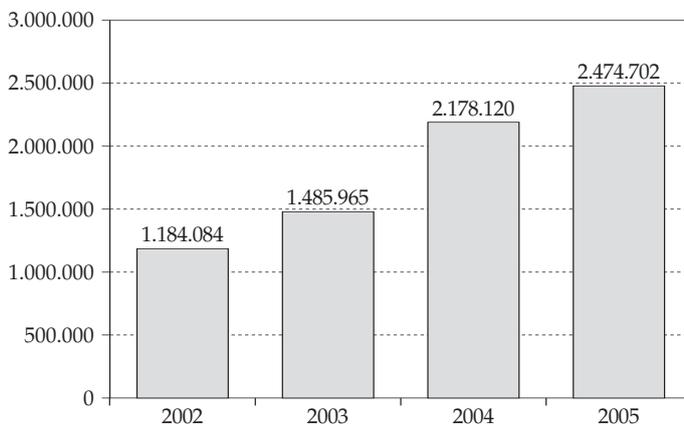
estudiaron la historia de estos pueblos, entrevistaron a supervivientes y testigos de la persecución en la región y elaboraron un dossier para los estudiantes de su centro.

- *El final de la guerra en nuestra región.* Varios estudiantes de Peenemünde (Pomerania) estudiaron la relación entre ciencia y guerra, y la producción de los misiles V2, contribuyeron en la exposición del museo técnico-histórico local e incluso hicieron de guías para los visitantes del museo.
- *A Israel con 'Brundibár'.* Los estudiantes de música del conservatorio de Schwerin (en el estado de Mecklemburgo-Pomerania Occidental) prepararon la ópera *Brundibár*, del compositor checo Krása, y la llevaron a escena en Alemania, Dinamarca y en Beit Terezin (Israel), donde conocieron a los supervivientes del campo de concentración de Theresienstadt.
- *De viaje con Israel Loewenstein.* Los estudiantes de una *Hauptschule* (escuela básica de segundo nivel) en Berlín con tendencias xenófobas y de extrema derecha hicieron una excursión a Auschwitz en compañía de uno de los supervivientes israelíes del Holocausto. Pudieron experimentar cómo la discriminación y la persecución han marcado la vida de las víctimas hasta nuestros días. Prepararon una presentación en PowerPoint, un vídeo y una exposición sobre su experiencia.
- *Modelo Corte Penal Internacional.* Diversos estudiantes de secundaria de Alemania, la República Checa y Polonia se reunieron en Krzyszowa (Kreisau), población en la región de Silesia (Polonia), y se familiarizaron con el trabajo de la Corte Penal Internacional en La Haya. Simularon procesos judiciales sobre crímenes de guerra y debates sobre derechos humanos. También existe un modelo adaptado a estudiantes universitarios en toda Europa.

Desde el año 2006, existe un boletín semanal que informa sobre acontecimientos de actualidad, exposiciones, conferencias, medios de comunicación y programas de radio. Se envía a más de 4.000 destinatarios. Según una encuesta de evaluación sobre las peticiones de los lectores, la descarga de material didáctico es la oferta más atractiva. Desde que se creó el sitio web, el número de usuarios de todo el mundo ha crecido constantemente (véanse las figuras 1 y 2).

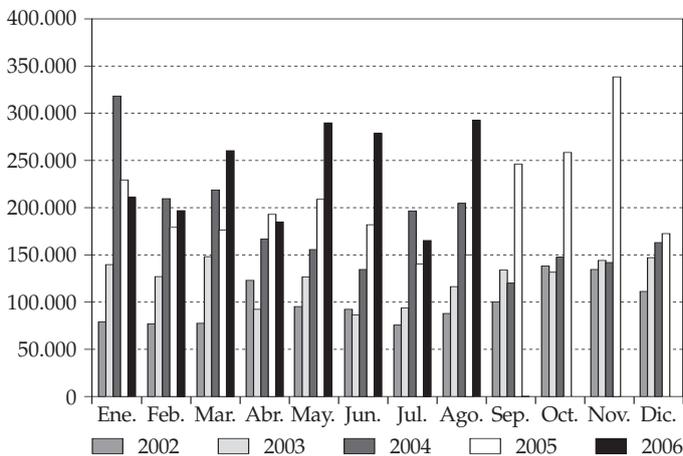
En comparación con otras páginas web que tratan este tema, «Aprender de la historia» ofrece una visión única en la práctica de la didáctica y el aprendizaje, ya que permite que profesores y edu-

**Figura 1. Visitas anuales al sitio web**  
**<<http://www.aprender-de-la-historia.de>>, 2002-2005**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 2. Visitas mensuales al sitio web**  
**<<http://www.aprender-de-la-historia.de>>, enero 2002-agosto 2006**



Fuente: Elaboración propia.

cadore en Europa y en todo el mundo puedan dialogar con sus colegas alemanes. La página en alemán e inglés se amplió al crearse las páginas en las versiones española y polaca en los años 2002 y 2003. La iniciativa de la versión en español vino de Argentina. Había mucho interés en «aprovechar» la experiencia alemana para poder reformar la enseñanza de historia en Argentina y para afrontar su dictadura militar.

A finales del 2003 el Goethe-Institut dejó de financiar el proyecto; desde entonces, la Fundación Recuerdo, Responsabilidad y Futuro, creada en el año 2000 con el objetivo de recompensar a las víctimas de los nazis, pasó a ser una de las fuentes de financiación del proyecto. Uno de sus objetivos primordiales es la promoción del diálogo con Polonia, y si es posible con otros países del este de Europa, en especial con Rusia.

La Unión Europea garantizó los fondos para mantener las versiones en inglés y español de la web alemana, aunque únicamente durante un año, plazo que terminó a finales de octubre del 2005. Las esperanzas de obtener financiación de forma continuada para las versiones de estas dos lenguas, y si fuera posible también de la versión en francés, lamentablemente se han visto truncadas desde entonces. La fundación únicamente puede financiar las traducciones al polaco, aunque el hecho de presentar la página solamente en alemán y polaco limita las perspectivas de una comunicación más amplia en Europa.

En octubre del 2004, sin embargo, dio comienzo una cooperación especial e intensiva y un intercambio de experiencias con Polonia. Tras un año de preparación y de consultas mutuas, el colaborador responsable en Varsovia, KARTA, una fundación con amplia experiencia en educación cívica, colgó su web independiente <<http://www.uczyc-sie-z-historii.pl.>>, en septiembre del 2005, para proyectos escolares en Polonia. KARTA impulsa el trabajo de formación histórico-política en Polonia, en torno a la segunda guerra mundial, la ocupación, la resistencia, el genocidio y los desplazados. Los proyectos no siguen las estructuras tradicionales de las unidades didácticas y a menudo se realizan actividades fuera de los centros escolares, como concursos de historia nacional, talleres, seminarios y excursiones a lugares conmemorativos. Entre los temas que han trabajado están el gueto judío en Bialystok; el campo de concentración para niños en Lodz (Litzmannstadt); el martirio de Zamojszczyzna (Germanization Himmerland); la historia de la minoría alemana en Polonia antes y después de la segunda guerra mundial en Poznan o en la región de Pomerania; las

migraciones tras la guerra o los desplazados en Varsovia. La cooperación entre los editores alemanes y polacos incluye el intercambio de proyectos, principalmente las investigaciones conjuntas. Y para finalizar, aunque no por ello menos importante, esta aventura también intenta promover los hermanamientos entre escuelas, así como facilitar encuentros juveniles, excursiones y formación para docentes.

## CÓMO NAVEGAR EN LA WEB

Hay siete iconos en la parte izquierda:

- El icono «Home» presenta la página principal, con las noticias semanales y un resumen de acontecimientos actuales de interés histórico y educativo para educadores. Se incluye la presentación de nuevos materiales didácticos y publicaciones, además de informaciones emitidas en radio o televisión.
- En «Proyecto» podemos acceder a un listado de 80 proyectos totalmente documentados. También podemos encontrar más de 100 informes más cortos sobre proyectos o planificación de proyectos que han enviado los usuarios del sitio web y que están en la base de datos interactiva. Los proyectos se pueden elegir entre las siguientes categorías: 1) Temas (más de 100); 2) Asignaturas (más de 10 términos); 3) Actividades (más de 10 términos); 4) Ubicación geográfica (en los 16 estados alemanes); 5) Edades (seis bandas de edades de 8 a 18, jóvenes y adultos).
- El icono «Buscar» nos conduce a las bases de datos de todas las secciones y a otras informaciones relacionadas.
- En «Presentar proyecto» se invita a profesores y estudiantes a presentar sus propios proyectos y a establecer contactos con colaboradores potenciales.
- En el icono «Servicio-enlaces» aparece una lista de páginas web relevantes.
- En el icono «Sobre este proyecto» podemos encontrar información sobre el propio sitio web. Se puede acceder a materiales muy útiles para educadores, incluyendo proyectos docentes, bibliografías, direcciones de contacto, etc.
- En «Europa» hay información sobre actividades educativas en los países vecinos europeos. En la actualidad hay informes disponibles del Reino Unido, Francia, Italia, Austria, Países Bajos, Polonia, Eslovaquia, República Checa y Hungría.

## PERSPECTIVAS

Se estableció el Foro Europeo para promover que fluyeran las comunicaciones sobre la educación histórico-política en torno a la era nazi y el Holocausto, que atravesaran fronteras y que llegaran a otros países europeos, además de para ofrecer una plataforma donde establecer contactos y comunicaciones con contrapartes potenciales en proyectos. La información principalmente aparece en forma de artículos de expertos y de informes de proyectos de educación histórico-política que fueron presentados en el taller europeo que «Aprender de la historia» organizó en Berlín los días 28 y 29 de agosto del 2005 sobre experiencias europeas con proyectos del nacionalsocialismo y el Holocausto en colegios y otros centros. La Comisión Europea, la Oficina Federal de Educación Política y el Georg-Eckert-Institut para la investigación de libros de texto internacionales en Braunschweig financiaron este taller piloto. La idea del taller fue transmitir una visión que esperemos que continúe y que ayude a desarrollar el diálogo europeo a través de las fronteras sobre actividades para proyectos de historia y memoria. Son bienvenidas todas las contribuciones al proyecto del sitio web multilingüe, y, lo que es más importante, todos los nuevos compañeros de otros países europeos.

---

### *Bibliografía*

Este artículo está basado en los ensayos publicados en A. BRINKMANN, A. EHMANN, S. MILTON, H. F. RATHENOW y R. WYRWOLL (Hrsg.): *Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit*, Bonn, 2000.

ADORNO, T. W. (1967): «Erziehung nach Auschwitz», en *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, Fráncfort del Meno, hrsg. v. H. J. Heydorn u. a.

— (1970): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, Fráncfort del Meno, hrsg. v. G. Kadelbach.

BORRIES, B. von (1995): *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/Múnich, Juventa.

— (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen, Leske + Budrich.



# *Los valores instrumentales de relatar historias sobre —— un pasado conflictivo*

Kjetil Grødum

Kjetil Grødum es coordinador de investigación y doctorando becado en la fundación noruega Stiftelsen Arkivet, Centro de Reflexión Histórica y Construcción de Paz. Está titulado en Psicología y Ciencias Políticas. Su ámbito de investigación son las estrategias transicionales tras los conflictos, centrándose en la función constructiva instrumental de la actividad de relatar historias sobre un pasado conflictivo para promover procesos de recuperación social, reconciliación y empoderamiento, como base para construir una cultura de paz duradera y democrática.

Los juicios, las comisiones de la verdad, los lugares y museos conmemorativos, y los días de los caídos son algunos ejemplos de cómo las sociedades que han sufrido guerras, regímenes opresivos, genocidios, terrorismo u otras atrocidades y tragedias nacionales afrontan oficialmente el pasado. Estos lugares y procesos tienen algo en común: el hecho de utilizar la narrativa o el relato de historias sobre ese pasado conflictivo como un instrumento para promover la reflexión y la conciencia histórica y, así, alcanzar objetivos sociales y políticos. El relato de historias ha aportado valores instrumentales y ha contribuido a la reconciliación, al empoderamiento, al reconocimiento, al honor, a la curación, al recuerdo y a la instauración de actitudes y culturas democráticas. Este trabajo compara las construcciones narrativas y las historias relatadas en visitas guiadas a Stiftelsen Arkivet en

Noruega con las visitas denominadas «Documentos vivos», organizadas por el Centro de Documentación de Camboya.

En la actualidad, el estudio de la narrativa como enfoque teórico y metodológico en las ciencias humanas y sociales está muy establecido. Mediante la presentación de diferentes perspectivas teóricas sobre la influencia de la narrativa en la construcción de la identidad personal y colectiva a través de la memoria; el uso cultural, social y político; la función de «narrar el pasado»; y los procesos psicológicos del recuerdo, la representación y la memoria, el presente texto destaca algunos aspectos comunes de estas visitas guiadas. ¿Qué tienen en común? ¿Qué propósito instrumental tiene el hecho de relatar historias? ¿Cómo se consigue?

¿Podemos aprender del pasado? Es tentador contestar *no* a esta pregunta. Si analizamos los conflictos activos en el mundo desde una amplia perspectiva no analítica, la respuesta sería *no*. Parece que los mismos errores se repiten. Probemos a reformular la pregunta: ¿podemos aprender de las historias del pasado? Entonces estaría más tentado de contestar *sí*. En las páginas que siguen veremos los esfuerzos que se están llevando a cabo en Noruega y en Camboya para relatar historias de sus pasados conflictivos como método para afrontar retos actuales. Las historias se cuentan como parte de una experiencia narrativa que enlaza pasado, presente y futuro, y de este modo, adquieren un valor instrumental. Al presentar dos casos totalmente diferentes, pretendo demostrar que cuando nos referimos al valor instrumental de relatar historias del pasado, debemos tener en cuenta la relación entre las variables sociales, culturales y políticas del lugar en que se desarrolla este proceso.

Tras resaltar varias funciones instrumentales, comprobaremos que el relatar historias sobre un pasado conflictivo puede ser de utilidad en diferentes contextos. Únicamente describiré brevemente el marco de algunas perspectivas teóricas que contribuyen a demostrar cómo las historias del pasado pueden tener una función orientativa para potenciales elecciones de acción en el futuro, de acuerdo con los objetivos instrumentales normativos de relatar historias.

Empezaremos en Noruega, con una experiencia sobre el relato de historias de la ocupación alemana durante la segunda guerra mundial para afrontar desafíos actuales.

## DE LA «CASA DEL HORROR» A LA «CASA DE LA PAZ»

Stiftelsen Arkivet es una institución dedicada a la información, documentación, educación, investigación y cultura con el objetivo de asegurar la paz duradera y la democracia. La institución tiene

su sede en un edificio que fue un cuartel de la policía secreta alemana, la Gestapo, en la parte sur de Noruega durante la segunda guerra mundial, y cuyo sótano funcionó como centro de detención e interrogación.

Antes de que la Gestapo ocupara el edificio, se utilizó como archivo regional. El edificio se llamaba «Arkivet». Tras la guerra, retomó su función original de archivo hasta que un grupo de personas, con visión de transformar el edificio en una «casa de la paz», se hicieron cargo del mismo en 1999.

Para llevar a cabo dicha transformación se han reconstruido las celdas de la prisión y las cámaras de tortura de 1942-1945, y los acontecimientos que sucedieron en este sótano están ilustrados por muñecos de tamaño humano. Cada año, alrededor de 7.000 escolares acuden a una visita guiada en la prisión reconstruida y en las celdas de tortura. Las historias se cuentan con un objetivo. La visita se hace guiada con el objetivo instrumental de modelar actitudes y valores, provocar la reflexión y concienciar a través de las historias de todo lo que sucedió en «Arkivet».

Stiftelsen Arkivet participa en un programa de intercambio con el museo de Robben Island en Sudáfrica. Uno de los narradores de Stiftelsen Arkivet pasa un año trabajando en Robben Island y, durante el mismo tiempo, uno de los narradores del museo en Sudáfrica viaja a Noruega. En el 2006-2007 Vusumzi Mcongo fue el representante del museo de Robben Island en Stiftelsen Arkivet.

Mcongo estuvo preso en Robben Island durante doce años, durante el apartheid. Cuando el apartheid terminó, volvió a lo que fue la cárcel para trabajar como guía del museo. Para dar ese paso hace falta tener valor y creer firmemente en la importancia de contar las historias de los crímenes y el sufrimiento que allí sucedieron. Mcongo cree que podemos aprender de la historia y quiere asegurarse de que nunca en la vida se repita nada como el apartheid.

Se dirige a los niños y estudiantes que acuden a las visitas guiadas en los sótanos de Stiftelsen Arkivet y les cuenta las similitudes entre lo que él sufrió en Robben Island y lo que padecieron los presos de Arkivet. Cuando habla de su sufrimiento durante los años del apartheid en Sudáfrica y su lucha por la libertad y la dignidad humana, establece paralelismos con la vida diaria en un colegio de Noruega, el significado y el valor de su libertad y la responsabilidad que ésta conlleva:

No se trata de algo que podáis dar por hecho. La democracia sólo se mantendrá si os responsabilizáis de los bienes comunes, os toleráis

los unos a los otros, aceptáis la diversidad, y protegéis y utilizáis vuestra libertad de expresión, por la que tanto sufrieron estas personas.

Lo dice mientras permanece de pie en el centro de una de las celdas de Stiftelsen Arkivet. Con la luz tenue que penetra por un pequeño ventanuco en el techo, se puede ver a los muñecos de tamaño real, con marcas de golpes y sangre. Huele como un sótano, frío y húmedo, y al ver a los escolares de pie en la habitación, hombro con hombro, se puede sentir la atmósfera claustrofóbica. Todas las sensaciones son parte esencial del relato de la historia: el chirrido de las pesadas puertas de hierro y la voz del narrador.

La mayoría de los narradores de Stiftelsen Arkivet mantienen una estrecha relación con las historias que cuentan. Muchos de ellos estuvieron allí presos e incluso fueron torturados. Al igual que Mcongo, estos hombres no dieron la espalda a las brutales memorias del pasado, sino que volvieron al lugar conocido como la «casa del horror», para reconstruir los acontecimientos, y ahora cada día cuentan historias sobre lo que allí sucedió para que lo aprendamos y no permitamos que pase de nuevo. Hoy el lugar se llama Stiftelsen Arkivet, Centro de Reflexión Histórica y Construcción de Paz. Gracias al tremendo esfuerzo de los narradores, el edificio se ha transformado y ha pasado de ser la «casa del horror» a ser la «casa de la paz».

## VALORES INSTRUMENTALES DEL 'STORYTELLING'

¿Por qué lo hacen? Cuando les pregunto siempre recibo la misma respuesta: cuentan historias para evitar que vuelva a suceder. Creen en el poder de la reflexión histórica y en las funciones constructivas de contar relatos. «Podemos perdonar, pero nunca debemos olvidar», comentan a menudo los narradores de Stiftelsen Arkivet. Desean mantener las memorias vivas, pero no las dejan en el pasado, y eso es lo más fascinante de su forma de transmitir sus testimonios: «Cuando contamos algo sobre el pasado, debemos decir otras dos cosas, sobre el presente y el futuro».

En su forma más sencilla, ésta sería la definición del concepto de conciencia histórica. La conciencia histórica va más allá que el conocimiento histórico. Sin embargo, el conocimiento de los hechos y creencias históricas de que algo realmente sucedió tal y como se representa es, probablemente, una parte importante de la formación histórica de la conciencia, aunque la conciencia históri-

ca implica algo más. Tal y como podemos comprobar en las construcciones narrativas de Stiftelsen Arkivet, la conciencia histórica es la conciencia de cómo el pasado está vinculado al presente y cómo esta conciencia crea una función orientativa para el futuro. En otras palabras, la conciencia histórica está basada en la relación entre las tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro (Rüsen, 2001).

Los narradores de Stiftelsen Arkivet enlazan constantemente relatos para hablar de los retos que los niños afrontan hoy en día. No se limitan a contar una historia, invitan a la reflexión. «¿Por qué creéis que Ole Wehus se hizo nazi?», preguntan. Wehus era un chico noruego de la comunidad local. Muchos de los narradores lo conocieron cuando eran niños. Les cuentan cómo los demás niños lo insultaban y no lo admitían en la comunidad. Relatan cómo decía a las personas a las que torturaba: «Es la hora de mi venganza», «¿Quién es el débil ahora?». Wehus fue uno de los torturadores más macabros de Arkivet. Durante su juicio, tras la guerra, explicaba que pertenecer a la Gestapo lo hacía sentirse fuerte y poderoso, la comunidad local lo temía y él sentía que pertenecía a un grupo. Al contar estas historias sobre Wehus, los narradores abordan temas que los niños afrontan a diario, como la presión del grupo o la importancia de ser tolerantes con los demás.

En la exposición también se muestran los esfuerzos que hacía el movimiento de resistencia para enviar información. Cuentan, por ejemplo, el caso de algunas personas a las que se les llevó a Arkivet para someterlas a interrogatorios y torturas por haber manipulado una radio ilegal. Con esta historia tratan de demostrar la importancia de la libertad de expresión: a pesar de que corrían el riesgo de ser asesinadas, estas personas intentaban ejercer el derecho democrático de expresarse libremente.

Ésta es una forma específica de contar historias. Stiftelsen Arkivet utiliza el término *storytelling* (relatar historias), no historia ni memoria. No es una historia ni una memoria lo que se transmite. Los hechos históricos de lo que allí sucedió se expresan enlazando el pasado, el presente y el futuro. Estas historias demuestran los objetivos instrumentales del *storytelling*.

Al hablar de los valores instrumentales de contar historias del pasado, deben tenerse en cuenta las variables sociales, culturales y políticas de la sociedad en la que se cuentan las historias. Para centrarnos en este último punto, me gustaría exponer el caso de Camboya y resaltar algunos de los valores instrumentales potenciales de

contar historias sobre un pasado brutal y su relación con el juicio contra el régimen de los Jemeres Rojos.<sup>1</sup>

### **Afrontar un pasado conflictivo**

Las sociedades que han sufrido un periodo de violencia y guerra tienen que afrontar enormes desafíos para hacer frente a las atrocidades del pasado y avanzar hacia un futuro con paz y democracia. La paz es mucho más que la ausencia de guerra. El modo en el que las sociedades tratan de superar las brutales memorias e historias del pasado resulta indispensable para avanzar de un periodo de conflicto violento o de opresión hacia la paz, la democracia, el Estado de derecho y el respeto por los derechos individuales y colectivos. Los juicios, las comisiones de la verdad, los monumentos conmemorativos y los días de los caídos son ejemplos de cómo las sociedades tratan de afrontar ese pasado.

Todos estos procesos tienen en común el uso de narrativas y de relatos para expresar el pasado conflictivo, como instrumento para promover la reflexión y la conciencia histórica. El hecho de enfrentarse a las historias del pasado podría analizarse como parte de un proceso para asegurar la justicia transicional en las sociedades tras un conflicto. El concepto actual de justicia transicional se ha ampliado e implica más que las acusaciones legales, las reparaciones, la prevención de la impunidad y el establecimiento del Estado de derecho (Cole, 2007: 115; Kritz, 1995; Teitel, 1999). Afrontar el doloroso legado de un pasado conflictivo es el paso necesario para lograr un sentido holístico de justicia para toda la ciudadanía, para establecer la confianza civil, para reconciliar a personas y comunidades, y para evitar abusos en el futuro (Centro Internacional de Justicia Transicional, <http://www.ictj.org/en/tj/>).

Camboya está afrontando estos retos ahora. En el 2001, la Asamblea Nacional de Camboya promulgó una ley para crear un tribunal y así procesar los crímenes cometidos por los Jemeres Rojos desde 1975 hasta 1979. Creado finalmente en el 2006, se denomina Tribunal de Camboya o Tribunal para el Genocidio Camboyano (TGC); localmente se le llama el Tribunal de los Jemeres Rojos.

Para entender el potencial de la función constructiva de las reflexiones históricas ligadas al Tribunal, tendremos que considerar algunos factores clave de la brutal historia de Camboya y la relación con los

---

1. En el momento de redactar este trabajo, el juicio contra el régimen de los Jemeres Rojos aún no se había celebrado. (N. del E.)

desafíos sociales actuales, al enlazar historias del pasado conflictivo con historias de cómo crear un futuro pacífico y democrático. Es necesario tener esto en cuenta para explicar por qué es importante relatar historias del pasado conflictivo que nos abran perspectivas sobre cómo crear un futuro pacífico en Camboya en relación con el Tribunal.

### **Historias del pasado conflictivo en Camboya**

El 17 de abril de 1975, el Partido Comunista de Campuchea (PCC), también denominado los Jemeres Rojos, llegó al poder tras cinco años de guerra civil. Los Jemeres Rojos, rápida y eficazmente, aislaron el país del resto del mundo. A la fuerza vaciaron los pueblos y las ciudades camboyanas, abolieron el dinero, los colegios, la propiedad privada, las leyes, los tribunales y los mercados, prohibieron las prácticas religiosas y trasladaron a toda la población a cultivar en los campos. Estas decisiones se tomaron como parte del plan del régimen para presidir de acuerdo con la revolución radical marxista leninista (Chandler, 1999: 1). El régimen Jemer Rojo de la Kampuchea democrática, dirigido por un antiguo maestro de escuela que utilizaba el pseudónimo Pol Pot, fue derrocado tras la invasión vietnamita en enero de 1979. Para entonces, alrededor de 1,7 millones de camboyanos habían sido asesinados por el régimen. En total, uno de cada cinco camboyanos falleció como consecuencia del régimen (Chandler, 1999: 1; 1996; 1991). Los testimonios de este periodo oscuro en la historia de Camboya han sido expresados y silenciados de diversos modos tras la liberación del país en 1979.

Justo tras la invasión de Camboya en 1979, dos fotógrafos vietnamitas descubrieron un complejo de edificios rodeado de altas vallas eléctricas con alambres en la parte superior. En el interior encontraron varios cuerpos de personas que acababan de ser asesinadas. Lo que descubrieron fue una prisión y centro de interrogación de la policía secreta de los Jemeres Rojos, conocidos como los S-21. Hoy sabemos que más de catorce mil personas pasaron por este centro, donde fueron interrogadas y torturadas (Chandler, 1999). Tras los interrogatorios y las torturas, todas, menos unas pocas, fueron asesinadas.

Podría afirmarse que Vietnam se percató inmediatamente del valor histórico de este lugar. Unos días después, el emplazamiento se mostró a visitantes extranjeros. En unos meses el lugar se transformó en un museo (Chandler, 1999): el Museo de los Crímenes Genocidas Tuol Sleng. Hoy se ha convertido en un concurrido destino turístico en Camboya. En el museo puede pasearse por las salas donde se produjeron las torturas y los asesinatos.

Hay muchas similitudes entre las exposiciones de Stiftelsen Arkivet, el Museo de Robben Island y el Museo de los Crímenes Genocidas Tuol Sleng. Los relatos e historias se transmiten en los mismos espacios en los que ocurrieron los acontecimientos. Los elementos físicos y las sensaciones ligadas a las historias son parte importante del acto comunicativo. Podría definirse como *storytelling* basado en la experiencia.

Las sensaciones físicas, las imágenes, los olores y los sonidos forman parte de la narrativa. Son parte de un proceso en el que los participantes comparten sus propias historias personales o su identidad. Tal y como se apunta más adelante, la referencia al constructivismo y constructivismo social es importante para conseguir que la función constructiva de la narrativa influya en la realidad social; se considera la parte fundamental para la consecución de la conciencia histórica.

Éstos son los puntos en común entre el *storytelling* de Stiftelsen Arkivet y el del Museo de los Crímenes Genocidas. Lo que cambia son los relatos. Dicho de otra forma, lo que cambia son los testimonios que dan sentido, valor y dirección a las historias que se cuentan. El propósito instrumental de compartir las narrativas es distinto. La situación de Camboya es un buen ejemplo. Debemos concentrarnos en los elementos clave de la situación política, en la cual se ha concedido a las historias del pasado determinados objetivos instrumentales. De ahí que las historias que se cuenten en el Tribunal tengan un valor fundamental para el proceso de construcción de una paz duradera y democrática en Camboya.

### **Valores instrumentales del 'storytelling' del pasado conflictivo tras la liberación de 1979**

Unos meses después de la invasión en enero de 1979, se estableció el partido denominado Pueblos de la República de Campuchea (PRC), apoyado por los vietnamitas. Las figuras centrales del nuevo Gobierno provenían de los antiguos oficiales Jemerer Rojos, quienes a lo largo del tiempo se habían ido aliando con las fuerzas vietnamitas durante la era Jemer Roja. El primer ministro de Camboya, Hun Sen, fue comandante del partido Jemer hasta que se unió a las fuerzas vietnamitas en 1977. Tras la invasión, Hun Sen fue nombrado ministro del PRC.

Cuando cesó el poder de los Jemerer Rojos en Camboya, el PRC necesitaba contar historias sobre la legitimidad de la revolución del movimiento comunista camboyano hasta abril de 1975. Al mismo

tiempo, debían relatar historias que justificaran la invasión de Camboya en enero de 1979 y la lucha contra el régimen que ellos mismos habían apoyado anteriormente. Chandler escribe (1999: 9):

Mientras que el nuevo Gobierno basaba su legitimidad en el hecho de que había llegado al poder al derrocar a los Jemeres Rojos, no se encontraba en posición de condenar el movimiento en su totalidad, ya que las figuras más representativas del PRC habían sido miembros de los Jemeres Rojos, hasta que se unieron a los vietnamitas en 1977 y 1978.

Cuando finalizó la guerra fría en 1989, Vietnam perdió gran parte del apoyo que recibía de la Unión Soviética y salió de Camboya en el mismo año. Hasta 1999, los Jemeres Rojos continuaron su resistencia contra el nuevo régimen, PRC, utilizando tácticas de guerrilla.

En julio de 1994, el Gobierno adoptó la misma estrategia utilizada anteriormente por Vietnam antes y después de la invasión: atraer a los Jemeres Rojos ofreciéndoles la amnistía. A los oficiales de alto rango que se unieron al nuevo Gobierno se les ofreció la amnistía, protección, medios económicos y puestos importantes en las Fuerzas Armadas de Camboya (Linton, 2004). El hecho de otorgar amnistía, poder y riqueza se percibía como un símbolo de reconciliación nacional. Al mismo tiempo, mucha gente quería saber qué era lo que realmente había sucedido (Linton, 2004), por qué seguían viviendo en la pobreza mientras los que les habían privado de comida y habían torturado y asesinado a sus seres queridos estaban protegidos, con poder y riquezas garantizadas.

El hecho de que no se haya compartido el conocimiento y de que el pueblo no se haya involucrado lo suficiente en el modo de afrontar el pasado, forma parte del proceso de desempoderamiento de los camboyanos (Vickery, 1999; Chandler, 1999; Hinton, 2001; Linton, 2004). Éste es uno de los mayores impedimentos a la hora de intentar evolucionar desde un pasado atroz hacia la construcción de un futuro con paz duradera, democracia y desarrollo.

### **Valores instrumentales del 'storytelling' vinculado al Tribunal para el Genocidio Camboyano**

Hun Sen, el primer ministro de Camboya, dijo en una ocasión: «Cavemos un agujero y enterremos el pasado». Esta frase no refleja necesariamente su forma de pensar hoy en día, pero sirve para

ilustrar un punto importante. En Camboya el pasado ha sido relatado, encubierto, comunicado o no comunicado dependiendo de las prioridades políticas.

Por este motivo defiende que es importante que la gente conozca los hechos históricos, que la comunidad pueda alcanzar un entendimiento compartido de lo que sucedió entre 1975 y 1979. Quizás la narrativa y las historias que se relaten en el Tribunal puedan contribuir a formar una reflexión y conciencia histórica que sirva de base para la cicatrización, la reconciliación y la paz duradera.

Robert Peti, un abogado canadiense con experiencia en tribunales criminales en Ruanda, Sierra Leona, Kosovo y Timor Oriental, ha sido el elegido por las Naciones Unidas para presidir el Tribunal conjuntamente con el abogado camboyano Chea Leng. En una entrevista publicada en el *Toronto Star*, Peti afirma:

Somos conscientes de que se pretende que ayudemos a las personas a aceptar y superar estos trágicos y dramáticos acontecimientos. La capacidad de los tribunales es limitada, pero deben hacer una contribución a nivel personal, nacional e internacional. (*Toronto Star*, 11/02/07)

En una entrevista con Radio Free Asia, Peti describe la situación de la siguiente manera, y alude además al desconocimiento que no existía en el resto de los tribunales en los que ha trabajado anteriormente:

Muchos camboyanos han sido reacios a hablar sobre lo que sucedió y su gobierno no ha incitado a la discusión. Los libros escolares rara vez tratan el tema. Muchos todavía no entienden cómo los Jemeres Rojos asesinaron a tantas personas inocentes. (Radio Free Asia, 24/01/07)

Algunos creen que el Tribunal propiciará que los camboyanos alcancen una conciencia e interés renovados para saber qué es lo que realmente pasó entre 1975 y 1979 (Linton, 2004), pues éste podría ser un elemento importante para que los camboyanos encuentren la paz y se reconcilien con el pasado. Sin embargo, otras voces opinan que revelar la verdad sobre el pasado conduciría al país a conflictos violentos y a la búsqueda de venganza.

El Tribunal para el Genocidio Camboyano está haciendo lo posible para asegurar que el mayor número de personas pueda participar en el juicio. Contratan autobuses para ofrecer transporte gra-

tuito, las vistas serán emitidas por radio y televisión, han publicado folletos para informar sobre la función del tribunal y animar a la gente a participar. Diversas organizaciones no gubernamentales también están colaborando difundiendo información.

Algunas ONG están utilizando el Tribunal como un medio para educar a los camboyanos sobre la relación entre las causas de su brutal pasado, los retos del presente y los valores, conocimientos y estrategias necesarios para crear un futuro mejor.

El Centro de Documentación de Camboya también desempeña un importante papel en este proceso. Es una organización no gubernamental fundada por Youk Chhang, superviviente y testigo del brutal régimen. Se dice que el trabajo de Chhang y del centro de documentación es la razón más importante por la que el juicio va a llevarse a cabo, gracias a su implacable labor de recopilación de información histórica que será considerada evidencia legal en el Tribunal (*Times Magazine*, 168, 13/11/06).

En la página web del Centro de Documentación de Camboya, se describen sus dos principales objetivos (<http://www.dccam.org/>):

El primero es documentar y conservar la historia del régimen de los Jemeres Rojos para las generaciones venideras; el segundo es recopilar y organizar la información que pueda servir como evidencia en procesos legales contra los crímenes de los Jemeres Rojos. Estos objetivos representan nuestro fomento de la memoria y la justicia, puesto que ambas constituyen los cimientos para establecer la ley y la reconciliación nacional en Camboya.

Una de las iniciativas del Centro de Documentación de Camboya, ideada por su director Youk Chhang, para fortalecer la justicia transicional, estrechamente relacionada con el Tribunal, son las visitas guiadas a Tuol Sleng, el Museo de los Crímenes Genocidas, a Choeung Ek, un monumento conmemorativo en los campos de exterminio, y al Tribunal para el Genocidio Camboyano. Estas visitas conforman el proyecto «Documentos vivos».

Tibor Krausz, del periódico *The Christian Science Monitor*, entrevistó a Ly S. Kheang, el director del proyecto «Documentos vivos» e investigador del centro de documentación:

«La mayoría de los supervivientes de áreas rurales sólo conservan memorias aisladas de las atrocidades —explica Ly S. Kheang, que acompaña a los visitantes a los lugares conmemorativos—, muchos incluso desconocen qué ocurrió en las provincias vecinas.» Cada mes, desde febrero, el centro de investigación, fundado por la Universidad

de Yale en 1995, ha llevado visitantes a Phnom Penh en grupos de 400 y 500 personas para mostrarles documentales, animarlas a compartir sus memorias e instruir las sobre el tribunal de crímenes de guerra, que finalmente está programado para que comience el próximo año respaldado por la ONU. «Si los campesinos llegan a ser conscientes de la magnitud de los crímenes —añade Kheang—, podrán entender no sólo lo que les sucedió a ellos de manera personal, sino a la nación entera.» (*The Christian Science Monitor*, 11/12/06)

El Centro de Documentación de Camboya ha llevado a más de 5.000 personas procedentes de todo el país a visitar Tuol Sleng, Choeung Ek y el Tribunal para el Genocidio Camboyano (Chhang, 2007: 172). Hasta el momento más de 1.300 líderes políticos locales de diferentes zonas de Camboya han participado en las visitas guiadas del proyecto «Documentos vivos», que reciben el nombre de Tour de los líderes comunales al Tribunal para el Genocidio Camboyano.

Este tour se organiza para líderes políticos locales de toda Camboya para informarles sobre el Tribunal y sobre su relación con las historias del atroz pasado que se muestra en los lugares que visitan. Para la mayoría de los participantes es la primera vez que acuden a estos lugares. El tour termina con una visita guiada al Tribunal para el Genocidio Camboyano. Sentados en el mismo lugar en el que la vista se llevará a cabo, los participantes aprenden la función e importancia del Tribunal. Antes de terminar la visita, los participantes reciben panfletos para distribuirlos en sus poblaciones (informe del tour del 1 de febrero del 2007, Dacil Q. Keo).

El 19 de diciembre del 2006 el Centro de Documentación de Camboya organizó una visita similar para un grupo de más de trescientos estudiantes adolescentes. Fue la primera excursión escolar en Camboya desde el genocidio. Para la mayoría de los 343 jóvenes, de entre 17 y 20 años, ésta también fue la primera vez que visitaban estos lugares. En el informe se puede leer lo siguiente:

Para los alumnos la atmósfera fuera del aula es a la vez estimulante y cautivadora. Los sitúa cara a cara con los horrores de sus padres y del pasado de su país. También les presenta la justicia legal según los estándares internacionales y los anima a reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro de su país [...]. Kim Tearith es uno de los muchos jóvenes camboyanos a los que les costaba creer en la magnitud del genocidio. A los 19 años, Tearith, tras su visita al museo del genocidio, confesó que ahora creía las historias que sus abuelos le habían contado. (Informe de la excursión de estudiantes del 19 de diciembre del 2006, Dacil Q. Keo)

En el proyecto «Documentos vivos» el hecho de contar las historias del terrible pasado ofrece un valor instrumental que puede contribuir en los procesos de recuperación social, empoderamiento, reconciliación, y establecimiento de una cultura de paz duradera y de democracia en Camboya.

¿Cómo podemos entender de forma teórica el proyecto «Documentos vivos» de Camboya y las visitas guiadas a Stiftelsen Arkivet como ejemplos de los objetivos instrumentales del *storytelling*?

## **NARRATIVA, IDENTIDAD Y FUNCIONES ORIENTATIVAS DEL 'STORYTELLING'**

El poder de los símbolos históricos, de los mitos y de otras estrategias utilizadas tradicionalmente para relatar narraciones que motiven la acción social está bien documentado. Los señores de la guerra y las organizaciones terroristas también son conocedores del valioso potencial instrumental de las narraciones históricas. Entonces, cabría hacerse la siguiente pregunta: ¿posee también la historia el mismo potencial constructivo? Los narradores de Stiftelsen Arkivet lo creen profundamente. Mcongo se dio cuenta incluso antes de que lo dejaran salir de Robben Island.

Saber cómo evolucionan estos procesos, cómo se desarrolla el proceso constructivo, cuándo el pasado se relaciona con el presente y cómo se puede crear una función orientativa para futuras elecciones de acciones, constituye un amplio campo de investigación. Si pudiéramos saber más de estas relaciones, se abriría un gran potencial para educadores, constructores de paz, mediadores y otras personas que trabajan para promover actitudes y conciencia de la realidad social y cultural.

Considero que esta tarea debe resolverse a través de la investigación interdisciplinaria. En mi opinión, las explicaciones teóricas que más se acercan a describir esta relación están basadas en el construccionismo social y en las teorías sobre la función constructivista de la narración en las realidades sociales. Resaltaré brevemente algunos elementos clave de ambas perspectivas para explicar por qué las representaciones históricas y los relatos tienen finalidades instrumentales, tal y como ya han comprobado en Stiftelsen Arkivet en Noruega y en las iniciativas llevadas a cabo en Camboya para unir el pasado, el presente y el futuro a través del *storytelling*. Me centraré principalmente en las aportaciones de Kenneth J. Gergen, quien destaca la función constructiva de la narración en las realidades sociales.

En su libro sobre la realidad y las relaciones, Kenneth J. Gergen (1997) explica que todo lo que tiene sentido se desarrolla a partir de las relaciones. Gergen y otros constructivistas sociales han realizado una importante aportación para entender en qué medida las historias y narrativas de los participantes que acuden a las visitas guiadas podrían ser la base para acciones futuras, lo cual constituye uno de los objetivos normativos de las visitas. El punto de inicio para entender este proceso es el estudio de la narrativa. Kenneth J. Gergen escribe (en Straub, 2005: 99):

En la actualidad, el estudio de la narrativa concatena todas las ciencias humanas y sociales, y el problema que se presenta en dichos análisis se deriva de nuestra profunda concepción de la historia en general, unida a la conciencia histórica individual. Además, ahora existen teorías definidas y bien articuladas sobre la narrativa: realista, fenomenológica, psicodinámica, cognitiva, textual y retórica, entre otras. Cada una de ellas plantea diferentes implicaciones para nuestra comprensión de la historia, la identidad y el lugar de la conciencia histórica en la sociedad contemporánea.

Gergen (1997, 2000) defiende que la narrativa es una forma de acción social. Hace visibles los fenómenos sociales y provoca la creación de expectativas para acontecimientos futuros (Gergen, 1997: 190). Utilizamos los relatos para identificarnos con nosotros mismos y con los demás (Gergen, 1997: 189). En muchas ocasiones, damos sentido a nuestras vidas y relaciones sociales construyendo historias a partir de nuestras experiencias y encuentros (Gergen, 1997, 2000). Así, todo el entendimiento tiene que estar, de una manera u otra, relacionado con historias o construcciones lingüísticas para adquirir sentido.

Gergen (1997, 1998, 1999, 2000) recurre a investigadores como McIntyre (1981), Mink (1969) y Sarbin (1986) cuando declara que para entender la acción humana debemos basarnos en fundamentos narrativos. Para comprender una acción es preciso poder situarla en la dimensión temporal, *presente*, *pasado* y *futuro*. Ésta parece ser una habilidad natural de la conciencia humana. Cuando intentamos dar sentido a los acontecimientos que nos suceden en la vida, los situamos en un marco narrativo. Formulamos una historia en la que los diferentes acontecimientos de nuestra vida están sistemáticamente relacionados, y son comprensibles como parte de una secuencia o proceso (Gergen, 1997: 191). La construcción de historias aporta significado a nuestras vidas. Otros escritores como

Waele y Harrè (1976), Kohli (1981) y Cohler (1982) también investigan sobre estos aspectos.

Comprender la función constructiva de la narrativa en la realidad social es importante para entender que las narrativas que enlazan pasado, presente y futuro pueden tener funciones orientativas para acciones futuras de las personas que asisten a las visitas. Esta teoría está estrechamente relacionada con el concepto de conciencia histórica. Jörn Rüsen escribe (2001: 3):

La conciencia histórica va del presente al pasado para volver al presente, con la satisfacción de tener la experiencia de poder revelar el futuro desde una posición de ventaja. Por otro lado, también se puede prolongar desde el pasado hasta el futuro, si se toma el pasado como punto fascinante de salida que se extiende del presente al futuro. En ambos casos la conciencia histórica expresa una experiencia de diferenciación temporal entre el entonces y el ahora, mientras que al mismo tiempo enlaza estas dos situaciones al referirse a ambas [...]. El término técnico para esta estructura es la narrativa.

### **Conciencia histórica e identidad**

Nuestra forma de interpretar el pasado está influida por el concepto que tenemos de nuestro propio tiempo y de los problemas que afrontamos en nuestra vida diaria (Bøe, 2002: 30). Éste es un importante factor que hay que tener en cuenta cuando nos referimos a los valores instrumentales con objetivos normativos del *storytelling* en las visitas guiadas en Stiftelsen Arkivet en Noruega y las visitas del proyecto «Documentos vivos» en Camboya.

Cada persona que participa en una de estas visitas aporta su propia colección de relatos e historias. Al hablar de conciencia histórica debemos relacionarla con el concepto de identidad. Quizás la función principal de la conciencia histórica sea la de formar y mantener la identidad (Bøe, 2002: 36).

Cuando uno de los asistentes cuenta su propia historia, es consciente de cómo el pasado marcó su vida y de cómo su futuro depende de esta relación. Todo ello está estrechamente ligado al concepto de la formación de la identidad. La narrativa y la identidad están estrechamente relacionadas. Gergen escribe (en Straub, 2005: 110):

La narrativa no sólo desempeña un papel central en la construcción de la realidad y la relación, sino que incluso el concepto de uno mismo como agente individual está significativamente cargado de acción narrativa.

Wittgenstein dijo en una ocasión que «los límites de nuestra tradición narrativa marcan los límites de nuestra identidad». Las construcciones narrativas que aportan sentido y orden a nuestras vidas se podrían considerar una parte esencial de la identidad de cada persona (Brockmeier y Carbaugh, 2001). Nuestra identidad es el resultado de muchas historias, donde nuestras experiencias, pensamientos, sentidos y actitudes adquieren valor al formar parte de las narrativas. La creación de relatos podría tener una enorme importancia para dar sentido y orden a la vida. Así, las construcciones narrativas crean, mantienen, interrumpen o transforman valores, tradiciones, y nosotros cambiamos, adoptamos, interrumpimos, formulamos y retomamos a las narrativas que utilizamos para dar sentido a nuestras vidas en relación con narrativas e historias mayores o menores que encontramos en nuestro camino (Gergen, 1997). Este punto ayuda a entender cómo las historias del pasado pueden tener una función orientativa para la acción social.

Jörn Rüsen (1994) escribe sobre la forma en la que el desarrollo de la conciencia histórica aumenta la competencia narrativa. Además, Bøe (2002: 41) indica que la competencia narrativa está basada en la capacidad para establecer relaciones entre el pasado y el presente, de forma que el pasado tiene una función orientativa y guía o sirve de referencia para que el individuo afronte su vida. Rüsen (1994) declara que esta competencia se consigue al enfrentar o experimentar historias del pasado, y, a través del proceso de reflexión e identificación histórica, el individuo adquiere una perspectiva que le permite darse cuenta de que su vida forma parte de una historia o narrativa con un pasado que influye en su presente y su futuro. Desde este punto de vista, el pasado tiene una función orientativa para la elección de acciones en el futuro del individuo.

Éste es el tipo de proceso que se espera que suceda en las visitas guiadas de Noruega y Camboya. Tanto los objetivos normativos del *storytelling* como las circunstancias culturales e históricas son diferentes. El punto en común es el modo en el que el pasado está relacionado con el presente y el futuro, como parte inherente al relato, y es así debido a los objetivos instrumentales del mismo.

En Noruega, el objetivo instrumental normativo del *storytelling* es modelar actitudes y sensibilizar a los niños para que sean conscientes de la responsabilidad que tienen de conservar la libertad por la que tanto sufrieron los presos de Stiftelsen Arkivet. Además, deben ser conscientes de que la libertad de expresión democrática conlleva el ser responsable de nuestros actos. Otro objetivo es promover la concienciación acerca de cómo funcionan los mecanismos

sociales al explicar un testimonio sobre torturas y poder identificarlo con actitudes diarias en un colegio a través del *bullying*, la violencia de grupo o el racismo.

En Camboya, el objetivo instrumental normativo es diferente. Está pensado para asegurar los cimientos, para construir una base común que establezca una cultura de paz duradera y democracia, para promover las mejoras sociales y la reconciliación con las atrocidades del pasado, o para hacer que las personas que participan en las visitas sean conscientes de que los desafíos del presente puede que estén relacionados con las brutalidades del pasado, y de que afrontar el pasado y aprender de los errores que se cometieron puede ayudar a evitar que se repitan.

Quizás dentro de veinte años el objetivo instrumental normativo del *storytelling* del pasado conflictivo en Camboya sea el mismo que el de Stiftelsen Arkivet hoy en día.

---

## Bibliografía

Algunas de las referencias citadas en el texto no aparecen en esta lista de bibliografía, al no constar los datos completos en el documento original.

BROCKMEIER, Jens, y Donald A. CARBAUGH (eds.) (2001): *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

CHANDLER, David P. (1991): *The Tragedy of Cambodian History*, Chiang Mai (Tailandia), Silkworm Books.

— (1996): *Facing the Cambodian Past*, Chiang Mai (Tailandia), Silkworm Books.

— (1999): *Voices from S-21. Terror and History in Pol Pot's Secret Prison*, Chiang Mai (Tailandia), Silkworm Books.

COLE, Elizabeth A. (2007): «Transitional Justice and the Reform of History Education», *The International Journal of Transitional Justice*, 1.

GERGEN, Kenneth, J. (1997): *Virkelighed og relationer*, Virum (Dinamarca), Dansk Psykologisk Forlag.

— (1998): «Constructionist Dialogues and the Vicissitudes of the Political», en I. VELODY (ed.): *The Politics of Social Construction*, Londres, Sage.

- (1999): «Social Construction and the Transformation of Identity Politics», en F. NEWMAN y L. HOLZMAN (eds.): *The End of Knowing. A new developmental way of learning*, Nueva York, Routledge.
- (2000): *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Nueva York, Basic Books.
- (2005): «Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: A Social Constructionist Account», en Jürgen STRAUB (ed.): *Narration, Identity and Historical Consciousness*, Oxford/Nueva York, Berghahn Books.
- HINTON, Alex (2001): «Begrudgement, Reconciliation and the Khmer Rouge», *Searching for the Truth Magazine*, agosto.
- KRITZ, Neil J. (ed.) (1995): *Transitional Justice: How Emerging Democracies Reckon with Former Regimes: General Considerations*, Washington, United States Institute of Peace Press.
- LINTON, Suzannah (2004): *Reconciliation in Cambodia*, Phnom Penh (Camboya), Documentation Center of Cambodia (Documentation Series, 5).
- MACINTYRE, A. (1984): *After Virtue*, Notre Dame (Indiana), University of Notre Dame Press.
- RÜSEN, Jörn (1994): *Historische Orientierung*, Colonia, Böhlau.
- (2001): «What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence». Ponencia presentada en el taller «Canadian Historical Consciousness in an International Context», Vancouver, University of British Columbia.
- STRAUB, Jürgen (ed.) (2005): *Narration, Identity and Historical Consciousness*, Oxford/Nueva York, Berghahn Books.
- TEITEL, Ruti G. (1999): *Transitional Justice*, Oxford, Oxford University Press.
- VICKERY, Michael (1999): *Cambodia 1975-1982*, Bangkok (Tailandia), Silksworm Books.



# *Lejos de la 'zona gris'*

## *Una propuesta pedagógica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*

Asun Merinero Sierra

Asun Merinero Sierra es licenciada en Historia Contemporánea por la UPV/EHU y doctoranda del Departamento de Historia Contemporánea de esta universidad. Ha trabajado en varias líneas de investigación relacionadas con la historia social, la historia oral y la historia contemporánea del País Vasco, y ha impartido conferencias sobre estas cuestiones. En el ámbito editorial ha colaborado como asesora histórica y en labores de redacción en las obras *Diccionario del terrorismo* (Madrid, Espasa-Calpe, 2004) y *Ramón Rubial. Reflexiones* (Madrid, Espejo de Tinta, 2005). Es coautora del libro *La opinión pública sobre el concierto económico vasco (1876-1937)*, publicado en el año 2003 por la Diputación Foral de Bizkaia. Ha sido colaboradora de Bakeaz en temas de paz y derechos humanos.

La educación para la paz en el País Vasco debe contar con el testimonio de las víctimas del terrorismo. Tomando como punto de partida esta afirmación basada en criterios éticos y pedagógicos, el Aula de Ética de la Universidad de Deusto, Gesto por la Paz y Bakeaz han elaborado una propuesta pedagógica sobre la necesaria presencia del testimonio de las víctimas del terrorismo en las aulas del País Vasco.

La educación para la paz en el País Vasco prácticamente no ha abordado la presencia directa de las víctimas del terrorismo. Para cubrir esa laguna, esta propuesta educativa plantea unos objetivos pedagógicos que atienden tanto a la formación en valores del alumnado como al debido reconoci-

miento a las víctimas del terrorismo. Promover actitudes activas de rechazo a la violencia terrorista y de solidaridad con sus víctimas supone asumir nuestro compromiso moral con ellas.

La propuesta se ha desarrollado en tres fases. La primera ha abordado la reflexión teórica sobre aspectos relacionados con la presencia de las víctimas del terrorismo en el sistema educativo vasco. La segunda fase ha consistido en la elaboración de materiales didácticos. La tercera fase, aún pendiente de ejecución, consistiría en la puesta en práctica de la experiencia piloto de la presencia directa del testimonio de las víctimas del terrorismo en varios centros educativos vascos.

La educación para la paz en el País Vasco debe contar con el testimonio de las víctimas del terrorismo. Tomando como punto de partida esta afirmación, basada en criterios éticos y pedagógicos, Bakeaz, con la colaboración del Aula de Ética de la Universidad de Deusto y Gesto por la Paz, elaboró una propuesta pedagógica que gira en torno a la necesaria presencia del testimonio de las víctimas del terrorismo en las aulas del País Vasco y al papel activo de los profesionales de la enseñanza en la transmisión de valores y de actitudes de rechazo activo de la violencia terrorista en el País Vasco.<sup>1</sup> Creemos que después de décadas de silencio, el reconocimiento debido a las víctimas del terrorismo no puede retrasarse por más tiempo. Debe extenderse a todos los ámbitos de la sociedad, y especialmente al educativo, donde confluyen procesos de aprendizaje de conocimientos y de transmisión de valores.

La *zona gris*<sup>2</sup> de Primo Levi hace referencia al espacio en el cual se situaron algunas víctimas de los campos de concentración nazis que colaboraron, de una u otra forma, con sus victimarios, obteniendo por ello un estatus de privilegio. El término posee una connotación moral sobre esos comportamientos humanos que se mueven entre el mal absoluto, el de los verdugos, y el bien supremo, el de los inocentes. Rompe con la visión dual y perfectamente definida de ambos conceptos, precisamente porque la propia complejidad del ser humano impide que las fronteras entre el bien y el mal sean nítidas, que estén perfectamente delimitadas. La aplicación de este término al caso vasco trata de describir ese «espacio moral» en el que se ubican las personas y colectivos que, en el contexto de vio-

- 
1. Ricardo Arana, Susana Harillo y Jesús Prieto, *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para educación secundaria*, Bilbao, Bakeaz, 2006 (Escuela de Paz, 11).
  2. Primo Levi, *Los hundidos y los salvados*, Barcelona, El Aleph Editores, 2005.

lencia terrorista y sin ejercerla directamente, justifican, amparan, consienten, guardan silencio y/o no denuncian la sistemática violación de los derechos humanos que se vive en el País Vasco debida a la actividad terrorista de ETA. En definitiva, es el territorio que ocupan, por diferentes razones, aquellos que no son capaces de mantener una actitud combativa frente a la violencia y sus diferentes expresiones por connivencia, por miedo o por indiferencia. Por ello, compartimos la idea de que la educación para la paz en los centros escolares, ese espacio donde los niños y jóvenes se forman, se relacionan y se socializan diariamente, debe quedar fuera de toda *zona gris*. El sistema educativo vasco no puede situarse en un lugar intermedio entre las víctimas y los victimarios. Debe explicitar, por una obligación elemental ética y pedagógica, su compromiso con la educación en valores. Este compromiso en el País Vasco tiene que desarrollarse a través de la confrontación con las situaciones de violencia, específicamente con la violencia terrorista de ETA. Para cumplir este objetivo, entendemos que es fundamental que los testimonios de las víctimas del terrorismo estén presentes en las aulas de los centros educativos vascos. En primer lugar, porque la experiencia de victimación se manifiesta de modo privilegiado a través del testimonio de quienes la han sufrido.<sup>3</sup> En segundo lugar, porque la presencia de las víctimas de la violencia terrorista en la educación supone un avance en su reconocimiento y en su visualización como agentes activos de paz.

El hecho de que las víctimas del terrorismo estén presentes en las aulas y puedan compartir sus experiencias con el alumnado no excluye el análisis de otros tipos de violencia, directa o estructural. Todo lo contrario, supone un enriquecimiento de cualquier propuesta de acción en materia de educación en derechos humanos y por la paz. La coexistencia de diversas dimensiones de la violencia no puede servir de coartada para negar la presencia de las víctimas de la violencia terrorista.<sup>4</sup> Por ello, creemos que existen sólidos argumentos, tanto éticos como pedagógicos, que apoyan que la voz y la memoria de las víctimas del terrorismo se escuchen en las aulas vascas. Voz y memoria escuchadas por un alumnado que tiene el derecho de conocer la realidad que lo circunda y a quien tenemos el deber de enseñar a reconocerse en el sufrimiento de los otros y a rechazar cualquier violación de los derechos humanos.

---

3. Galo Bilbao y Xabier Etxebarria, *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 2005, p. 9.

4. *Ibidem*, p. 9.

## FUNDAMENTOS ÉTICO-PEDAGÓGICOS DE LA PRESENCIA DE LAS VÍCTIMAS DEL TERRORISMO EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Las resistencias a aceptar que el testimonio presencial de las víctimas del terrorismo entre en las aulas contrarían principios inherentes al propio concepto de educación para la paz. Entre ellos, el de la necesidad de propiciar una acción decidida de rechazo contra toda manifestación de violencia, pero especialmente contra aquella más cercana. Porque, desgraciadamente, la violencia terrorista forma parte de la realidad cotidiana del País Vasco, del entorno en el que los alumnos y alumnas crecen y se relacionan con los otros. Conocer y entender la experiencia de victimación de personas del entorno más cercano supone también aprehender la realidad social más próxima desde la óptica de la comprensión, la compasión y la empatía, hacia esas personas víctimas que comparten con el alumnado esas «historias que nos marcan».<sup>5</sup>

El sistema educativo vasco, como reflejo de lo que ha ocurrido en otros ámbitos sociales, no ha sabido ofrecer una respuesta específica al tratamiento pedagógico de la violencia terrorista más próxima. Pedagógicamente, es evidente que abordar este fenómeno entraña una serie de dificultades, entre ellas:

- La propia complejidad de los cometidos de la educación para la paz.
- La existencia de dificultades ambientales, derivadas del propio contexto sociopolítico vasco.
- La escasez de propuestas pedagógicas y de materiales didácticos.
- La inhibición, casi generalizada, de las administraciones públicas vascas.

Sin embargo, estas dificultades no pueden convertirse en un muro de contención que impida la puesta en marcha de experiencias educativas que aborden el tema de la violencia terrorista. Al contrario, la realización de experiencias como la que planteamos aquí debe servir de acicate y es una muestra de que educar en valores es cumplir también con una serie de principios pedagógicos irrenunciables, cuando hablamos de una educación integral del alumnado.

---

5. La expresión «historias que nos marcan» hace referencia al título de la unidad didáctica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación (Arana, Harillo y Prieto, o. cit.).

## Argumentos éticos para la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación secundaria

La acción educativa, entendida en el marco de un modelo educativo integral, tiene entre sus objetivos la transmisión de valores y, por lo tanto, de una ética vinculada forzosamente a la cultura de paz y a los derechos humanos. Una experiencia educativa sobre la presencia de las víctimas del terrorismo incluye necesariamente un enfoque ético, puesto que hablamos del testimonio de personas que han sufrido en primera persona el terrorismo y que educar para la paz significa que ese testimonio debe producir en el alumnado una reacción ética de rechazo a la violencia y de solidaridad con las víctimas del terrorismo.

Los argumentos éticos que justifican la necesidad de que las víctimas del terrorismo estén presentes en la educación secundaria del País Vasco están ligados no sólo a buscar una respuesta ética de los alumnos y las alumnas, sino también a contribuir al conocimiento y reconocimiento de las víctimas del terrorismo, realizando así una aportación en el largo camino que queda para que se produzca la reparación que la sociedad vasca y cada uno de sus miembros les debemos. A continuación se mencionan algunos de los argumentos éticos que avalan la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco.

**1.** La presencia de las víctimas de la violencia terrorista en la educación supone un reconocimiento moral de las víctimas y, por lo tanto, el empezar a saldar una deuda que la sociedad vasca ha adquirido con ellas durante décadas. Durante muchos años, la sociedad vasca no ha arropado y reconocido suficientemente a las personas que han sufrido directamente la violencia, ni ha establecido lazos de solidaridad estables y prolongados en el tiempo con las víctimas de ETA y de otros grupos terroristas. La Coordinadora Gesto por la Paz realizó en 1999 un informe sobre la situación de las víctimas de la violencia en el que, coincidiendo con esta idea, se señalaba que «la sociedad no ha estado a la altura que las circunstancias requerían, especialmente en relación con las víctimas».<sup>6</sup> Tampoco las instituciones públicas han conseguido transmitir de una forma contundente su solidaridad y su apoyo a las víctimas, como reconoció el ex lehendakari Juan José Ibarretxe en el acto de

---

6. *Coordinadora Gesto por la Paz de Euskal Herria ante la situación de las víctimas de la violencia*, septiembre de 1999.

homenaje a las víctimas del terrorismo celebrado en el Palacio Euskalduna de Bilbao.<sup>7</sup> Si bien esta experiencia por sí sola no cubre esa laguna, al menos supone un paso adelante más en el deber moral de la sociedad vasca para con las víctimas.

2. Esta experiencia de presencia de las víctimas en la educación pretende romper con la dinámica perversa de mantener fuera de las aulas la violencia terrorista. Las instituciones educativas del País Vasco tienen la responsabilidad y el deber moral de propiciar el fomento de la cultura de paz y de actitudes de rechazo a la violencia, a todas las violencias, también por lo tanto a la más cercana. La educación es un espacio en el que los niños y jóvenes se socializan y aprehenden la realidad. Durante demasiado tiempo, la violencia terrorista de ETA y sus consecuencias más terribles han sido desterradas del ámbito educativo, lo que ha supuesto no sólo incumplir un deber moral con las víctimas de la violencia terrorista, sino también con el derecho del alumnado a conocer y comprender la realidad social. Se trata de que las instituciones políticas y educativas así como todos los ciudadanos cumplamos con nuestras obligaciones éticas de rechazo activo de la violencia y de sus justificaciones, de solidaridad con las personas que sufren directamente el azote de la violencia y de educar a los jóvenes en valores éticos.

3. El testimonio de las víctimas implica un reconocimiento personal, de cada víctima como individuo, lo cual contribuye al complejo proceso de reparación individual de la víctima. A su vez, reconoce que la perspectiva de las víctimas es también plural, es decir, es la suma de perspectivas individuales que no siempre tienen que ser iguales o compartidas. Permite a la víctima ser un agente activo y no un mero *receptor* de un acto de terrorismo. En esta experiencia, la víctima se presenta como la protagonista de su propia historia, despojando a los que ejercen la violencia de ese papel.

4. Esta propuesta pedagógica pretende conseguir, a través de la presencia y el testimonio de las víctimas del terrorismo, que el alumnado aprehenda actitudes éticas basadas en el rechazo activo de la violencia y la solidaridad con las personas que han sufrido una experiencia de victimación. A su vez, estos objetivos se consi-

---

7. *Declaración Institucional en reconocimiento a las víctimas del terrorismo*, Bilbao, 22 de abril del 2007.

guen a través de una metodología que fomenta la empatía, el enfoque afectivo, la compasión y la solidaridad, lo que supone incidir en una formación integral del alumno en valores de paz y de no violencia.

**5.** El método elegido para abordar el fenómeno de la violencia en el País Vasco permite dar a conocer la perspectiva de las víctimas, muchas veces olvidada u obviada, y a través de ella poner rostro a los efectos destructivos del terrorismo. Es una forma de que el alumnado comprenda que la violencia terrorista marca las vidas de otros seres humanos con nombres e historias, en definitiva, de otros seres iguales a nosotros con los que compartimos tiempo, espacio e historia. Esto rompe con discursos y contravalores que intentan culpabilizar, de una forma u otra, a las víctimas y exculpar a los verdugos. Además, hacer visibles a las víctimas, que en el caso de la violencia terrorista proceden de distintos sectores sociales (fuerzas de seguridad, partidos políticos, sociedad civil, mundo empresarial, judicatura...), puede contribuir a la mejor comprensión de que la violencia tiene efectos destructivos para todos, precisamente porque conculca derechos inalienables y en cuya defensa todos tenemos el deber de comprometernos. Los derechos humanos no son sólo un código universal para la vida y la convivencia, sino también algo vivo, que se encarna en cada uno de los seres humanos.

**6.** El conocimiento y reconocimiento de los efectos de la violencia a partir de los propios testimonios de las víctimas no sólo contribuye a que éstas refuercen su papel como agentes activos, sino que también ofrece al alumnado un ejemplo positivo de superación de una experiencia traumática. El testimonio de personas que han sufrido —y sufren— la violencia, que han sobrevivido y que además quieren compartir su experiencia con los alumnos es la prueba de que la violencia terrorista no ha logrado sus objetivos de destrucción del otro.

La educación para la paz y en derechos humanos responde a un compromiso de la sociedad por transmitir los valores de la cultura de paz y promover actitudes de rechazo de la violencia. La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación ofrece una oportunidad para que hagamos realidad ese compromiso ético, que en el País Vasco no puede materializarse sin el reconocimiento debido a las víctimas del terrorismo.

## Argumentos pedagógicos para la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación secundaria

La experiencia sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación secundaria ha sido elaborada atendiendo a una serie de criterios pedagógicos. Veamos algunos de ellos.

**1.** La educación en valores, entendida de una forma transversal, es una tarea compleja y difícil. Si los análisis sobre las diversas expresiones de la violencia tienen esas dos características, la educación para la paz en un clima de violencia directa como el que se vive en el País Vasco requiere un mayor esfuerzo. Los condicionantes externos a los que se enfrenta la comunidad educativa vasca son conocidos, pero este hecho no puede conducirnos a una inhibición con respecto al tratamiento pedagógico de esta cuestión. Llevar el testimonio de las víctimas supone afrontar los retos de una educación en valores con una actitud activa por parte de los docentes y de las instituciones implicadas. La educación no puede ser un proceso neutro.

**2.** La realización de experiencias de este tipo contribuye decididamente a estimular un proceso de enseñanza-aprendizaje integral. En muchas ocasiones, la educación formal no cede suficientes espacios a la denominada educación para los sentimientos; esa educación con un enfoque socioafectivo<sup>8</sup> que ofrece al alumnado la posibilidad de adquirir habilidades en el terreno de las emociones y de las relaciones con los demás. La propuesta pedagógica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo proporciona una oportunidad para incidir en ese aspecto de la educación, aportando, a través de las acciones formativas que acompañan a la experiencia, herramientas que pueden ser utilizadas por el profesorado con respecto a otras experiencias de victimación. La empatía, la visibilidad del otro, la educación en virtudes de carácter cívico, la acogida de la perspectiva de la víctima, la solidaridad, el rechazo a la violencia como fuente de dolor, son emociones que esta experiencia puede hacer aflorar y que pueden propiciar un proceso de aprendizaje afectivo indispensable para una formación integral de los alumnos y las alumnas.

**3.** La formación del profesorado en cuestiones relacionadas con la educación en valores y, específicamente en el caso vasco, sobre el tra-

---

8. Xesús R. Jares, *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz, 2004, p. 40.

tamiento de la violencia terrorista y sus efectos más terribles, es una demanda que ha partido de los propios profesionales de la enseñanza. Para que el testimonio de las víctimas del terrorismo esté presente en nuestro sistema educativo es necesario realizar ese esfuerzo formativo. Los docentes son los que tienen la responsabilidad última en la comunicación y transmisión de los valores de la cultura de paz y de los derechos humanos. De su capacitación depende, en gran medida, que este tipo de experiencias resulten pedagógicamente beneficiosas. En Bakeaz creemos que la presencia de las víctimas del terrorismo aporta pedagógicamente la posibilidad de proveer a los docentes de una formación en esta materia, que sirva como experiencia y como estímulo para la realización de otras.

4. La propuesta pedagógica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo ha requerido elaborar material didáctico y, por lo tanto, ha puesto a disposición de los docentes nuevos recursos para la educación para la paz y los derechos humanos. La escasez de materiales y propuestas pedagógicas concretas sobre el tratamiento pedagógico de la violencia terrorista de ETA es un déficit que dificulta la propia labor de los docentes. Los recursos didácticos, elaborados con rigor científico y acompañados por planteamientos éticos comprometidos con la cultura de paz, ofrecen instrumentos para que el educador pueda enfrentarse con garantías al reto de la educación en valores.

5. La presencia de las víctimas del terrorismo en las aulas puede contribuir a romper con el tabú que durante décadas ha permitido que el rechazo de la violencia terrorista permanezca fuera del sistema educativo. Con ello, creemos que se establece un nuevo marco en el que el alumnado puede conocer el fenómeno de la violencia terrorista, a través del testimonio de quienes la han sufrido en primera persona, y adquirir así habilidades útiles para el análisis de otras situaciones de violación de los derechos humanos y de violencia. Romper con el tabú es un método de aprendizaje que explicita la necesidad de abordar las situaciones de conflicto y de no negarlas o silenciarlas. Es también una forma de recordar que el fenómeno de la violencia terrorista que sufrimos en el País Vasco es aprehensible.

6. La «pedagogía del don recibido»<sup>9</sup> es aquella que propone una actitud en un primer momento de escucha del otro y la posterior

---

9. Bilbao y Etxeberria, o. cit., pp. 44-49.

asunción de la perspectiva de la víctima y, por lo tanto, la consecución de una identificación con el-otro-que ha sufrido los efectos de la violencia y, en consecuencia, frente a los contravalores que fomentan su uso y la violación de los derechos humanos. El testimonio de las víctimas, su memoria y su voz se convierten así en una experiencia pedagógica para quien escucha su relato y para la propia víctima. A través de la explicación de la experiencia de victimación es posible acercar a los alumnos a la realidad y fomentar la adhesión al otro y el rechazo de la violencia.

## **LA PRESENCIA DE LAS VÍCTIMAS DEL TERRORISMO EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PAÍS VASCO: UNA PROPUESTA TEÓRICA, UN RECURSO PEDAGÓGICO Y UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA**

El proyecto «La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco» surge de una convicción: la educación para la paz en el País Vasco requiere que el testimonio de las víctimas del terrorismo esté presente en las aulas de nuestros centros educativos. Esta convicción y el deber social de reconocimiento de las víctimas han animado a tres entidades —el Aula de Ética de la Universidad de Deusto, Bakeaz y Gesto por la Paz— a elaborar una propuesta educativa que, atendiendo a criterios éticos y pedagógicos, permita llevar el testimonio de las víctimas del terrorismo a las aulas.

Este trabajo de colaboración comenzó en el año 2004 y ha contado, en sus diferentes etapas, con la financiación y el apoyo de la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Departamento de Interior del Gobierno vasco. La escasez de recursos didácticos y la ausencia de experiencias previas sobre el tratamiento educativo de la violencia terrorista desde la perspectiva de las víctimas han hecho necesario que el proyecto se desarrolle en tres fases diferentes. Estas fases consecutivas han supuesto la realización de esfuerzos orientados a:

- La reflexión teórica.
- La elaboración de materiales didácticos.
- La puesta en práctica de la experiencia.

Además de estas tres perspectivas y de las acciones diseñadas para cumplir los objetivos de cada una de ellas, para que el testimonio de las víctimas entre en las aulas de los centros edu-

cativos vascos resulta absolutamente necesario un compromiso firme de la comunidad educativa. Muchos docentes vascos han explicitado su deseo de asumir este reto, pero también han señalado carencias no sólo a nivel formativo o de materiales didácticos, sino también en cuanto a la escasa voluntad e iniciativa por parte de las instituciones públicas para que este tipo de experiencias tengan finalmente su espacio en el sistema educativo vasco. Por ello, esta propuesta aporta soluciones y acciones concretas que faciliten en todo momento la labor de los docentes, el aprendizaje por parte del alumnado y la implicación de las instituciones públicas a través del planteamiento de unos objetivos precisos, una metodología flexible, criterios de selección y diferentes acciones. Esta planificación de actuaciones se ha acompañado de un trabajo previo de establecimiento de un marco teórico. Todo ello ha tenido como resultado una propuesta pedagógica con criterios educativos y éticos sólidos, una guía didáctica con recursos y metodologías concretas para llevar el testimonio de las víctimas a las aulas.

Para la realización de este proyecto se ha contado con la participación en cada una de las fases de personas expertas en diferentes disciplinas del conocimiento y específicamente en el ámbito de la educación para la paz. Procedentes del ámbito asociativo y educativo, de los campos de la ética, la pedagogía o la criminología, y con un alto compromiso con los valores de la cultura de paz y con la acción frente a la violencia terrorista, han unido sus esfuerzos y sus conocimientos para elaborar esta propuesta en cada una de sus fases.<sup>10</sup>

### **Fase 1. Reflexión teórica y publicación del estudio sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco**

En la elaboración de una propuesta pedagógica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco es fundamental el trabajo de reflexión. Por ello, los trabajos de esta primera fase del proyecto consistieron en la realización de esta tarea de reflexión y en la publicación posterior de un estudio en el que han quedado definidos los criterios éticos y peda-

---

10. Entre estas personas podemos citar a Martín Alonso, Ricardo Arana, Galo Bilbao, Xabier Etxebarria, Susana Harillo, Jesús Prieto, Teo Santos y Josu Ugarte.

gógicos que fundamentan la propuesta para llevar el testimonio de las víctimas del terrorismo a las aulas de educación secundaria en el País Vasco.

La investigación teórica sobre la educación para la paz es un cimiento básico e imprescindible para cualquier formulación y diseño de acciones educadoras que quiera afrontar con garantías el reto educativo de la transmisión de los valores de la cultura de paz y de la no violencia. Las organizaciones que han participado en la elaboración de esta propuesta pedagógica poseen una larga y fructífera trayectoria en el ámbito de la reflexión teórica. El rigor teórico en toda propuesta pedagógica supone una previsión de los riesgos, una forma de enfrentarse a los obstáculos inherentes al proceso educativo y un soporte sobre el cual ir diseñando las acciones educativas con parámetros y objetivos definidos. Toda experiencia educativa requiere este sustrato teórico; más aún, si cabe, para una experiencia que aborda el fenómeno de la violencia terrorista en el País Vasco a través del testimonio de las víctimas.

La reflexión teórica se ha realizado atendiendo a los objetivos del proyecto, intentando en todo momento aportar orientaciones y líneas de intervención útiles para la ejecución de la experiencia piloto de presencia de las víctimas del terrorismo. El resultado de este esfuerzo reflexivo ha sido la publicación en el año 2005 del estudio de Galo Bilbao y Xabier Etxeberria *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco* (Bilbao, Bakeaz, 2005). Esta publicación recoge las conclusiones de un proceso de reflexión compartido por diversos expertos y que se ha centrado en tres aspectos concretos:

1. *Definición del concepto de víctimas del terrorismo.* Se ha tratado de establecer unas pautas y características que definan no sólo el concepto de víctimas del terrorismo sino quiénes son las víctimas del terrorismo que deben estar presentes en la educación para la paz en el País Vasco. En este mismo apartado se establece la diferencia entre victimarios y víctimas, que distingue a aquellos que ejercen o justifican la violencia terrorista y son responsables de la violación de los derechos humanos de otros, de aquellos que sufren en primera persona la violencia. Desde un punto de vista ético, ser víctima significa haber sufrido una injusticia: «por un lado, se puede y debe expresar una solidaridad moral con ella en cuanto víctima, y por otro, se debe exigir activamente

que se cumplan con ella los deberes de la justicia reparadora».<sup>11</sup>

2. *Justificación ética y pedagógica de la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz.* Este segundo momento del proceso de reflexión teórica define las razones y fundamentos que demuestran la necesidad de que el testimonio de las víctimas forme parte de las acciones educadoras en materia de educación para la paz en el País Vasco. Estos fundamentos, en el caso de las víctimas del terrorismo y del ámbito educativo, atienden a razones de tipo pedagógico, pero también de tipo ético. Fundamentos que no sólo sirven para el reconocimiento de las víctimas sino también para fomentar en el alumnado valores y actitudes cívicas de rechazo a la violencia y de solidaridad con las víctimas.
3. *Orientaciones metodológicas para la presencia del testimonio de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz.* El último esfuerzo reflexivo se ha dirigido a orientar sobre el modo, el cómo deben las víctimas del terrorismo estar presentes en las aulas de los centros educativos del País Vasco. El tratamiento de las víctimas, su testimonio en las aulas, requiere estrategias pedagógicas específicas, definidas por líneas de orientación metodológica. En el caso que nos ocupa, la pedagogía narrativa y la pedagogía de los gestos solidarios y los homenajes son las dos propuestas metodológicas que se recogen como idóneas para poder llevar a cabo la experiencia.

## **Fase 2. Elaboración de una propuesta pedagógica y publicación de una unidad didáctica**

Una vez establecido el marco teórico conceptual, el siguiente paso de este proyecto ha consistido en la elaboración de una propuesta pedagógica con unos materiales didácticos que sirvan de ayuda para que los educadores aborden la complicada tarea de llevar el testimonio de las víctimas del terrorismo a las aulas. Esta propuesta pedagógica ha sido resultado de un importante esfuerzo de concreción. Ha sido elaborada por personas expertas del ámbito educativo vasco, conscientes de la complejidad, los obstáculos y las potencialidades de una experiencia de este tipo. Es una propuesta realista, que no hurta el deber ético para con las víctimas del terro-

---

11. Bilbao y Etxeberria, o. cit., p. 19.

rismo, y que se ha construido con los mimbres que aporta la reflexión teórica, llevando «a una mayor concreción las orientaciones pedagógicas que se señalan, aportando materiales pedagógicos listos para poder ser utilizados por los educadores, por supuesto, como servicio y estímulo para su creatividad».<sup>12</sup>

El resultado de este trabajo ha sido la publicación de la unidad didáctica de Ricardo Arana, Susana Harrillo y Jesús Prieto *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para educación secundaria* (Bilbao, Bakeaz, 2006). Esta unidad didáctica es un recurso educativo que empieza señalando los objetivos, los itinerarios y las etapas para llevar a cabo una serie de actividades, todas ellas dirigidas a propiciar la reflexión sobre las consecuencias del ejercicio de la violencia terrorista en el País Vasco y su repercusión sobre las víctimas y sobre toda la sociedad.

Todas las actividades propuestas, dirigidas a la educación secundaria, plantean una metodología participativa, capaz de poner en contacto al alumnado con la realidad de la violencia terrorista y de lograr su compromiso con las víctimas. No se exige que todas ellas sean puestas en práctica, sino que se ofrece la posibilidad al educador de elegir las que le parezcan más adecuadas. Estas actividades se clasifican en tres grupos:

1. *Actividades de ambientación.* Sirven para situar al alumnado en la realidad que se pretende abordar. Se aporta una propuesta de cuestionario para conocer la percepción personal ante el tema del terrorismo y otras actividades relacionadas con los juicios de valores, los prejuicios y su visión del otro.
2. *Actividades con relatos de las víctimas del terrorismo.* Presentan testimonios concretos de víctimas del terrorismo, seleccionados previamente atendiendo a criterios pedagógicos, y ofrece algunas orientaciones para que el educador pueda entrar en contacto con las víctimas y formar al alumnado para acoger solidariamente a la víctima. La presencia directa de las víctimas exige unas condiciones previas tanto en cuanto a las capacidades comunicativas de las víctimas como en cuanto a las características del alumnado que va a recibir su relato. Se presentan hasta ocho actividades que cuentan con ocho relatos de víctimas del terrorismo y que incluyen una metodología propia.

---

12. Arana, Harillo y Prieto, o. cit., p. 6.

3. *Compromisos*. Esta actividad pretende que las reflexiones y los sentimientos que se hayan ido movilizando a lo largo de la experiencia lleven a los alumnos a explicitar su compromiso con los valores de paz. Ese compromiso se puede materializar en actos simbólicos y gestos como plantar un árbol en recuerdo de las personas asesinadas por ETA, guardar minutos de silencio o celebrar diferentes actos de homenaje continuados en el tiempo.

La unidad didáctica se completa con varios anexos que ofrecen materiales para la contextualización histórica del terrorismo en el País Vasco, así como una propuesta de actividades de cineforo para la preparación del alumnado para la presencia directa de las víctimas del terrorismo.

### Fase 3. Ejecución de la experiencia piloto

Las dos primeras fases del proyecto sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz han sido realizadas, y se han cumplido los objetivos específicos de cada una de ellas (véase el cuadro 1). Más de tres años después de su finalización, falta ahora que se pueda desarrollar la experiencia piloto, es decir, que la unidad didáctica y el testimonio de las víctimas lleguen a las aulas del País Vasco. Esta tercera fase se intentó poner en marcha con la presentación de la misma a las instituciones públicas vascas con competencias tanto en el ámbito educativo como en el de los derechos humanos y el de las víctimas del terrorismo —Dirección de Innovación Educativa, Dirección de Derechos Humanos y Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo— para ser incluida en los planes y acciones en materia de educación para la paz y los derechos humanos de los centros educativos vascos. Sin entrar en detalles, no fue posible llevar a cabo esta experiencia piloto en los cursos 2006-2007, 2007-2008 y 2008-2009 —a pesar del decidido apoyo a nuestra iniciativa de la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo— por las fuertes resistencias de la Dirección de Innovación Educativa y de la Dirección de Derechos Humanos del gobierno presidido por Juan José Ibarretxe.<sup>13</sup>

---

13. Sobre el contexto político de la educación para la paz en el País Vasco, véanse los artículos firmados por Josu Ugarte, «Educar para la paz en el País Vasco» (*El Correo*, 21/01/08) y «¿Es posible educar para la paz en el País Vasco?» (*Hika*, 01/04/08).

## Cuadro 1. Resumen del proyecto

Objetivo estratégico	Educar para la paz en el País Vasco a través del testimonio de las víctimas del terrorismo.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir al reconocimiento y reparación de las víctimas del terrorismo.</li> <li>• Fomentar en el alumnado actitudes éticas activas de rechazo a la violencia y de solidaridad con las víctimas del terrorismo.</li> <li>• Acercar a los alumnos los efectos de la violencia y de la conculcación de los derechos humanos.</li> <li>• Dar a conocer la perspectiva de las víctimas del terrorismo en el País Vasco.</li> <li>• Generar materiales didácticos y recursos pedagógicos para la educación para la paz y los derechos humanos en el País Vasco.</li> <li>• Reconocer el papel de las víctimas como agentes activos en la construcción de la paz.</li> <li>• Reflexionar sobre el fenómeno terrorista en el País Vasco y sobre la situación de las víctimas del terrorismo.</li> <li>• Diseñar acciones formativas que apoyen al profesorado para educar en valores.</li> <li>• Llevar el testimonio de las víctimas a los centros educativos vascos.</li> </ul>
Fases	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase 1. Investigación teórica.</li> <li>• Fase 2. Elaboración de una propuesta pedagógica.</li> <li>• Fase 3. Diseño y puesta en práctica de la experiencia piloto.</li> </ul>
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase 1. Publicación del estudio de Galo Bilbao y Xabier Etxeberria <i>La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco</i> (Bilbao, Bakeaz, 2005).</li> <li>• Fase 2. Publicación de la propuesta pedagógica de Ricardo Arana, Susana Harillo y Jesús Prieto <i>Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para educación secundaria</i> (Bilbao, Bakeaz, 2006).</li> <li>• Fase 3. Ejecución del proyecto (no realizado).</li> </ul>
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionales de la enseñanza.</li> <li>• Comunidad educativa.</li> </ul>
Equipo de expertos	Martín Alonso, Ricardo Arana, Galo Bilbao, Xabier Etxeberria, Susana Harillo, Jesús Prieto, Teo Santos y Josu Ugarte.
Calendario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase 1: 2004.</li> <li>• Fase 2: 2005.</li> <li>• Fase 3: pendiente de ejecución.</li> </ul>

Entendemos que el trabajo realizado hasta ahora constituye una importante aportación en el marco teórico y de los recursos didácticos, que tiene como objetivo último que las víctimas del terrorismo puedan compartir su testimonio en las aulas. El que esta experiencia piloto se desarrolle en las condiciones planteadas en este proyecto —o similares condiciones— depende, en estos momentos, de la voluntad política de los departamentos del Gobierno vasco con responsabilidad en educación y, en particular, en materia de educación para la paz y los derechos humanos. Estamos convencidos de que esta experiencia piloto podrá ser desarrollada en un corto plazo de tiempo y de que las palabras de Manuela Orantos, y tantas otras víctimas del terrorismo, no caerán en saco roto:

Aspiro a que la voz de quienes humildemente represento en este escenario se convierta en la guía de los que han de colaborar para resolver un trance que impide nuestra plena convivencia en libertad, y que las voces de quienes luchan para destruir la vida en democracia a través de las armas, o en su hipócrita representación en la vida pública, sean acalladas por una sociedad que clama por el final de la violencia.

Manuela Orantos (*Homenaje Institucional a las víctimas del terrorismo*, Bilbao, 22 de abril del 2007)

# *Materiales pedagógicos, una necesidad a partir de la memoria*

## *El Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica en Guatemala*

Carolina Rendón Valle

Carolina Rendón Valle es educadora del equipo de Memoria Histórica del Área de Cultura de Paz en la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, donde trabaja desde el año 2001. Los temas en los que se ha especializado son valores y educación para la paz a través de los derechos de la niñez y juventud, transformación de conflictos y memoria histórica. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y un Diplomado en Teología en la Universidad Rafael Landívar. Es maestra de Educación Preprimaria. Ha participado en voluntariados de servicio tanto dentro como fuera del país. Trabajó en producción de radio en Radio Corporación Nacional (RCN) y en redacción de notas para el periódico *Prensa Libre*. Participó en el curso de Educación para la Paz y en otros de seguimiento organizados por INWENT de Alemania. Actualmente estudia producción de cine.

El presente trabajo muestra el proceso del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica en Guatemala, llevado a cabo de 1994 a 1996, a través del cual se abre el espacio para dar a conocer lo acontecido durante el conflicto armado interno en el país en la voz de quienes lo sufrieron.

ron. Fue coordinado por la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, con el objetivo de servir de insumo para la Comisión del Esclarecimiento Histórico, establecida a través de las conversaciones de paz. El proyecto constó de las siguientes fases: preparación, recopilación, procesamiento de datos e información, y devolución y seguimiento. Como parte de esta última etapa de devolución se presentó el informe *Guatemala, nunca más* en la Catedral Metropolitana el 24 de abril de 1996. Posteriormente, respondiendo a las recomendaciones de dicho informe y del presentado en 1998 por la Comisión del Esclarecimiento Histórico, *Guatemala: memoria del silencio*, se continuó con el proceso de investigación para rescatar, del olvido y del silencio, la memoria de lo vivido por sectores específicos afectados durante el conflicto armado interno, y al mismo tiempo hacerles un reconocimiento. Se realizaron materiales educativos para incluir la enseñanza de las causas, desarrollo y consecuencias del enfrentamiento armado con la profundidad y el método correspondiente a cada nivel educativo. El objetivo es que las nuevas generaciones conozcan lo ocurrido, partiendo de que el conocimiento de la verdad es indispensable para la construcción de la paz.

**D**entro de las líneas de la historia de Guatemala, se marca como un acontecimiento cruel y doloroso el conflicto armado interno, que afectó la vida de la población guatemalteca y persistió durante más de treinta y seis años.

En el marco de las conversaciones de paz en Guatemala, Monseñor Juan José Gerardi y su equipo de colaboradores en la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala buscaban la forma de responder a la grave necesidad humanitaria de facilitar a las víctimas del conflicto armado los espacios adecuados para que pudieran desahogar tantos sufrimientos. Era preciso dar a conocer la historia del conflicto en las voces de las víctimas, es decir, de quienes lo sufrieron. Era urgente romper el silencio impuesto por políticas del terror, facilitando la expresión de los testimonios. A su vez, también lo era el que la población en general tuviera conocimiento de lo que ocurrió.

Como una iniciativa pastoral de la Iglesia católica, dirigida a toda la sociedad, en el contexto de los Acuerdos de Paz en Guatemala nace en octubre de 1994 el Proyecto Interdiocesano de la Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI), coordinado por la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG), con el objetivo de servir de insumo para la Comisión del Esclarecimiento Histórico (CEH), establecida a través de las conversaciones de paz. La CEH tenía como objetivo dar a conocer las violaciones cometidas durante el conflicto armado interno.

Por otra parte, el contexto político de los Acuerdos de Paz y el establecimiento de la CEH, que tenía como limitación el mandato de realizarse en seis meses y que no iba a señalar responsables individuales de las violaciones de los derechos humanos, indicaban la necesidad y oportunidad de ofrecer un informe del conflicto armado interno que rescatara a profundidad lo sucedido. El Proyecto Interdiocesano REMHI realizaría, a partir de los testimonios de las

víctimas, un análisis científico de la violencia política durante el Conflicto Armado Interno.

## ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El proyecto REMHI no es único en su género. Nace en un momento histórico en el que el esclarecimiento de lo ocurrido durante el conflicto armado se intuía como una condición necesaria para el proceso de paz y reconciliación. Las narraciones de las experiencias de lo ocurrido dentro de las Comunidades de Población en Resistencia (CPR), las publicaciones del padre Ricardo Falla, donde ya aparece la frase «Nunca más», los resultados de las investigaciones antropológicas de Myrna Mack, el testimonio de Rigoberta Menchú, los estudios sobre masacres realizados por el equipo de Antropología Forense, el proceso político de los Acuerdos de Paz, de alcance internacional, con el establecimiento de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico,<sup>1</sup> entre otros, venían expresando la imperiosa necesidad de esclarecer el pasado. Así lo expresa Marcie Mersky, coordinadora del proyecto REMHI para el trabajo de campo, quien además señala que surge como reacción a las limitaciones de la Comisión, para iluminarle el camino.<sup>2</sup>

La iniciativa pastoral del proyecto REMHI se propuso dos tareas: a) la recopilación de testimonios de las víctimas, y b) la elaboración de un informe científico que además sirviera como aporte a la CEH.

La exactitud en la recepción de los testimonios, apegados fielmente a la verdad, debía ser tarea primordial. Se concibió el testimonio como la narración de un acontecimiento vivido. Aunque generalmente es personal, suele ser representativo de un conglomerado. Constituye un elemento indispensable en toda la reconstrucción del pasado, al ser un documento histórico de primer orden.

Se contaba con la experiencia de la recogida de testimonios realizada en las Comunidades de Población en Resistencia, alrededor de 1982,<sup>3</sup> y se conocía el valor de ese legado oral de las personas y su experiencia, que sirvieron para que esas comunidades pudieran subsistir exiliadas de su patria.

---

1. Acuerdo firmado en Oslo (Noruega), el 23 de junio de 1994.

2. Entrevista con Marcie Mersky, 6 de noviembre del 2002.

3. Entrevista con Marcelino López, promotor de Pastoral Social en Ixcán (Quiché), 16 de febrero del 2003.

La Iglesia católica era consciente de que los testimonios son un excelente recurso de comunicación, sobre todo cuando relatan hechos que sucedieron en momentos cruciales de la historia de un pueblo y en regiones aisladas o de difícil acceso. Por eso el aporte principal del proyecto consistiría en recoger esos testimonios. Estructuralmente, para realizar la labor de recoger los testimonios, se proyectó apoyarse en las diócesis, concretamente en laicos comprometidos, preferentemente agentes de pastoral, pues mediante ellos se aseguraba el acceso a los lugares de los hechos por lejanos que estuvieran. Únicamente partiendo de esos testimonios recogidos y de otros estudios necesarios se podría redactar un informe del fenómeno del conflicto armado interno en Guatemala. Con ello se conseguiría, por una parte, crear condiciones aptas para que las comunidades afectadas pudieran afrontar el postconflicto, ayudándolas a conocer y manejar lo acontecido; por otra, dar insumos rigurosamente científicos a la CEH, para facilitar un trabajo imposible de realizar exitosamente en el tiempo preestablecido: «Crear las condiciones y allanar el camino para la Comisión y así aportar al proceso de paz».<sup>4</sup>

En el contexto de inseguridad que se vivía, el proyecto debía asegurar la confidencialidad de la fuente, sobre todo si así lo solicitaba el declarante. Por esta razón, los testimonios sólo se entregarían a la CEH cuando el declarante lo permitiera y firmara su autorización.

El proyecto REMHI se presentó con carácter estrictamente científico, no jurídico. Iniciar una acción legal a propósito de lo testimoniado dependería únicamente de la voluntad del declarante. La ODHAG, como responsable del proyecto, ni motivaría ni trataría de disuadir a las personas que desearan hacerlo.

El otro aspecto importante que caracterizó el proyecto fue el espíritu profundamente cristiano que lo inspiró: «promover el perdón basándose en la verdad de lo acontecido para llegar a una reconciliación aceptable y justa».<sup>5</sup>

La información provino de las comunidades que fueron afectadas, y debido a las características del fenómeno, esto se tenía que hacer todavía en un clima de incertidumbre social, en el que el proceso de pacificación estaba comenzando y primaban todavía el miedo y el desconcierto como efectos directos de la violencia. Debi-

---

4. Ídem.

5. Ronalht Ochaeta, Presentación del Primer Taller para Coordinadores Interdiocesano, 22 de marzo de 1995.

do a este clima social, la recuperación de la memoria histórica tenía serias dificultades, no sólo técnicas, sino de carácter intersubjetivo, donde la confianza y el conocimiento de la comunidad eran fundamentales. La estrategia se desagregó en cuatro fases: la preparación, la recopilación, el procesamiento de datos e información, y la devolución y seguimiento.

El 24 de octubre de 1994, la ODHAG presentó el Proyecto de la Recuperación de la Memoria Histórica a la Conferencia Episcopal de Guatemala, solicitando la participación y el apoyo a cada una de las diócesis. El apoyo de éstas le confirió el carácter de interdiocesano. Los obispos tuvieron en todo momento la libertad suficiente para decidir sobre la conveniencia o no de hacer suyo el proyecto. La aceptación fue casi unánime: de 14 diócesis participaron 11, aunque el compromiso de los obispos fue desigual.<sup>6</sup> Posteriormente el proyecto fue dado a conocer a diferentes sectores de la sociedad guatemalteca.

## LAS FASES DEL PROYECTO

### Preparación

En esta etapa, a través de los procesos y talleres de sensibilización se logró informar y preparar a la gente en los objetivos y alcances del proyecto. El objetivo primordial era concienciar a la población afectada, de modo que ésta rompiera el silencio. Asimismo, se realizaron talleres para informar permanentemente a la población en general de los objetivos y los alcances del proyecto.

Debido al miedo que aún persistía y para facilitar el trabajo de las personas encargadas de hacer las entrevistas y recuperar los testimonios, quienes más adelante se autodenominan «animadores de la reconciliación», se inició una campaña de sensibilización de cobertura nacional a través de la radio llamada «Doña REMHI y Don Olvido», además de anuncios en la televisión, carteles en siete idiomas mayas, con el lema «Ahora es el momento» que se colocaron en parroquias y lugares públicos de reunión, así como también trípticos.

---

6. En relación con esto comenta Carlos Beristain: «Además de la ODHA, las diócesis que más impulsaron el Proyecto fueron las de El Quiché, Las Verapaces, Huehuetenango, Petén, San Marcos y Quetzaltenango. En Izabal se realizó un gran trabajo en algunas zonas afectadas como El Estor, en menor medida, en lugares como Chimaltenango, Sololá y Escuintla. El Proyecto tuvo escasa incidencia en regiones del sur oriente como Zacapa y Jalapa» (*Proyecto REMHI. Metodología de investigación*, 2001).

A través de las radios católicas, que siguieron colaborando con el proyecto durante la etapa de recogida de testimonios, se hizo muy popular en las comunidades un programa producido por REMHI que se transmitía los domingos. Durante quince minutos, dos personajes, Doña REMHI y Don Olvido, discutían sobre lo conveniente o no de recordar la historia de hechos atroces.

Al mismo tiempo se celebraban talleres, que consistían en una serie de reuniones del equipo central y los coordinadores diocesanos con sus colaboradores. Su metodología era eminentemente participativa y su organización democrática. En ocasiones también participaron algunos animadores de la reconciliación. Los talleres eran preparados por el equipo central, y perseguían los siguientes fines: proporcionar las técnicas de apoyo necesarias; mantener una relación de recepción recíproca de preocupaciones y aclaración de dudas entre los coordinadores diocesanos, los enlaces y el equipo central; e informar sobre temas puntuales importantes para el proceso.

Los talleres sirvieron, además, para que el equipo central tuviera la oportunidad de conocer la receptividad que el proyecto iba teniendo en cada diócesis, la capacidad de respuesta de la población y su identificación con él, así como para hacer un seguimiento permanente del mismo y, eventualmente, realizar cambios estratégicos o metodológicos. En ocasiones se invitó a personas especializadas para informar sobre temas específicos, entre ellas representantes de la Comisión de la Verdad de El Salvador y del proceso de transición seguido en Chile.

Fueron veinte talleres en total. Aunque se dieron cambios para acomodarse a las necesidades de cada momento, en un principio se diseñaron conforme al siguiente esquema: 1) presentación de una agenda; 2) oración y reflexión teológico-bíblica en torno a uno de los temas a tratar; 3) presentación de la realidad de cada diócesis y análisis coyuntural; 4) presentación de aspectos técnicos que es preciso fortalecer; 5) tiempo para comentarios, aclaraciones y propuestas. La duración de los talleres generalmente era de un día y medio. El desarrollo de los talleres se correspondió con las tres primeras fases del proyecto: preparación, recopilación de testimonios y procesamiento de datos e información.

### **Recopilación y procesamiento de datos e información**

El proceso investigador de la recuperación de la memoria histórica requirió una metodología que garantizara la veracidad de los datos recabados. Esta metodología necesitaba de la interrelación de

varias ciencias paralelamente con una serie de verificadores que sostuvieran los hallazgos. Esto se logró utilizando técnicas que se respaldan mutuamente, y que a la vez descartan o comprueban las hipótesis centrales de la investigación.

Para la recogida de los testimonios se creó el formulario de entrevista y la base de datos, lo cual fue un proceso que tenía como objetivo crear un aparato capaz de captar la información de la manera más simple posible, para que ésta fuera ofrecida a modo de testimonios y, a partir de esos relatos de testigos, analizar y construir los patrones y tipologías de las violaciones de los derechos humanos, partiendo de las experiencias de cada comunidad, desde las propias reacciones y vivencias de las personas sometidas a las diversas dinámicas que toma la violencia política, la excesiva saña con que se cometieron algunos crímenes y los efectos familiares y comunitarios de la violencia, hasta las prácticas específicas y refinadas utilizadas para cada contexto del conflicto armado interno.

La labor de los animadores de la reconciliación, como expertos en la historia de su comunidad, fue más allá de simplemente hacer entrevistas. Asimismo, ayudaron a validar el instrumento de entrevista. La cualidad más importante del entrevistado según este esquema es su capacidad para formular preguntas.

Se realizaron más de doscientas entrevistas con testigos clave, personas que ofrecieron información significativa, por haber sido testigos directos o participado en diferentes acontecimientos.

Algunas personas que declararon como víctimas y testigos de violencia habían participado a su vez como perpetradores. Esto se dio especialmente en el caso de patrulleros civiles que relataron ser obligados a participar en asesinatos o masacres. Sin embargo, también se recogieron cerca de treinta testimonios de miembros del Ejército y de los servicios de inteligencia, que dieron detalles muy concretos sobre operaciones, preparación y entrenamiento militar, así como sobre el impacto psicológico de las experiencias vividas.

En varias ocasiones se utilizaron entrevistas colectivas, especialmente cuando los hechos investigados habían sido vividos colectivamente, para así describir la lógica y etapas de los procesos.

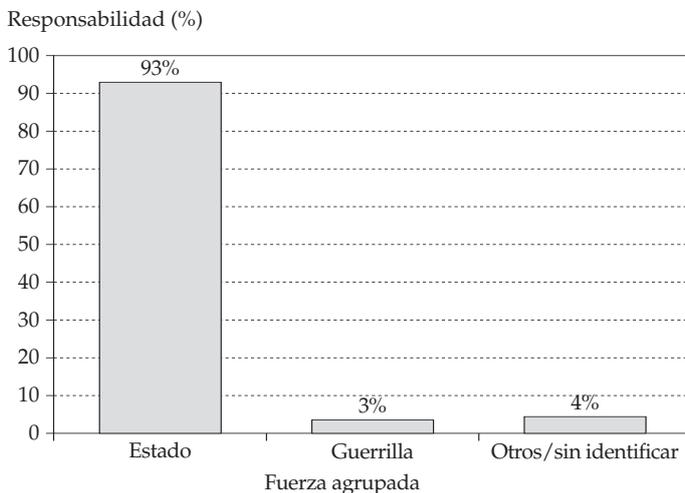
Las entrevistas fueron codificadas y analizadas. En algunas hubo necesidad de traducción.

Dentro del proceso del proyecto REMHI, además de estudiarse 6.494 testimonios sobre violaciones de los derechos humanos ocurridas durante el conflicto armado interno, se analizaron numerosas fuentes secundarias y se reconstruyeron los escenarios sociales y políticos en los cuales fueron perpetrados los crímenes.

Los resultados de la investigación responsabilizan al Ejército de Guatemala de la mayor parte de las violaciones de derechos humanos en los treinta y seis años de duración del conflicto (85%), y a la guerrilla de otra parte de ellas (9%). Luego la Comisión para el Esclarecimiento Histórico confirmaría esos datos, pero su porcentaje de violaciones es aún más contundente: el Estado, un 93%, y la guerrilla, un 3%, según muestra la figura 1.

La investigación fue llevada a cabo en un clima aún de miedo, por parte de cerca de seiscientos animadores de la reconciliación, miembros de las comunidades y agentes de pastoral que recogieron testimonios en el país, y apoyaron a la gente en la identificación de cementerios clandestinos y realizaron un enorme trabajo de búsqueda de la verdad y dignificación de las víctimas. El informe se respalda en diferentes análisis que tuvieron, tanto los testimonios recogidos como las fuentes secundarias, entrevistas a informantes clave, testimonios colectivos, monografías, estudios de caso, fuen-

**Figura 1. Responsables de violaciones de derechos humanos y hechos de violencia en Guatemala, 1962-1996**



Nota: La categoría de aparatos del Estado incluye el Ejército, las fuerzas de seguridad, las PAC (patrullas de autodefensa civil) y los comisionados militares.

Fuente: Comisión para el Esclarecimiento Histórico, *Guatemala, memoria del silencio*, Guatemala, 1999, 236.

tes hemerográficas, archivos descalificados de la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos (CIA) y testimonios de perpetradores, entre otros.

Finalmente, la información obtenida se presenta en cuatro tomos como parte de un solo informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI): *Guatemala, nunca más*. El primer tomo recoge los impactos de la violencia; el segundo, los mecanismos del horror; el tercero, el entorno histórico del conflicto, y el cuarto, la identificación de las víctimas. La presentación pública del informe se lleva a cabo en la Catedral Metropolitana de la ciudad de Guatemala, el 24 de abril de 1998, con la presencia de funcionarios de gobierno, militares y representantes de la sociedad civil, además de miembros del cuerpo diplomático acreditado en Guatemala, representantes de las diócesis, animadores de la reconciliación, representantes de las víctimas, y guatemaltecos y guatemaltecas en general.

Monseñor Gerardi dijo ese día en la Catedral:

Es posible la paz, una paz que nace de la verdad de cada uno y de todos: verdad dolorosa, memoria de las llagas profundas y sangrientas del país; verdad personificante y liberadora que posibilite que todo hombre y mujer se encuentre consigo mismo y asuma su historia; verdad que a todos nos desafía para que reconozcamos la responsabilidad individual y colectiva y nos comprometamos a que esos abominables hechos no vuelvan a repetirse. Mientras no se sepa la verdad, las heridas del pasado seguirán abiertas y sin cicatrizar. Conocer la verdad duele pero es, sin duda, una acción altamente saludable y liberadora.

Luego, agregó: «Pasaré mucho tiempo para que la Catedral vuelva a llenarse como lo está hoy». Y tristemente, sin saber que dos días después, el 26 de abril de 1998, sería vilmente asesinado y la Catedral nuevamente se colmaría para la misa de cuerpo presente. Fue un claro ataque a la Iglesia católica por el desarrollo de su misión profética al sistematizar la reflexión de las comunidades que sufrieron los efectos del conflicto armado. El esfuerzo por desvelar la verdad hizo a Monseñor Gerardi mártir del pueblo de Guatemala.

Por su asesinato se llevó un proceso judicial en el que se llegó al fallo condenatorio contra los militares Byron Lima Oliva, Byron Disrael Lima Estrada y el sacerdote Mario Orantes, condenados a veinte años de prisión por complicidad en la muerte de Monseñor Juan José Gerardi.

Las líneas trazadas para la devolución y el seguimiento debían continuar. Como proclama el pueblo guatemalteco, *la sangre de mártir es semilla de vida cristiana*.

## Devolución y seguimiento

El 24 de abril de 1998, día de regocijo por la presentación pública del informe *Guatemala, nunca más*, Monseñor Gerardi declaró: «El trabajo no termina aquí, sino inicia». Es así como su sangre de mártir riega la semilla para continuar las líneas trazadas hacia lo que era su sueño, la construcción de una Guatemala distinta. Como parte inicial de ese camino de devolución y seguimiento, se construye junto a los animadores de la reconciliación el informe popular *Memoria, verdad y esperanza*, como una forma más fácil de conocer y comprender el contenido del informe y hacerlo accesible a la mayoría de la población. Este informe popular es un resumen de los cuatro tomos, con un lenguaje sencillo e imágenes.

Más adelante, siguiendo y apoyando las recomendaciones del proyecto REMHI, acerca de socializar los resultados de las investigaciones sobre el pasado y devolverlos a través de materiales testimoniales y pedagógicos que supongan un reconocimiento simbólico de la experiencia recibida en los testimonios, y una dignificación a las víctimas, se trabaja la guía *Memoria, verdad y esperanza*. Esta guía es creada para la reflexión y el diálogo sobre los contenidos que forman parte de la memoria histórica. Se basa en el informe popular y está dirigida a adultos, líderes comunitarios en general, para así iniciar ese proceso de devolver la memoria a donde nace y lograr explicar y aclarar lo ocurrido, aprender del pasado, por medio de una metodología que paso a paso ayude a comprender lo que sucedió en el conflicto, analizar sus causas y efectos, interpretar la historia, comprender el presente, reflexionar y llegar a un compromiso con nuestra realidad hacia el «nunca más».

Otra de las recomendaciones del informe *Guatemala, nunca más* es hacer de esta historia un verdadero instrumento educativo, y del informe *Guatemala: memoria del silencio*, incluir la enseñanza de las causas, desarrollo y consecuencias del enfrentamiento armado con la profundidad y el método correspondiente a cada nivel educativo para que las nuevas generaciones conozcan también lo ocurrido.

Se establece que esas formas de devolución de la memoria ayudarán a extraer lecciones para el presente. Se construye entonces, junto con docentes de diversas áreas, un material pedagógico, dirigido a educadores de niñez y juventud. Posteriormente este mate-

rial se valida, no sólo con docentes sino también con profesionales de distintas disciplinas, lo que lo enriquece. Finalmente se realiza una mediación pedagógica del contenido y de la forma y se obtiene como resultado la propuesta pedagógica *Eduquémonos para el nunca más*. Esta propuesta se da a conocer en talleres de traslado de contenido y metodología a educadores para que ellos puedan utilizarlo con sus estudiantes.

El material pedagógico se considera como un importante aporte, ya que es a través de la educación como se construyen modos de convivencia pacífica ante la herencia de represión y dominio. La propuesta pedagógica intenta dar a conocer la memoria histórica a partir de la propia experiencia, y enseñar a través de estos acontecimientos históricos los derechos y valores humanos que generen reflexión, análisis e interpretación de la misma. Al mismo tiempo, pretende favorecer actitudes que contribuyan a la construcción de la paz al asumir compromisos de vida.

Desde el ámbito más pequeño puede colaborarse para que las situaciones y actitudes que generaron el conflicto y causaron tanto daño y destrucción no se vuelvan a dar nunca más. El educador consciente y sensible puede propiciar un ambiente de diálogo, respeto, inclusión, tolerancia, solidaridad, justicia y verdad que tenga eco en el aula y establecimiento educativo.

Los materiales pedagógicos dentro de esta fase de devolución son parte esencial del proceso encaminado hacia el «nunca más». Si bien es cierto que el traslado de contenidos y metodología hacia grupos de niños, niñas, jóvenes y adultos no es suficiente para una transformación, es necesario apreciar que es fundamental que la verdad se conozca para así favorecer los valores de la paz, lograr aprendizajes y hacer posible el cambio.

En este ámbito es indispensable que quienes propician espacios pedagógicos favorezcan la paz contrarrestando los modelos de violencia histórica heredados del pasado, sobre todo del terrible periodo de conflicto que se vivió en Guatemala. Propiciar el cambio de las estructuras no es sólo un papel que corresponda llevar a cabo al Estado, sino también a los sistemas educativos, que algunas veces reproducen patrones de agresión, maltrato, falta de respeto, represión, intolerancia, autoritarismo, incapacidad crítica y dialógica, una educación centrada en el facilitador sin que exista el protagonismo de la niñez y juventud.

Este proceso exige autocuestionarse en la manera en que se lleva a cabo la práctica educativa, ya que para hacer cambios en las estructuras que favorecen la violencia el reto en cierta medida será

del ámbito educativo, para que de esa manera las prácticas cotidianas produzcan la convivencia en valores encaminados hacia la construcción de la paz. Que la niñez y juventud se cuestione su entorno y pueda proponer y accionar.

La memoria histórica de los pueblos es necesaria para conocer las verdaderas dimensiones del pasado, las causas y efectos de los conflictos, así como para comprender mejor el presente. El desarrollar un proceso pedagógico para dar a conocer la memoria es indispensable para lograr aprendizajes y no cometer los mismos errores.

Los materiales pedagógicos de memoria histórica realizados por la ODHAG proponen una metodología que parte de la preparación del ambiente y la sensibilización para desarrollar los contenidos. Se pretende que a través de la experiencia cercana se relacione el tema a presentar y que sea el grupo quien vaya desvelándolo, que se den a conocer los hechos que ocurrieron durante el conflicto y las situaciones vividas por quienes lo sufrieron. Es preciso suscitar en los estudiantes el compromiso y el accionar hacia el «nunca más».

Es importante que el proceso permita revisar la experiencia, saber cómo se sintió, lo que agradó y lo que no, los aprendizajes obtenidos, si amplió su conocimiento y su visión, y finalmente se termine recordando a la vez los logros conseguidos durante esa historia y se favorezca el finalizar con esperanza. Una esperanza que puede ser animada por personajes esperanzadores guatemaltecos, gente cercana que con su vida nos ha dado ejemplo de valores para la paz, coherencia, entrega y búsqueda del bien común, que nos animan a seguirlos.

El proceso de devolución incluye también publicaciones que continúen el camino de la memoria. El acuerdo establecido dentro de las conversaciones de paz entre el Ejército y la guerrilla celebradas en Oslo (Noruega) resalta la necesidad de recordar y dignificar a las víctimas del enfrentamiento armado. Año tras año, la ODHAG realiza una investigación tratando de rescatar, del olvido y del silencio, la memoria de lo vivido por sectores específicos afectados durante el conflicto armado interno, haciéndoles a la vez un reconocimiento. Es así como en el año 2002 se presenta la publicación *Memorias vivas de una luz*, que intenta reconstruir la verdad histórica de mujeres que, a pesar de la violencia y dolor vivido durante el conflicto y como consecuencia del mismo, fueron y han sido ejemplo de vida, de valentía, han luchado por la esperanza y han aportado a la construcción de la paz en Guatemala.

En el 2003 se presenta la publicación *Testigos de la fe por la paz*, que constituye un reconocimiento para algunas vidas ejemplares de

Guatemala, religiosas, religiosos, catequistas y laicos que, por tratar de ser congruentes con su fe, amaron hasta el extremo. Al intentar dar vida a otros, a su comunidad, a sus grupos, a su pueblo, fueron asesinados. Entregaron su vida por la paz, en unos tiempos en los que existía una historia de persecución y martirio.

En el 2004 se presenta *Era tras la vida por la que íbamos...*, un trabajo de recopilación e investigación de jóvenes estudiantes que fueron asesinados o desaparecidos en el marco de las luchas del movimiento estudiantil, una juventud que entregó su vida al comprometerse con la realidad del país.

En el 2005 se rindió homenaje a la memoria, vida, trabajos, anhelos, victorias y luchas del sector periodístico, recopilado en *Y la verdad nos hará libres...* Se rinde un homenaje a aquellos que sufrieron vejámenes, persecuciones y exilio y fueron asesinados ejerciendo con responsabilidad el trabajo y la lucha por el conocimiento de la verdad y la libertad de expresión.

En el año 2006, se homenajeó a la niñez víctima del conflicto armado interno, en la publicación *Demos a la niñez un futuro de paz*, para así dignificar la memoria de la niñez guatemalteca, la cual, sin comprender ni lograr explicarse el porqué, se vio envuelta en una guerra que sólo trajo a la sociedad dolor, destrucción, desconfianza, miedo; una guerra que no fue suya, pero en la que ellos y ellas, los niños y las niñas, fueron doblemente víctimas, dada su condición de vulnerabilidad. Se recogen en este homenaje historias tanto de aquellos que murieron como de otros que lograron sobrevivir.

En el 2007 se presenta la publicación *Lucha, dolor y esperanza del campesinado guatemalteco*, que pretende ser un homenaje a la memoria del campesinado guatemalteco. Se da a conocer lo que vivió y sufrió este sector de la sociedad de Guatemala, que constituye el grupo social más amplio y diverso al cual se le pueda dignificar su lucha, su vida y su padecimiento histórico.

Al mismo tiempo, desde el año 2005 se han llevado a cabo foros sobre la importancia de la memoria histórica, en Chiquimula, Quiché y Guatemala, con la participación de representantes de la ex guerrilla, del Ejército y de organizaciones o grupos que han trabajado el tema. En estos foros se ha invitado a la población a asistir, especialmente a jóvenes estudiantes, que han podido exponer sus preguntas y comentarios a los expositores. A través de esta actividad se ha logrado reunir a los sectores involucrados directamente en el enfrentamiento armado. Es una oportunidad de conocer su postura y visión respecto al conflicto y por qué creen importante informar y abordar el tema en la actualidad. Es una oportunidad de

abrir el espacio para continuar rompiendo el silencio, aprender a escucharnos, reconocer lo sucedido y así respetar la memoria de las víctimas. Comprender el pasado y entender nuestro presente.

El año 2007 comienza con la facilitación de charlas a instituciones educativas sobre la vida y legado de Monseñor Gerardi, quien en su última etapa de vida dirige su interés y entrega al esfuerzo de dar a conocer lo sucedido durante el conflicto a través del testimonio de quienes lo sufrieron. Por medio de las charlas, los jóvenes conocen las causas, efectos y consecuencias del conflicto, sufridos también en carne propia por Monseñor Gerardi, quien es asesinado. Esto revela, en tiempos en que ya se ha firmado la paz, que aún hay interés de diversos sectores por esconder, confundir, olvidar y dejar en la impunidad los daños cometidos. Es así como Monseñor Gerardi es considerado un mártir de la verdad y de la paz.

La historia sobre Monseñor Gerardi ha sido recopilada en un disco compacto multimedia para que los diversos centros educativos cuenten con esta información y sea accesible a los estudiantes en general. La labor por la reconciliación aún continúa con grandes retos, y encontramos el valor en las palabras de Monseñor Gerardi: «Este camino ha estado y está lleno de riesgos y sólo son sus constructores aquellos que tienen la fuerza para enfrentarlos».

---

## Bibliografía

- FALLA, Ricardo (1983): *Masacre de la finca San Francisco, Huehuetenango, Guatemala*, Copenhague, IWGIA (International Work Group for Indigenous Affairs).
- (1993): «Que lo que pasó nunca más se repita», en *Masacres de la selva. Ixcán, Guatemala (1975-1982)*, Guatemala, Editorial Universitaria.



# *Visita de estudiantes a un lugar de memoria: el Parque por la Paz Villa Grimaldi (Chile)*

---

María Isabel Toledo Jofré, Diana Veneros Ruiz-Tagle,  
Abraham Magendzo Kolstrein  
y Carlos Rojas San Cristóbal

María Isabel Toledo Jofré es antropóloga y licenciada en Antropología por la Universidad de Chile (Chile), y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Es investigadora y profesora de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Diego Portales, donde es docente de pregrado y posgrado en Psicología. Es profesora y asesora en metodologías hermenéuticas, en particular, el enfoque biográfico y las etnografías, y lleva a cabo su labor de investigación en dos líneas del conocimiento: la memoria colectiva/historia reciente y la violencia/intimidación en las escuelas.

Diana Veneros Ruiz-Tagle es profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica en la Universidad Católica del Norte (Chile), Magister en Historia por la Universidad de Chile, y Master of Arts y Philosophy Doctor en Historia Comparada por la Brandeis University (Estados Unidos). Es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales e Historia y del Instituto de Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales. Investiga en las líneas de

psicohistoria e historia de la mujer y del género. Entre sus publicaciones están *Perfiles revelados. Historia de mujeres en Chile, siglos XVIII-XX* y *Allende*. Cuenta con una larga experiencia en programas de formación inicial docente.

Abraham Magendzo Kolstrein es doctor en Educación por la Universidad de California (Los Ángeles, Estados Unidos). Investigador educacional de la Fundación IDEAS, es además coordinador de la Cátedra UNESCO en Derechos Humanos y director académico del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Es autor de diversos artículos y libros sobre temas de educación en derechos humanos, educación ciudadana y currículum.

Carlos Rojas Sancristoful es estudiante de Licenciatura en Historia de la Universidad Diego Portales. Ha participado en diferentes proyectos de investigación en la misma universidad en calidad de ayudante. Actualmente se desempeña como ayudante de Cátedra de América I (colonial), bajo la dirección de Diana Veneros Ruiz-Tagle.

Partiendo de que el golpe de Estado acaecido en Chile el 11 de septiembre de 1973 constituye un trauma psicosocial, lo que permite la reparación individual y colectiva es la integración de esta experiencia pasada en el presente mediante el trabajo de memoria. Dado que la escuela es la institución encargada de la transmisión de la memoria, más cuando la transmisión intergeneracional se interrumpe, en este trabajo se muestra el impacto de la visita de unos estudiantes a un lugar de memoria, un anterior centro de detención y tortura. La concepción de la visita es resultado de un acuerdo establecido entre el Ministerio de Educación y la Corporación Villa Grimaldi.

Se presenta la noción de trauma psicosocial, su impacto sobre la memoria y el trabajo que permite su reparación. Se explica la situación de la tercera generación de víctimas y se exponen algunos antecedentes del Parque por la Paz Villa Grimaldi y lo que son los lugares de memoria. A continuación, se da cuenta de las condiciones del registro de la experiencia pedagógica y de sus resultados: autorización de la salida, recorrido por el parque, emociones, aprendizajes, utilidad de la visita y el trabajo de memoria que se detona.

## EL GOLPE DE ESTADO: UN TRAUMA PSICOSOCIAL

Bien puede afirmarse que el golpe de Estado acaecido en Chile el 11 de septiembre de 1973 constituye un trauma psicosocial que afecta a toda la sociedad.

Trauma significa herida, y alude a una experiencia tan intensa que deja una marca permanente. Un trauma psíquico es una herida que es producto de una experiencia excepcional en una persona concreta, y el trauma social corresponde a un proceso histórico que afecta a una población. Es decir, se trata de «un desastre conscientemente producido por seres humanos contra otros seres humanos» (Becker, 1994: 85). El trauma psicosocial es una experiencia brusca, violenta, una situación no esperada de amenazas vitales que suelen ser múltiples y conducen a la desorganización de la existencia de los sujetos. Por lo tanto, tiene carácter patógeno, generador de un daño psíquico. Pero se trata de un daño psíquico funcional y no necesariamente orgánico, pues es un daño generado por la sociedad que afecta al individuo, es producto de condiciones sociohistóricas (ibídem).

El trauma psicosocial se materializa en las relaciones sociales. Éstas niegan el carácter humano de algunos sujetos, se les define como enemigos y se busca su destrucción. Las consecuencias del trauma psicosocial no son las mismas para todos los miembros de la sociedad; su impacto depende de la vivencia del trauma, la clase social, el grado de participación en el conflicto, las características de personalidad del individuo y su experiencia, entre otros factores. Sin embargo, el miedo que provoca desencadena una sensación de vulnerabilidad, un estado de alerta exacerbado, un sentimiento de impotencia, una pérdida de control sobre su propia vida, una alteración del sentido de la realidad, diversos tipos de somatizaciones y un sentimiento de inseguridad. Impacta, con

mayor o menor peso, en todas las dimensiones del sujeto y en el psiquismo individual y colectivo. No sólo actúa sobre la víctima directa sino sobre su grupo familiar, y se transmite intergeneracionalmente. Por lo tanto, la reparación no pasa únicamente por resolver las problemáticas que se generan sobre el sujeto, y la psicoterapia es necesaria pero insuficiente. Lo que se requiere es generar un cambio de las relaciones sociales que generaron el trauma (Madariaga, s. f.: 1-2).

Como el trauma sobrepasa la capacidad de integración de la experiencia, se instala la imposibilidad del hablar: «Se provoca un agujero en la capacidad de representación psíquica. Faltan las palabras, faltan los recuerdos. La memoria queda desarticulada y sólo aparecen huellas dolorosas, patologías y silencios. Lo traumático altera la temporalidad de otros procesos psíquicos y la memoria no los puede tomar, no puede recuperar, transmitir o comunicar lo vivido» (Jelin, 2002: 36). Se trata de la imposibilidad de dar sentido al acontecimiento pasado, la imposibilidad de incorporarlo narrativamente, coexistiendo con su presencia persistente y su manifestación en síntomas. Además, el silencio colectivo se impone.

Entonces, se hace necesario elaborar lo traumático, lo que «implica poner una distancia entre el pasado y el presente, de modo que se pueda recordar que algo ocurrió, pero al mismo tiempo reconocer la vida presente y los proyectos futuros. En esta memoria, a diferencia de la repetición traumática, el pasado no invade el presente sino que lo informa» (ibídem: 69). De este modo, lo que permite la reparación individual y colectiva es la integración de esta experiencia pasada en el presente mediante el trabajo de memoria. Se trata de que esas experiencias dolorosas no sólo se integren en la vida presente del sujeto sino que también transformen las relaciones sociales que dieron origen a lo que causó el trauma. Por lo tanto, el trabajo de memoria en situaciones de trauma colectivo pasa a ser una tarea de los Estados, que deben reconocer lo privado e íntimo del sufrimiento de las víctimas mediante acciones colectivas que permitan su reconocimiento social y su integración a la nueva institucionalidad.

## **SITUACIÓN DE LA TERCERA GENERACIÓN DE VÍCTIMAS**

Desde el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 han pasado más de treinta años. Los estudiantes de hoy constituyen, por tanto,

la segunda generación posterior a la de los adultos que en los inicios de los años setenta fueron testigos de las violaciones de los derechos humanos. En tanto testigo de una época, esta generación es depositaria de una memoria específica, una memoria-testimonio, que puede o no transmitirse a quienes no han participado de los acontecimientos. Se trata de una narración de los hechos a la manera de una novela que se mitifica y se transfiere a las generaciones siguientes, que deben hacerla vivir o ritualizar (Attias-Donfut, 1988: 168).

Sin embargo, en Chile, los marcos sociales no han favorecido la rememoración como una práctica regular a nivel macrosocial. La memoria sólo ha sido conservada en los pequeños grupos, principalmente en la familia. Por ello, si es que existen jóvenes que han recibido dichas narraciones de sus ancestros, ellos han sido receptores de una sola versión de lo acontecido, la de las víctimas o la de los victimarios. Además, es de suponer que las familias que realizan trabajo de memoria son aquellas que han sufrido directamente las violaciones de los derechos humanos. En ese caso, la memoria colectiva se encontraría fragmentada.

Si a esto le sumamos que, en la cultura occidental, la transmisión intergeneracional se interrumpe en la tercera generación, se torna evidente que la memoria-testimonio de lo acontecido se encuentra en situación de riesgo de desaparecer en el momento en que sus portadores comienzan a fallecer. Entonces, ante la inminente pérdida de testigos y de testimonios y de la instalación de memorias encerradas en sí mismas, producto de la repetición de los recuerdos dentro de grupos que no interactúan entre sí, por lo que se vuelven rígidos ante nuevas interpretaciones, el silencio podría instalarse ante el necesario deber de memoria que nuestra sociedad tiene para que los hechos acontecidos no se vuelvan a repetir.

Ahora bien, aunque el trabajo de la memoria colectiva se lleva a cabo en diversos espacios sociales, la escuela es la institución encargada oficialmente de la transmisión de la memoria. Los museos, los monumentos, los memoriales, las placas recordatorias, las exposiciones también lo son. En estos *lugares de memoria* la memoria se activa, se pone en acción (Toledo, 1999: 83).

Por todo lo anterior, hoy cobra relevancia el convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la Corporación Villa Grimaldi. Se trata de «llevar a cabo una estrategia metodológica, sustentada en un enfoque centrado en la persona, en donde la relación de los asistentes permita un espacio que facilite la reflexión, y que otorgue

especial atención al desarrollo de actividades experienciales y conceptuales, facilitando la comprensión del tema de Derechos Humanos» (Unidad de Apoyo a la Transversalidad, s. f.: 2). Esto se concreta en la realización de visitas guiadas para estudiantes.

El potencial de este acuerdo se encuentra en el hecho de que Villa Grimaldi corresponde exactamente a lo que se denomina un lugar de memoria.

## EL PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI

El lugar donde hoy se emplaza el Parque por la Paz fue una antigua casona ubicada a los pies de la cordillera de los Andes, que fue bautizada por sus propietarios como Villa Grimaldi aludiendo a su aspecto de villa italiana, rodeada de una cuidada vegetación, fuentes de agua y esculturas (Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, s. f.: 6-8).

En 1973 el lugar fue confiscado por los militares. Entre 1973 y 1974 sirvió de centro de operaciones de la Brigada de Inteligencia Metropolitana, el brazo operativo de la Subdirección de la Dirección de Información Nacional, policía política de la dictadura. El lugar pasó a ser denominado Cuartel Terranova. Fue uno de los aproximadamente 1.132 recintos que en Chile fueron utilizados como lugares de detención y tortura (Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura en Chile, 1996: 301). Aproximadamente 4.500 personas pasaron por este lugar. De ellas, 226 se encuentran en la condición de detenidos-desaparecidos y 18 ejecutados políticos. Este lugar funcionó clandestinamente entre los años 1973 y 1978 como un centro selectivo de tortura.

La villa fue expropiada en 1975 por la Corporación de Mejoramiento Urbano del Ministerio de Vivienda y en 1980 fue adquirida por la Central Nacional de Informaciones. Pero el lugar permaneció abandonado hasta los años ochenta, cuando fue vendido a una empresa constructora. En ese momento, la vieja casona fue demolida y el terreno loteado. Se inicia entonces un silencioso movimiento para impedir que se acabe con los vestigios de lo ahí acontecido. Esto permite que en 1993 el Servicio de Vivienda y Urbanismo expropie el lugar para su conservación.

Fueron precisamente las organizaciones de derechos humanos, las víctimas de tortura, los supervivientes y sus familiares quienes promovieron la recuperación del lugar como testimonio de lo ahí acontecido. Luego, en 1994, el Ministerio de Vivienda licita la construcción del lugar y en 1996 se crea la Corporación Parque por la

Paz Villa Grimaldi, que, junto con el Ministerio, impulsa la recuperación del antiguo centro de detención. El parque se construye entre 1995 y 1997. Ahí existen placas recordatorias, áreas verdes, fuentes de agua, esculturas y un memorial. Es un espacio que está concebido como un lugar de encuentro y reflexión sobre los derechos humanos.

## LOS LUGARES DE MEMORIA

Un lugar de memoria es una unidad material o ideal, sobre la cual el trabajo de los hombres o el tiempo la transforman en un elemento simbólico de un grupo (Nora, 1992: 1004). Es un lugar material y/o simbólico «donde la memoria se cristaliza y se refugia» (Nora, 1984: xvii). Ahí se guarda un momento particular de la historia como si ésta no hubiera sido modificada por el paso del tiempo (ibídem: xxiv): «la razón de existir del lugar de memoria es detener el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar el estado de las cosas, inmortalizar la muerte, materializar lo inmaterial [...] para encerrarlo en un mínimo de signos» (ibídem: xxxv).

Son lugares donde la memoria se encarna y se transforma en los más resplandecientes símbolos: fiestas, emblemas, monumentos, conmemoraciones, pero también elogios, diccionarios y museos (ibídem: vii). No son lugares donde se recuerda sino donde la memoria se pone en acción, donde la memoria trabaja (ibídem: x). Es como si sobre ellos se fueran depositando capas de memoria o como si sobre ellos los sujetos fueran construyendo intencionadamente para activar el recuerdo y así asegurar el trabajo de la memoria. Así, por esta acción humana reiterada, específicamente, por la práctica ritualizada, estos espacios se convierten en vehículos para la memoria, pues en ellos la memoria adquiere materialidad (Jelin, 2002: 54). Y es esta materialidad la que hace de soporte del trabajo subjetivo y de acción colectiva, política y simbólica (Jelin y Langland, 2003: 4).

Las condiciones de existencia de estos lugares son extremadamente diversas. Éstos van desde los más materiales y concretos hasta los más abstractos e intelectualmente contruidos, de los más sacralizados institucionalmente a los más humildes (Nora, 1984: vii). Existen «de lo más simple a lo más complejo, van del contenido al continente, de los más fáciles de fechar a los menos fáciles de datar, de lo más local a lo más general, de lo más reciente a lo más lejano, de lo más político a lo más carnal, de lo más unitario a lo más diversificado, de lo más evidente a lo más problemático» (ibídem: viii).

En muchos países de América Latina, los lugares de memoria están vinculados «a un pasado reciente doloroso y vergonzoso». Se relacionan directamente con los «espacios donde ocurrió la violencia estatal en las dictaduras» (Jelin y Langland, 2003: 2). Son «espacios físicos en los cuales ocurrieron acontecimientos y prácticas represivas del pasado reciente —campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, edificios donde actores sociopolíticos del pasado fueron reprimidos—» (ibídem: 11). Son ésos los lugares que se marcan «para mantener el recuerdo y homenajear a sus víctimas» (ibídem: 2).

Como estos lugares derivan de sistemas que instalaron el terror y el control, tanto de lo público como de lo privado, las marcas se ubican «en espacios vividos y transitados cotidianamente» (ibídem: 2). Se ubican en un muro, en un edificio, en una plaza, en el patio de una institución. Se trata de placas recordatorias, monumentos, memoriales, estatuas, nombre de calles. Otros corresponden a restos protegidos o espacios construidos expresamente para el recuerdo, como son casas de memoria, bibliotecas, plazas, museos y parques.

## REGISTRO DE LA EXPERIENCIA

Hay que destacar que la visita guiada es una actividad que, desde hace varios años, realizan supervivientes y guías autorizados que han sido capacitados por un equipo de antiguos presos de Villa Grimaldi (<http://www.villagrimaldicorp.cl>). Sin embargo, para llevar a cabo la experiencia que se presenta aquí, se organizó una suerte de situación *experimental* que permitiera registrar lo que acontece antes, durante y después de la visita. Así, se solicita a algunos profesores que realicen una clase donde se enmarque la visita. Se organiza la visita y en el lugar los estudiantes son guiados por un miembro del equipo que lee un guión que da cuenta de lo acontecido en el lugar. Este texto es construido con testimonios de personas que estuvieron detenidas allí. Todo es registrado y, dos semanas después de la experiencia pedagógica, estudiantes y profesores son entrevistados. Toda la actividad es investigada desde una perspectiva etnográfica.

Ahora se presentan los resultados de seis casos. Cada caso está constituido por un profesor que dicta el curso de Historia y Ciencias Sociales en Educación Media y sus estudiantes. Tres de los profesores pertenecen a establecimientos educacionales municipalizados emplazados en sectores pobres de la ciudad, dos trabajan en

colegios particulares de pago de clase media y uno es profesor en un sector privilegiado de Santiago de Chile.

## LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

### Autorización de la salida

Según establecen las normativas institucionales, ningún estudiante puede ausentarse del establecimiento escolar sin autorización de su padre y/o apoderado. Esta reglamentación también se aplicó a la visita al Parque por la Paz.

Ahora bien, la reacción de los padres ante la demanda de sus hijos de participar en esta actividad escolar es muy variada. En un reducido número de casos, la autorización no fue concedida. La razón argüida es la rabia que podría ocasionar a algún miembro de la familia. Para otro grupo de padres parece tratarse de una actividad más, lo que da cuenta de la indiferencia sobre las actividades de sus hijos y/o el desconocimiento de lo que alberga el lugar que se invita a visitar. Otros padres usan el espacio para desvalorizar lo que va a enseñarse en la escuela, y el guardar silencio es otra reacción cuando no están de acuerdo con el tema de la actividad. Pero también hay familias de derecha que valoran que su hijo conozca «la otra parte de la historia».

Otros padres transforman el momento de la autorización en un espacio en el que se confirma la existencia de violaciones de los derechos humanos y/o de valoración de lo que va a enseñarse en la escuela. Los padres motivan el aprendizaje sobre lo acontecido en el país.

También sucede que los padres toman la palabra para explicar a sus hijos, por primera vez, lo que aconteció hace tres décadas en el país. Sin embargo, cuando los padres han hecho del trabajo de memoria una tarea regular desde los primeros años de la infancia de los estudiantes, la iniciativa del colegio no asombra, pero se valora.

Cuando se trata de padres que han sido víctimas directas de violaciones de los derechos humanos, el primer contacto con el tema hace evidente en los hijos la presencia de lo indecible, la imposibilidad de narrar lo acontecido. De eso no pueden hablar, sólo aparece la expresión de las emociones negativas que hace emerger el tema. También ocurre que algunos familiares se resisten a que los jóvenes conozcan el sufrimiento que ellos han experimentado.

Se puede afirmar que es en el momento de la autorización cuando la actividad pedagógica detona, por primera vez, el trabajo de memoria.

### **Recorrido por el parque**

Comienza el recorrido. Los estudiantes caminan desordenados tras el guía y en cada parada se produce un reagrupamiento, como cerrando el círculo para escuchar lo que cuenta. En cada uno de estos puntos el guía relata lo que ahí ha sucedido y lee un fragmento de un testimonio de un prisionero. Se da un espacio a las preguntas de estudiantes y de profesores. El guía marca con un silencio el fin de la explicación e invita a iniciar la marcha hacia otro punto del recorrido. Tras él, caminan los estudiantes. El grupo se expande y en pequeños grupos comentan lo relatado. Algunos estudiantes hacen preguntas al guía y/o al profesor. Otros marchan más lentamente y se sitúan en el límite externo que forma el mismo grupo. Así continúa el recorrido hasta volver al punto de partida.

Durante el recorrido, los estudiantes mantienen silencio y una actitud de respeto. Sus desplazamientos cuidadosos por las rutas marcadas, así como la escucha al guía y al profesor, cuando interviene, se contraponen con el bullicioso e incansable movimiento que suelen tener en la escuela.

A medida que avanza el recorrido y los estudiantes se van introduciendo en el tema, van surgiendo las emociones. Cuando en medio del parque aparecen las reconstrucciones de lo que antes fue el centro de tortura, cuando el pasado se hace evidente, se materializa, y se lee el testimonio de un prisionero, en los rostros de los estudiantes se visualiza asombro, incredulidad, dolor y asco ante lo inhumano de la tortura. Es como si temieran ser sometidos a una situación parecida. Pero, al mismo tiempo, aparece la curiosidad por lo más sórdido de la tortura.

Algunos estudiantes entran en los lugares donde confinaban a los prisioneros. Otros no se atreven a hacerlo. Unos asumen una aparente actitud de displicencia. Otros expresan temor a estar encerrados. Cuando entran allí y vivencian el encierro, surgen risas nerviosas y gritos desesperados, golpean puertas y murallas como tratando de escapar rápidamente. Parecen haber revivido la experiencia de los prisioneros. Fuera, otros estudiantes observan. Al salir, vuelve la calma y continúan el recorrido por el parque. Todo esto se combina con momentos de silencio, mezcla de impacto y de

respeto, sobre todo cuando se sitúan ante el memorial donde están inscritos los nombres de los que desde ahí desaparecieron.

A medida que transcurre el recorrido, las preguntas aumentan en cantidad y se usa un lenguaje más directo. Los estudiantes se están poniendo en el lugar del otro, en el lugar del prisionero, aunque existe un grupo reducido que, por su comportamiento, manifiesta no estar interesado en saber lo que ocurrió en el lugar. No escuchan y se mantienen alejados del grupo. Además, se encuentran emocionalmente desvinculados de lo que ahí pasó.

## Emociones

Difícil les resulta referirse a las emociones, más cuando éstas son negativas. Pero, a pesar de ello, los jóvenes explican lo que sintieron en el lugar. Con su propio lenguaje dan cuenta de una emoción negativa de alto impacto. También se menciona la pena y el dolor, pero de forma metafórica. Emerge la rabia contra quienes participaron de la represión, contra quienes cometieron atrocidades que hoy se definen como impensables. Se refieren a lo incomprendible de la existencia de la tortura y a que no debió ocurrir lo que aconteció. Dicen haber sentido la presencia de la gente torturada o haberse imaginado a la gente en las circunstancias que relataba el guía. Las reacciones físicas tomaron forma de asco y de escalofríos y algunos estudiantes afirmaron haber tenido dolor de estómago.

Los estudiantes declaran que lo terrible de la tortura se hace evidente cuando se ponen en el lugar del prisionero, en un lugar que ellos definen como traumático. Señalan que reviven la emoción de los que ahí sufrieron, sintiéndose un poco más cerca de la historia. Pero también comentan que les resulta muy extraño e inquietante estar de visita en un lugar donde mataron a gente. Lo asemejan a un cementerio y, por ello, les dan ganas de abandonar el lugar. Se sienten incómodos.

Algunos de los estudiantes que tienen conocimiento de que alguno de sus familiares ha estado detenido durante el régimen militar, en otro recinto o, incluso, en ese mismo lugar, toman mayor conciencia de que tanto sus familiares como ellos mismos son víctimas de la represión. Otros imaginan que lo que ahí se relata les aconteció a ellos. Esto genera pena y escalofríos, por decir lo menos. Otros estudiantes imaginan que pudieron ser ellos o sus familiares las víctimas de esas espeluznantes prácticas de tortura que describe el guía.

Sin embargo, hay un grupo de estudiantes que siente decepción porque no hay ruinas, no hay pruebas de lo que relata el guía.

Hubieran querido visitar un museo del horror. Entonces, no se conectan con las emociones que pueden generarse en el lugar con el relato del guía. Incluso argumentan que es difícil de imaginar que ése fue un centro de tortura.

A otros estudiantes les impacta el contraste de verse caminando felices por un lugar donde se torturó y hubo gente que murió. El contraste entre lo bello del lugar y la fealdad del horror que ahí aconteció, entre la paz y la tortura.

No faltan los estudiantes que se alegraron de no tener clases y los que son sobrepasados por el aburrimiento de la adolescencia prolongada.

## **Aprendizajes**

La visita no tiene ningún impacto cuando se argumenta que sólo se puede reconocer la existencia de un hecho cuando existen pruebas materiales de lo acontecido. Pero, al menos, estos estudiantes recibieron cierta información que en algún momento podrá generar una disonancia cognitiva. Otra estrategia para negar lo aprendido es refugiarse en la argumentación de la diversidad de interpretaciones de la historia, entendida como que cada persona puede tener su propia interpretación de los hechos y así no tiene que reconocer los argumentos de otros.

Tras la visita, otros estudiantes prefieren mantener su opinión en reserva. Pareciera que algo ha impactado la experiencia, pero ideológicamente no pueden reconocer que los testimonios escuchados han modificado en algo su interpretación de la historia.

En cambio, para otros estudiantes la visita posibilita el aprendizaje de una época anterior a su nacimiento. Aunque sea triste, permite aprender para no cometer los mismos errores y construir la identidad nacional, que, como la identidad personal, se forma en función de la historia. Además, aunque la conciencia de la necesidad de respetar los derechos humanos ya existe, para los estudiantes, visitar un lugar donde ellos han sido violados refuerza la convicción del respeto al otro.

También se aprende sobre la importancia del diálogo, pues la tortura se interpreta como un método utilizado para obtener información que tuvo como consecuencia la muerte de muchas personas. Otros estudiantes toman conciencia de que todavía hay gente que recuerda, que sufre, que no puede olvidar lo acontecido. Algunos apelan al arrepentimiento y al perdón, otros argumentan el «nunca más». La tolerancia aparece con un aprendizaje que debe

hacer toda la sociedad. Sin embargo, otros estudiantes comentan que la división social continúa y que el conflicto de memorias se mantendrá por varias generaciones. Entonces, son conscientes de que el pasado está presente en cada uno de ellos.

### **Utilidad de la visita**

Para algunos estudiantes la utilidad de la visita reside en el hecho de que se aprende una historia distinta de la que ha enseñado la familia. Lo que se valora es poder acceder a una visión más informada y más completa de los hechos, que amplía el conocimiento de la historia nacional. Permite recrear lo acontecido. Se aprende para que no vuelva a suceder, para construir el futuro sin cometer los mismos errores. Además, permite conocer el significado del lugar y le da una dimensión real a lo leído y/o imaginado sobre las violaciones de los derechos humanos. Se obtiene un conocimiento específico sobre lo acontecido, incluyendo sus causas. Sirve para aprender que en nuestro país existió la tortura y sobre la crueldad que eso implicó. Permite aprender sobre lo que sucedió durante el régimen militar y sobre derechos humanos y comprender lo que significa la violación y el respeto de los mismos. Por lo tanto, la experiencia es útil para no olvidar, porque la visita es un acto de memoria en sí mismo. Además, hace posible enterarse del sufrimiento de algunos compatriotas y así comprender que el que tiene la fuerza no puede someter al más débil. Se toma conciencia de los propios derechos y de que el no respeto de los derechos humanos aún continúa en Chile. Se obtienen aprendizajes que permiten prevenir la emergencia de tribus urbanas que promueven doctrinas discriminatorias y xenofóbicas. Además, la visita al lugar tiene otras utilidades, como generar un tema de conversación interesante, un aprendizaje real y opinión propia. Se constituye en un aprendizaje para la persona.

### **Trabajo de memoria**

Tras la visita al Parque por la Paz Villa Grimaldi, los estudiantes contaron su experiencia pedagógica a distintas personas y a partir de ahí se iniciaron diálogos y acciones.

#### *Los que no quieren hablar*

Encontramos a un reducido grupo de estudiantes que no inicia ningún diálogo después de la visita. Algunos no tienen

quien los escuche, otros se niegan a hablar de lo que la experiencia de la visita significó para ellos. Ellos postulan que no hay que recordar el pasado, pues lo importante es mirar hacia el futuro. Otros estudiantes han escuchado tantas veces las mismas historias que consideran que las nuevas conversaciones ya no aportan nada.

### *Con los padres*

Algunos estudiantes se dirigen a los padres para relatar lo acontecido en el lugar. Los padres reaccionan con asombro al escuchar el relato de los hijos. Lo que hacen los padres es dejar que sus hijos expresen la emoción sentida, y valoran que sean sensibles al sufrimiento vivenciado en el lugar.

Otros estudiantes repiten a sus padres lo que han retenido del contenido de lo relatado por el guía. Los padres escuchan atentos y parecen informarse con más detalle de lo que antes sabían. Valoran la participación de sus hijos en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente. También hay padres que aprecian que la enseñanza de las violaciones de los derechos humanos sea abordada con una estrategia que genera una vivencia para los estudiantes.

Cuando otros estudiantes cuentan su experiencia, hay padres que interrogan sobre lo que han sentido y lo que opinan de lo que ahí sucedió. Luego, explicitan la satisfacción de que conozcan más de lo acontecido en el país y participen de experiencias que les permitan construir su propia opinión política sobre la realidad nacional. Otros padres destacan que así los estudiantes pueden tomar conciencia por sí mismos de los hechos de la historia que ellos evalúan como negativos. También hay padres que valoran que sus hijos conozcan las violaciones de los derechos humanos que se han cometido en el territorio nacional.

En otros casos, el relato del estudiante no sólo da inicio a un diálogo entre padre e hijo sino que también motiva la búsqueda conjunta de información y una rememoración de las épocas de juventud del padre, que incluye el relato de las emociones asociadas a algunos hechos sociales. También sucede que, a propósito del relato del estudiante, se genera el ambiente que hace posible que un padre desvele un secreto familiar vinculado con la condición de víctima directa de la violación de los derechos humanos de algún familiar cercano, que nunca antes se pudo comunicar.

*Con las madres*

Los estudiantes provenientes de familias derechistas no toman la iniciativa de conversar con sus madres. Argumentan que, no habiendo podido observar pruebas materiales de la tortura, no se puede aseverar que lo relatado sobre el lugar haya acontecido realmente. Son las madres las que se dirigen a sus hijos para consultar lo que han visto y pensado durante la visita. Las madres sólo escuchan y no manifiestan intención de dialogar sobre el tema. Lo que hacen es actuar como guardianas de la memoria familiar, verificando si el discurso de su hijo ha sido modificado producto de la experiencia pedagógica. Como el discurso no ha sido impactado, se instala el silencio. Otras madres no valoran que su hijo haya participado de la visita, pero tampoco la cuestionan. En estos y en otros casos, algunos estudiantes declaran que no han recibido la escucha por ellos esperada. Tenían la expectativa de dialogar, por lo que se sienten algo decepcionados.

Cuando las madres han sido víctimas directas de violaciones de los derechos humanos, los hijos ya han percibido la imposibilidad de hablar sobre el tema. Evitan deliberadamente conversar con su progenitora debido al impacto emocional que en ella genera. Menos aún es posible hacer referencia a la experiencia concreta que debió vivenciar algún pariente. Es como si se prefiriera mantener escindida la tortura como fenómeno social de la vivencia familiar, pues apropiarse de la experiencia de sus parientes es aceptar que también se es víctima de la represión. Por lo tanto, integrar la experiencia sería una repetición del trauma. Entonces, nuevamente se opta por el silencio o más bien se continúa el silencio, pues a ellos muchas veces no les habían hablado de cómo su familia había sido perseguida por sus opciones políticas.

Otras madres, menos impactadas por el sufrimiento, toman la palabra cuando sus hijos cuentan que han visitado el parque. Ellas indagan sobre los sentimientos surgidos en el lugar y expresan sus opiniones negativas en relación con lo acontecido durante el régimen militar. Otras, aún más decididas, utilizan la ocasión para valorizar lo que ellas anteriormente han transmitido a sus hijos y continúan con nuevas narraciones de hechos de violencia política que les ha tocado observar. Ellas comienzan a rememorar y a relatar sus propias vivencias.

*Con el grupo familiar*

Cuando la familia ha defendido la idea de que el golpe de Estado era necesario para poner orden en el país, después de la visita

ninguna de las partes se interesa por abrir el diálogo. En este caso, las opiniones están definidas y nadie espera que se modifiquen.

En otras familias, tras la visita al parque, se abre un espacio para que el estudiante relate detalladamente lo aprendido en el lugar. Luego, algunos de los familiares solicitan más información y preguntan sobre las emociones que emergieron en el lugar. Además, le piden que explicita su valoración de los hechos descritos. Así, dentro de la familia se detona el trabajo de memoria. Incluso, en algunas familias, por primera vez, se genera el espacio que hace posible relatar lo acontecido a algún familiar que ha sido víctima directa de las violaciones de los derechos humanos. En este marco, el estudiante se transforma en un agente educativo de la familia.

Acontece que para los estudiantes que pertenecen a familias sobre las cuales la represión ha actuado directamente y que realizan trabajos de memoria regularmente, la visita no tiene impacto como detonador de recuerdos. Es una conversación tantas veces repetida que hablar con la familia es más de lo mismo. Por eso, para algunos de ellos los relatos de sus familiares van perdiendo vigencia.

Otra alternativa es detonar un conflicto de memorias. Esto acontece cuando se reúnen dos familias de origen que son portadoras de memorias que se contraponen. En esta situación el estudiante cuenta la actividad pedagógica. Así se inicia una discusión. Primero, todos se asombran ante la puesta en evidencia de un tema que nunca se aborda. Luego, argumentos van y argumentos vienen de los que recuerdan desde la derecha y de los que lo hacen desde la izquierda. Pronto el diálogo se acaba y el estudiante evidencia una profunda contradicción al ver a sus seres queridos sosteniendo posiciones políticas que él considera inaceptables. Sin embargo, él toma conciencia de su capacidad de poseer una opinión propia.

A veces se considera que el tema de la visita no tendrá eco en la familia, por lo que los estudiantes se dirigen a quienes piensan que los acogerán en el relato de su experiencia. En ese caso, suelen recurrir a los amigos.

#### *Con las abuelas*

Con las abuelas emerge un diálogo intergeneracional que no existió antes. A diferencia de lo que ocurre con los padres, que parecen proyectar cierta neutralidad emotiva en relación con los hechos como una estrategia para no influir en la opinión de sus hijos, las abuelas manifiestan sus posiciones políticas apasionada-

mente. Ellas, que portan la memoria-testimonio, no son neutras ni buscan el diálogo. Ellas están a favor o en contra, primero, del gobierno de Allende y, luego, de la dictadura militar.

*Con hermanos y amigos*

Los estudiantes hablaron también con sus hermanos, y con algunos de ellos se generó algo así como un pacto de iniciar juntos algunas acciones que les permitirán incrementar sus conocimientos pero también vivenciar nuevas experiencias. Otros estudiantes no tienen respuesta cuando se aproximan a sus hermanos. Y algunos amigos tampoco se interesan por el tema. Pero otros amigos no logran imaginar un lugar donde haya sucedido lo que el estudiante relata y menos que su propio amigo lo haya visitado.

*Con los compañeros de curso*

Cuando tras la visita el grupo se mantiene reunido, comienza a organizarse una suerte de coro en que se repiten y vuelven a repetir fragmentos de lo escuchado en el lugar de memoria. Es como que si la repetición los acercara a la comprensión de la razón por la cual pudo suceder aquello que definen como lo incomprensible de la tortura. También emerge en el diálogo entre compañeros de curso la cultura popular, que habla de lo que acontece con las personas que fallecen en medio del sufrimiento, pues sus almas visitan a los vivos para llamar la atención sobre las condiciones de su muerte. Con estas creencias, el visitar el Parque por la Paz produce miedo.

En los establecimientos educacionales donde se encuentran más polarizados los contenidos memoriales y coexisten posiciones ideológicas antagónicas, no se genera ningún diálogo entre los compañeros. En cada uno de los grupos sigue primando la memoria familiar, y nada se dice con el fin de evitar el conflicto. Así, una parte de la existencia, su propia historia, queda escindida en la vida de los estudiantes.

*Con ex prisioneros*

Que un estudiante después de la visita dialogue con un ex prisionero no es lo más frecuente; sin embargo, ocurre. En ese caso el estudiante confronta su aprendizaje de la historia con la memoria ejemplar que transmite el superviviente al asumir el papel de testigo de lo acontecido en el lugar.

---

## Bibliografía

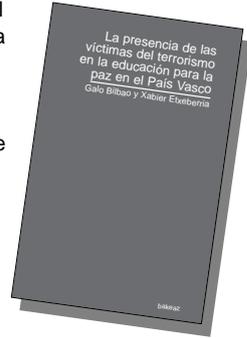
- ATTIAS-DONFUT, C. (1988): *Sociologie des générations. L'empreinte du temps*, París, PUF.
- BECKER, D. (1994): *Trauma psicosocial y adolescentes latinoamericanos: formas de acción grupal*, Santiago, ILAS.
- COMISIÓN NACIONAL SOBRE PRISIÓN POLÍTICA Y TORTURA EN CHILE (1996): *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura*, Santiago, Comisión Nacional contra la Tortura.
- CORPORACIÓN PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI (s. f.): *Parque por la Paz Villa Grimaldi: Una deuda con nosotros mismos*, Santiago, Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.
- JELIN, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo Veintiuno de España/Siglo Veintiuno de Argentina.
- y V. LANGLAND (2003): «Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente», en E. JELIN y V. LANGLAND (comps.): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid, Siglo Veintiuno de España/Siglo Veintiuno de Argentina, 1-18.
- MADARIAGA, C. (s. f.): *Daño transgeneracional en Chile. Apuntes para una conceptualización*. Manuscrito no publicado.
- NORA, P. (1984): *Les Lieux du Mémoire. I.- La République*, París, Gallimard.
- (1992): *Les Lieux du Mémoire. III.- Les France*, París, Gallimard.
- TOLEDO, M. I. (1999): «La memoria colectiva como articulación de memorias individuales», *Praxis Revista de Psicología y Ciencias Humanas*, 1, 72-86.
- UNIDAD DE APOYO A LA TRANSVERSALIDAD DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): *Propuesta Ministerio de Educación Villa Grimaldi, Parque por la Paz*. Manuscrito no publicado.





# La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco

En este estudio se desarrolla el tema enunciado en el título a través de tres etapas. En la primera se precisa *quiénes* son esas víctimas del terrorismo que deben estar presentes en la educación para la paz que nos toca estimular en el País Vasco. En la segunda se especifica *por qué* deben estar presentes, tratando de ensamblar argumentos éticos y pedagógicos. En la tercera se plantea *cómo* deben estar presentes, ofreciendo las oportunas orientaciones pedagógicas.



Galo Bilbao es profesor de Ética en la Universidad de Deusto y miembro del Instituto Diocesano de Teología y Pastoral de Bilbao. Sus reflexiones y publicaciones se centran en las cuestiones de ética fundamental, ética profesional y ética política, prestando especial atención en todas ellas a la relación entre la ética filosófica y la fe cristiana.

Xabier Etxebarria es catedrático de Ética en la Universidad de Deusto y responsable del Área de Educación para la paz de Bakeaz. Es profesor visitante de varias universidades en América Latina, donde colabora también con organizaciones indígenas y de derechos humanos. Sus numerosas publicaciones se centran en las cuestiones de ética fundamental, ética profesional y ética política (especialmente en torno a la cuestión de las identidades colectivas), así como en la vertiente ética de los derechos humanos.

## Boletín de pedido

Deseo recibir \_\_\_\_\_ ejemplares del libro *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco* al precio de 8,00 euros por ejemplar (IVA incluido).

### Datos del solicitante

Apellidos \_\_\_\_\_  
Nombre \_\_\_\_\_ NIF/CIF \_\_\_\_\_  
Domicilio \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_  
Teléfono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_  
Correo electrónico \_\_\_\_\_

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 5,00 euros de gastos de envío).

Bakeaz + Plaza Arriquiribar, 3-1.º dcha. + 48008 Bilbao + Tel.: 94 4790070 + Fax: 94 4790071  
Pedidos: pedidos@bakeaz.org + <http://www.bakeaz.org>

