

La participación de las víctimas en la educación cívica en situaciones de transición socio-política de la violencia a la paz¹²⁴

The participation of victims in civic education in situations of socio-political transition from violence to peace

La participation des victims à l'éducation civique dans les situations de transition socio-politique de la violence à la paix

A participação das vítimas na educação cívica em situações de transição sociopolítica da violência para a paz.

Xabier Etxeberria-Mauleon¹²⁵

Cómo citar este artículo: Etxeberria-Mauleon, X. (2018-2). "La participación de las víctimas en la educación cívica en situaciones de transición socio-política de la violencia a la paz". *quaest.disput*, 11(23), 189- 217

124 Recibido: 01/09/2017. Aprobado: 06/09/2018

Texto escrito de la ponencia del mismo título presentada en el III Congreso sobre Enseñanza de la Ética: Ciudadanía, disenso y paz, organizado por la Universidad de los Andes, Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad Santo Tomás y Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bogotá, los días 7 y 8 de septiembre de 2015.

125 Doctor en Filosofía por la Universidad de Deusto, profesor emérito de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao) y miembro del Centro de Ética Aplicada, de la misma universidad. Es responsable del área de Paz y Derechos Humanos de Bakeaz. Desarrolla una amplia colaboración con diferentes universidades latinoamericanas en torno a la cuestión de las identidades colectivas (indígenas) y de la violencia con motivación política (Colombia), centra su investigación filosófica en los campos de la ética fundamental, la ética profesional y la ética social y política (especialmente en torno a las identidades colectivas y a las víctimas de la violencia), así como en la vertiente ética de los derechos humanos. En torno a ellos ha publicado numerosos artículos, cuadernos y libros. Algunas de sus publicaciones: Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur (DDB), Ética de la diferencia (UD), Temas básicos de ética (DDB), La educación para la paz ante la violencia de ETA (Bakeaz), Ética de la ayuda humanitaria (DDB), Sociedades multiculturales (Mensajero), Aproximación ética a la discapacidad (UD), Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo (Bakeaz) y Por una ética de los sentimientos en el ámbito público (Bakeaz). Varios de sus cuadernos se encuentran en las colecciones Cuadernos Bakeaz y Escuela de Paz de Bakeaz. Contacto: xetxemau@deusto.es

Resumen

En este texto se comienza definiendo la educación cívica desde su conexión con una concepción de la ciudadanía que es sensible a la realidad de los que sufren. A continuación se propone la tesis de que las víctimas deben ser una referencia central para la educación cívica. En un tercer paso, como preparación para aplicar la tesis a las situaciones de transición de la violencia de motivación política en un país al cese de ella, se describen esos contextos transicionales en aquellos aspectos que son relevantes para su afrontamiento ético-educativo. Por último, se concreta cómo puede ser y qué beneficios puede aportar la presencia activa de las víctimas en la educación cívica atenta a las situaciones transicionales; esto se lleva a cabo al hilo de la presentación de una experiencia educativa en el País Vasco (España), teniendo a la vez muy presente la actual transición colombiana.

Palabras clave: Educación cívica, víctimas, transición socio-política, paz.

Abstract

This text begins by defining civic education from its connection with a conception of a citizenship that is sensitive, in its very formulation, to the reality of those who suffer. Next, the thesis is argued that victims should be a central reference for civic education. In a third step, as a preparation to apply this thesis to situations of transition, from politically motivated violence in a country to the cessation of it, those transitional contexts are described in those aspects that are relevant for their ethical-educational confrontation. Finally, it specifies how and what benefits the active presence of the victims can bring in civic education, attentive to transitional situations; this is carried out along the lines of the presentation of an educational experience in the Basque Country (Spain), while at the same time keeping in mind the current Colombian transition.

Key Words: Civic Education, Victims, Socio-Political Transition, Peace.

Résumé

Ce texte commence par définir l'éducation civique à partir de son lien avec une conception de la citoyenneté étant sensible dans sa formulation même à la réalité de ceux qui souffrent. On propose toute de suite, de manière argumentée la thèse selon laquelle les victimes devraient être une référence centrale pour l'éducation civique. Dans une troisième étape, afin d'appliquer cette thèse à des situations de transition d'une violence à caractère politique, on décrit ces contextes de transition dans les aspects



qui sont pertinents pour leur confrontation éthique-éducatif. Finalement, on précise comment et quels sont les avantages de la présence active des victimes peuvent apporter une éducation civique attentive aux situations de transition. Cela se fait à partir de la présentation d'une expérience éducative au Pays Basque (Espagne), tout en gardant à l'esprit la transition colombienne actuelle.

Mots-clés: éducation civique, victimes, transition sociopolitique, paix.

Resumo

Este texto começa por definir a educação cívica a partir de sua conexão com uma concepção de cidadania que é sensível, em sua própria formulação, à realidade daqueles que sofrem. Em seguida, a tese defende que as vítimas devem ser uma referência central para a educação cívica. Em uma terceira etapa, como preparação para aplicar esta tese a situações de transição da violência politicamente motivada em um país para a cessação da mesma, esses contextos transicionais são descritos naqueles aspectos que são relevantes para o seu enfrentamento ético-educacional. Por fim, especifica-se como pode ser e que benefícios a presença ativa das vítimas pode trazer na educação cívica atenta às situações de transição; isto é feito seguindo as linhas da apresentação de uma experiência educacional no País Basco (Espanha), ao mesmo tempo em que se tem em mente a atual transição colombiana.

Palavras-Chave: Educação Cívica, Vítimas, Transição Sócio-Política, Paz.

Introducción

Lo que me propongo ofrecer en esta intervención¹²⁶ remite a la tesis de que la presencia *focal y activa* de las víctimas de las diversas violencias en la educación cívica es clave para fundamentar a ésta, para llegar al corazón de su sentido y para orientarla hacia la praxis transformadora. Tesis que no sustento únicamente en argumentaciones, sino en experiencias de las que daré cuenta.

Las víctimas, evidentemente, así como quienes las victimaron, son concretas y están situadas en contextos específicos. La educación cívica que pretenda

126 Texto escrito de la ponencia del mismo título presentada en el III Congreso sobre Enseñanza de la Ética: *Ciudadanía, disenso y paz*, organizado por la Universidad de los Andes, Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad Santo Tomás y Corporación Universitaria Minuto de Dios, en Bogotá, los días 7 y 8 de septiembre de 2015.

tenerlas como referencia central debe hacerse cargo de ello. Uno de estos contextos, particularmente impactante en la sociedad, es el de las situaciones de transición entre fuertes violencias de motivación política y su finalización, al menos en sus expresiones más directas y crudas; son siempre complejas y sujetas a zozobras diversas. Colombia está viviendo ahora esta situación, y España la ha vivido recientemente en relación con la violencia terrorista interna (la de ETA y otros agentes). Pues bien, en estos tiempos transicionales, víctimas de tales violencias, en las que están implicados perpetradores diversos, pueden realizar un papel muy fecundo en la educación cívica si les ofrecemos la oportunidad de participar como educadoras -a su manera propia- en ella. Es lo que voy a explorar en esta ponencia, teniendo expresamente presentes los contextos de los dos países citados.

Abordo tal objetivo en cuatro pasos. En el primero, trato de definir la educación cívica por su conexión con una concepción de la ciudadanía que es sensible, en su misma formulación, a la realidad de los que sufren. En el segundo, desarrollo la tesis, que acabo de avanzar, de que las víctimas deben ser una referencia central para la educación cívica. En el tercero, como preparación para aplicar esta tesis a las situaciones de transición de la violencia al cese de ella, describo esos contextos transicionales en aquellos aspectos que son relevantes para su afrontamiento ético. Por último, en el cuarto, concreto cómo puede ser y qué beneficios puede aportar la presencia activa de las víctimas en la educación cívica atenta a las situaciones transicionales; me guío, para ello, de la presentación de una experiencia en el País Vasco (España), en la que he participado en su diseño y ejecución.

Educación cívica y ciudadanía

Voy a entender por educación cívica la educación *en y para* el ejercicio de la ciudadanía. Educación, por tanto, en la que se interioriza qué es la ciudadanía ejerciéndola, por supuesto, en función de las etapas de desarrollo personal de quienes se educan y de sus contextos diversos, escolares y no escolares, con sus imbricaciones.

Una concepción así de la educación cívica se aclara cuando se precisa qué entender por ciudadanía. Como sabemos, hay múltiples aproximaciones a esta categoría que, compartiendo algunos elementos básicos, difieren en otros. Así tenemos los enfoques de ciudadanía: liberal, republicana, nacional, social, pluricultural, global, compleja, etc. No es este el lugar para entrar a exponerlos y debatirlos. Creo, además, que lo que precisa la educación cívica como referencia orientadora para su labor es más bien una propuesta unitaria con capacidad de aglutinar consensos suficientes, que no



se limite a asumir los mínimos compartidos por los enfoques citados sino que exprese una síntesis articulada y coherente de lo mejor que cada enfoque propone.

¿Cuál puede ser, en vistas a ella, la referencia articuladora primaria con autoridad moral? Los derechos humanos tomados en su interdependencia e indivisibilidad, el referente de más consenso en la actualidad. Aclaro brevemente estos dos apelativos que les he puesto, asumidos expresamente en documentos internacionales de Naciones Unidas: por interdependencia de los derechos hay que entender que lo que es cada uno de ellos se precisa ajustadamente en su interrelación con los demás; y por indivisibilidad, que no se pueden reclamar unos derechos arrinconando o incluso violando otros, que exigir un derecho en cuanto tal compromete a exigirlos todos.

De acuerdo con ello, en una primera aproximación y pensando en la educación cívica, podemos definir la ciudadanía como *ciudadanía de los derechos humanos*, ciudadanía consistente en el disfrute y ejercicio, por todos, de ellos, con la asunción de sus correspondientes deberes; tanto en lo que tienen de receptividad (derechos-expectativas, por ejemplo, el cuidado de la salud), como en lo que tienen de actividad (derechos-poderes, como el ejercicio de la autonomía en sus diversos campos), viviéndolos en una “circularidad creativa” en la que se potencian mutuamente. Hay que tener además especialmente presente el ámbito público, el más propio de la ciudadanía, al ser el espacio en el que se promueven, ejercen y garantizan decisivamente tales derechos. Siendo conscientes, aclaro, de que deben incluirse en él, por supuesto, las estructuras del vivir juntos que configuran un Estado, pero, además, todas aquellas organizaciones e iniciativas de la sociedad civil que persiguen el interés general en algunas de sus facetas o que de hecho inciden en él, e incluso aspectos del ámbito privado que tienen que ver con el cumplimiento y posibles vulneraciones de los derechos humanos (como las relaciones de poder en la convivencia familiar).

De todos modos, en vistas a orientar con cierta precisión la labor educativa, esta mera remisión a los derechos humanos, aunque nunca habrá que perderla de vista, se muestra demasiado genérica por un lado y compleja por otro. Por eso, conviene nuclearla algo más a través de una serie de valores interrelacionados entre ellos y asentados en esos derechos, que pueden ser la referencia más directa para alentar y programar la educación cívica. Mi propuesta en este sentido, que ofrezco al debate, es la que sigue.

Hay valores clave para la ciudadanía, y por tanto para la educación cívica, ya clásicos, que siempre deben tenerse presentes. Los concreto en tres, que forman un primer triángulo, con ángulos llamados a desarrollarse incluyendo a los otros (ver gráfico en anexo final). Son estos:

- *Libertad-autonomía*, ejercible en el ámbito privado y el público, y concebida no en el sentido de autosuficiencia, sino en el de no dominación, esto es, de que nadie tenga capacidad para coaccionarnos sin bases que se justifican en los derechos humanos.
- *Igualdad-justicia*, entendida no meramente en su sentido formal como igualdad ante la ley, sino en su sentido material de garantía para todos del disfrute de las condiciones sociales y los bienes básicos que, satisfaciendo las necesidades, desarrollen lo más posible las capacidades que posibilitan el ejercicio de la libertad-autonomía.
- *Participación* intensa en la vida democrática que emerge de la membresía cívica emocionalmente sentida (“sentirse en lo público”, no percibirse como un usuario que lo utiliza) y que se orienta hacia la creación de una voluntad común, a través de la deliberación pública en la persecución del interés general.¹²⁷

Asentada la referencia a estos valores comúnmente citados -aunque tenemos que estar muy atentos a cómo los definimos-, querría además subrayar otros tres, menos mencionados, que constituyen un segundo triángulo llamado a incluir en su seno al anterior, a fin de que este se encauce correcta e inclusivamente (véase gráfico en anexo final). Son los siguientes:

- *La interdependencia entre los humanos*, inicialmente un hecho asentado en nuestra condición (con lo que tiene de fragilidad y de vulnerabilidad, de potencialidad y riesgo), que hay que vivir transformándolo en valor de este modo: a) lo propio de los humanos no es la independencia autosuficiente a la que habría que aspirar, sino la interdependencia en la que nuestras dependencias e independencias de/con los demás, orientadas a amparar la vulnerabilidad y potenciar las posibilidades, varían singularizadamente en modalidades e intensidad a lo largo de nuestras biografías y contextos; b) debe ser vivida no meramente en grupos de parentesco o amistad, sino en el marco de la ciudadanía, garantizando la inclusión de todos y en todo momento; c) en una solidaridad en la que el dar y el recibir, existiendo

127 Si se quiere profundizar en estos valores puede consultarse: Para el primero, Pettit, Ph., *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona, Paidós, 1999. Para el segundo, Rawls, J. *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996; Nussbaum, M., *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona, Paidós, 2007; los diversos escritos de Amartya Sen, con su enfoque de las capacidades que se presenta panorámicamente en Cejudo, R., “Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen”, en *Revista Internacional de Sociología*, LXVI/47 (2007), 9-22. Para el tercero: Fraser, N. “La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en Fraser, N. y Honneth, A., “¿Redistribución o reconocimiento?”, Madrid, Morata, 2006.



siempre y en todos, son variables y complejos -sujetos a necesidades y posibilidades- y están llamados a desbordar la reciprocidad aritmética.

- *El reconocimiento de los otros*, definido no abstractamente sino: a) asentado en la experiencia de mal reconocimiento -tanto de la condición común de la dignidad como de la específica de la diversidad de personas y colectivos en sus múltiples variantes-, que implica una gran conmoción que afecta a la identidad personal y colectiva; b) experiencia de la que emana una fuerte expectativa de ser reconocidos, en sí pasiva, pero también interpeladora para los indiferentes o mal reconocedores; c) que aboca a una dinámica activa en el mal reconocido en forma de lucha por el reconocimiento, a la que habría que sumarse solidariamente.
- *La responsabilidad*, esto es, la realización de la respuesta correcta que nos corresponde dar como ciudadanos ante los otros, y en cierto sentido ante nosotros mismos, con tres momentos: a) uno antecedente a nuestros actos, para decidirlos, asumiendo nuestros deberes cívicos hacia los demás y hacia lo valioso -entra aquí el tema de la ecología, en el que también cabe aplicar en su nivel propio la interdependencia-; b) otro consecuente a actos nuestros en los que no ha habido intención de mal, tratando de remediar en lo posible las consecuencias negativas que han producido aunque no las hayamos pretendido; c) un último consecuente a nuestros actos responsablemente culposos y victimadores, asumiendo nuestros deberes hacia las víctimas en cuanto víctimas nuestras¹²⁸.

Las víctimas como referencia central para la educación cívica

Observando los dos triángulos conceptuales que acabo de presentar, vemos que el primero de ellos admite una presentación formal, elaborable a partir

128 Respecto al primer valor, es muy conveniente abordarlo desde la situación de las que presuponemos son personas dependientes de larga duración, como las personas con discapacidad intelectual o las personas mayores muy dependientes, o los enfermos mentales crónicos. Si nuestra mirada es ajustada, descubriremos que ellas no son dependientes sino interdependientes y que, con ello, nos revelan lo que es condición humana general, aportándonos además un poderoso criterio de inclusión. Abordo la interdependencia en este contexto en: *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2008; "La reflexión filosófica sobre la discapacidad", *Diálogo filosófico*, 84 (2012) 4-34. En cuanto al segundo valor, puede consultarse: Honneth, A. *Reconocimiento y menosprecio*, Madrid, Katz, 2010; Renault, E. *L'expérience de l'injustice*, París, La Découverte, 2004; Taylor, C. "Identidad y reconocimiento", *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7 (1996) 10-19; aplico por mi parte esta categoría a las víctimas del terrorismo, algo muy significativo para el objetivo final de este escrito, en: "Ética del reconocimiento y víctimas del terrorismo", *Isegoría* 46 (2012) 215-232. Respecto al tercer valor puede consultarse la clásica obra de Jonas, H. *El principio de responsabilidad*, Barcelona, Herder, 1995, que se ciñe a la cuestión ecológica, pero del que se puede aprender para enfoques más amplios.

de la concepción del ser humano como persona con dignidad que convive con otros. En cambio, los valores del segundo triángulo, tal como han sido definidos, remiten directamente a los seres humanos en sus existencias concretas, en las que aparecen los valores del primer triángulo pero problemática y confusamente encarnados en personas que tienen vulnerabilidad, carencias, ausencias de reconocimiento, marginaciones, opresiones, etc.; y también voluntad de afrontarlas solidaria, responsable y creativamente.

Pues bien, con frecuencia se presenta la educación cívica focalizada en el aprendizaje del primer triángulo, para invitar a continuación a los estudiantes a que apliquen sus valores (en el presente y en el futuro) en sus diversas realidades, en lógica globalmente deductiva. Puede tenerse educativamente cierta cercanía con esas realidades al poner ejemplos de ella, pueden incluso hacerse “prácticas” -por ejemplo, de participación-, pero en general con la intención de lograr la comprensión y utilización adecuada de los conceptos haciendo el proceso educativo más activo y menos abstracto.

Frente a este enfoque, pretendo defender aquí otro acercamiento pedagógico a la educación cívica centrado en el segundo triángulo, más inductivo-experiencial que deductivo. Intuitiva y algo difusamente, se presuponen de arranque los valores del primer triángulo, pero serán comprendidos de verdad cuando se perciben encarnados en personas a las que se ha marginado, o no se les ha amparado como debía hacerse, o que expresamente se les ha oprimido; más aún, serán configurados por las marcas que esas malas relaciones haya dejado en ellas, mostrando así que el universal se nos ofrece en lo contextualmente particular, modulado por este. Hay que añadir algo importante: serán encarnados y configurados, además, por las resistencias a la opresión y los procesos de liberación que alientan quienes han sufrido esos males sin causarlos a su vez en otros.

En definitiva, estoy proponiendo una educación cívica que tenga su foco y su centro referencial para estimular y orientar todo el proceso pedagógico en las *víctimas*, que construya la programación global a partir de él. No meramente haciendo presentes a las víctimas en su exposición pasiva para ser contempladas compasivamente como referencia de la que aprender, sino en su expresión activa, como *agentes* del proceso, como *educadoras*. Se trata de que no sean solo medio (lo que implica su instrumentalización, aunque sea al servicio “del bien”), sino que sean *mediación*, en la que se sintetiza ser vía para que aprendamos y ser fin en sí, sujeto con iniciativa en un co-aprendizaje que, por supuesto, seguirá coordinando el educador profesional (en el sentido más noble de esta palabra).



Lo que se acaba aprendiendo por esta vía, así encarnado en las víctimas y contextualizado en las situaciones de su victimación, no precisa “ir luego” a la realidad, pues se está en ella desde el inicio. Sencillamente hay que “continuar sumergiéndose” en esta, ya con más referencias éticas, convicciones y sentimientos morales, interiorizados y trabados solidariamente con las experiencias de las víctimas. Se muestran de este modo, vivos e interactuantes, los tres grandes valores del segundo círculo (interdependencia, reconocimiento, responsabilidad), implicando en ellos los del primero (autonomía, participación, igualdad) y desarrollados ambos, también desde las víctimas, en el marco de los derechos humanos indivisibles e interdependientes. En definitiva, se acaba aprendiendo la ética cívica, que en un momento dado habrá que saber formular reflexivamente pero ya ligada ineludiblemente a la praxis.

De algún modo, en ese educarse cívicamente con las víctimas, se presuponen los tres momentos que he señalado en la definición del buen reconocimiento: a) que de este se sabe a través de la percepción del mal reconocimiento del que ellas -entre las que podemos estar o no- son objeto; b) que debemos experimentar empáticamente ese mal reconocimiento como una interpelación que nos viene de ellas; c) que también tendremos que percibir el vigor e iniciativa de estas, expresados en sus luchas por el reconocimiento, a las que tenemos que sumarnos solidariamente. Solo que, cuando las víctimas son educadoras, el recorrido del proceso se invierte: ante estudiantes y también profesores, se nos muestran de arranque como quienes afrontan con firmeza moral la victimación sufrida; con todo, cuando la testimonian, nos hacemos cargo de la pasividad forzada e injusta con que la sufrieron, así como de su vulnerabilidad y sus carencias; llegando a nosotros, como síntesis, interpelaciones emocionalmente muy potentes para sumarnos a esa lucha moral por su reconocimiento y para que no haya más víctimas, en un horizonte de convivencia reconciliada en el que incluso los victimarios moralmente transformados están convocados a integrarse¹²⁹.

La educación cívica debe remitirse, decía, a los derechos humanos tomados en su interdependencia e indivisibilidad. Víctimas concretas, según los tipos de victimación sufrida, hacen presentes determinados derechos, a partir del irrespeto a ellos que han sufrido y de sus reivindicaciones. Una educación completa, en una planificación pedagógica adecuada, debe hacer presentes sectores de víctimas en forma tal que el conjunto de los derechos aparezca

129 De todos modos, la realidad a la que hay que remitirse pide siempre apertura a la flexibilidad. Ante ciertas victimaciones, respecto a las que las víctimas están especialmente “machacadas”, o en circunstancias en las que su protagonismo es muy difícil, no queda más remedio que comenzar el proceso pedagógico en la interpelación, muy potente, aunque parezca muda, que recibimos de ellas.

-apareciendo así, además, todas ellas, reconocidas-.¹³⁰ Y, como la negación de estos derechos, hace que aparezcan también los victimadores, a veces individuales, a veces grupales y en otras ocasiones -algo muy importante- estructurales y culturales. Sin que deba olvidarse que, así como los derechos humanos ejercidos y disfrutados son interdependientes, también lo son sus violaciones. Esto es, con frecuencia, en una víctima de determinada victimación -por ejemplo, la que ha sufrido violencia de género- pueden descubrirse los diversos tipos de agentes victimadores y, además, una red de derechos violentados.

Hay circunstancias sociales en las que se impone prestar especial atención en la educación a la presencia de algunos tipos de víctimas, porque están convulsionando el conjunto de la vida político-social del país e implicando en la práctica todas las formas de violencia, todas las violaciones de derechos humanos. Suelen remitir a violencias de motivación política. No hay que esperar para promover su presencia como educadoras a que esa violencia se encuentre en etapas de transición hacia la paz, pero cuando así sucede, la interpelación a hacerlas educativamente presentes tiene una especial significatividad y unos retos específicos. Tal es el caso actualmente en Colombia. Tal ha estado siendo, con menor intensidad transicional, en los últimos años en el País Vasco. En lo que sigue, voy a proyectar esta propuesta general de centramiento de la educación cívica en las víctimas, a estas realidades. Con ello, ganará en concreción lo que estoy proponiendo, primero, en lo que tiene que ver con los contextos sociales de la victimación, y, segundo, en lo que supone la intervención educativa de las víctimas presentes en ellos.

El contexto de transición de la violencia a la paz en vistas a la educación cívica

Como acabo de sugerir, si se quiere que las víctimas tengan una presencia educativa activa y focal en la educación cívica, los centros escolares¹³¹ y los

130 En Etxeberria, X., *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid, Catarata, 2013, propongo una tipología de educación para la paz y el civismo que tiene como trasfondo una tipología de víctimas -advirtiendo que debe considerarse provisional y contextual- y que concreto como educación: para la justicia estructural global, la paz mundial, en y para el respeto a la naturaleza, en y para la interculturalidad, en y para la igualdad de género, contra la violencia escolar, contra el terrorismo y toda forma de violencia de motivación política. Este libro-manual se sitúa formalmente en la tradición de la educación para la paz, que trata de replantear precisamente focalizándola en las víctimas, pero tal como acaba siendo entendida la paz -en su sentido amplio- puede leerse también como una propuesta de educación cívica como la que aquí propongo, centrada en las víctimas.

131 Aquí voy a tener especialmente presente, para la educación cívica alentada por las víctimas, a la educación formal o reglada, expresada en el sistema educativo. Pero, como apuntaré en su momento, esta educación puede impulsarse también en otras organizaciones que albergan una intención educativa en marcos no oficialmente reglados.



agentes que la promuevan deben estar muy atentos a los contextos sociales de la victimación que es convocada a las aulas. Dado que voy a remitirme específicamente a las víctimas de la violencia de motivación política cuando esta se encuentra en una fase de transición hacia el cese de ella, tengo que comenzar presentando someramente su contexto. Advierto al respecto lo siguiente: no pretendo dar cuenta del panorama socio-político de los dos países de referencia, Colombia y España; voy a mostrar más bien aspectos que considero significativamente definitorios del clima moral de ese contexto, especialmente en lo que tiene que ver con las víctimas, la referencia focal también en esto; y mi perspectiva primaria para formularlos va a ser España (más en concreto, el País Vasco), por ser la situación que conozco propiamente y en la que estoy activamente implicado. Esto es, lo que diga lo someto a la consideración de ustedes para que establezcan las oportunas comparaciones con la realidad colombiana, de modo tal, que podamos generar diálogos mutuamente enriquecedores de cara a la educación cívica en nuestros respectivos países.

Asumidas estas precauciones, considero especialmente relevantes los siguientes rasgos¹³²:

1. El dato éticamente más importante que tiene que abordar la transición es el de las víctimas que deja la violencia, causadas por agentes diversos (estatales, cuando desbordan la coacción legítima según los derechos humanos, paraestatales y antiestatales), en formas y número respecto a los que hay que hacer verdad con rigor e imparcialidad, incluyendo el dato de si se les ha hecho justicia o no.
2. Normalmente, en los perpetradores hay resistencia a reconocer como víctimas a las que ellos han causado, a las que perciben o como enemigos de la causa que consideran legítima y autojustificatoria de su violencia -“se lo merecen”-, o como víctimas colaterales inevitables -el sacrificio que hay que pagar-. Pero el que alguien sea víctima no depende de la intención declarada que quien le daña (salvaguardar la democracia, realizar la justicia social, defender una identidad nacional, etc.), sino de si fácticamente al dañarla por servir supuestamente a esa intención, se la instrumentaliza duramente, se viola su dignidad.
3. Si los victimarios aceptan que han causado víctimas, en el sentido de que han hecho sufrir, tienden a incluir en ellas a todo el que ha sufrido en el conflicto violento, sin hacer la distinción clave entre si ese sufrimiento

132 Los expreso en formulaciones esquemáticas en las que vierto opiniones debatibles, precisadas de desarrollos que las clarifiquen, amplíen y maticen. Por eso, señalaré en notas algunos textos con estos desarrollos.

fue *injusto*, en cuanto que supuso violación de derechos de la víctima -que pasa a serlo en sentido moral, la víctima que aquí tendré en cuenta- y *lo causaron ellos*, o no lo fue, porque no supuso este quebrantamiento de derechos (ej. terrorista al que le explota la bomba que quiere colocar o que es encarcelado de acuerdo con las pautas de los derechos humanos).

4. Otra relativización de las víctimas por parte de los victimarios consiste en restar a las víctimas que nuestro grupo ha causado las víctimas que han causado a nuestro grupo, ignorándose que las víctimas en cuanto tales son todas iguales, con independencia de quién las victimó y del grupo al que podían pertenecer -no son propiedad de nadie y deben afectar a todos-. Así deben ser reconocidas, con imparcialidad. Por tanto, nunca restan entre ellas sino que suman.
5. Otro fenómeno delicado es la existencia de víctimas que han acabado siendo victimarios o de victimarios a los que se les ha victimado, en el sentido moral del término, por ejemplo, torturándolos. Es una realidad compleja a la hora de ser abordada tanto ética como políticamente, en la que el ser victimario no debe borrar la condición de víctima, ni viceversa. De ahí la dificultad para asumir las dos condiciones al plantear la cuestión de la justicia.¹³³
6. A las víctimas no solo se las ha dañado psicofísicamente, también se las ha dañado en sus identidades colectivas cuando las viven de modo relevante (por ejemplo, identidades indígenas), dañando a las identidades mismas. Y a todas, además, se las daña profundamente -irremediablemente a las asesinadas- en su condición de ciudadanía, que la violencia niega y bloquea. El reconocimiento y la reparación de la víctima sobreviviente deben recubrir todas estas facetas; con la víctima asesinada habrá que tener un afinado y sentido reconocimiento memorial.
7. Pero la memoria es precisamente uno de los lugares de conflicto en la transición. Los colectivos violentos quieren ser los dueños de la memoria sobre su pasado, los que la elaboren y la sostengan cuando pase a formar parte de la memoria social, a fin de mostrar a través de ella que su pasado violento ha tenido sentido, ha servido a una causa justa, ha aportado avances valiosos para el país, “ha valido la pena”. Pero solo es memoria auténtica de lo que pasó *de verdad* la que, abierta a pluralidades de

133 Véase: Bilbao, G., *Jano en medio del terror. La inquietante figura del victimario-víctima* [cuaderno], Bilbao, Bakeaz, 2009. Los cuadernos Bakeaz que se citen, no los libros, están accesibles en internet, al menos cuando se escriben estas líneas.



interpretación razonables, hace justicia a las víctimas, ya que dar cuenta del acontecimiento no consiste únicamente en hacer verdad empírica de los hechos (que tal persona mató a balazos a 20 personas de tal población), sino también en clarificar su verdad moral (al acontecer eso, *aconteció el mal*, este es una realidad). Los colectivos que han ejercido violencia tienden a huir de esta memoria que hace justicia *imparcialmente* a todas las víctimas, también a las causadas por el propio grupo. En la práctica estas reticencias se traducen en una *lucha interesada* de memorias.¹³⁴

8. La violencia no solo causa víctimas directas. Desde su motivación política y con las estrategias a que esta empuja, a través del daño a la víctima se busca expresamente incidir en las estructuras públicas -en su configuración y/o su funcionamiento-, causando así también daños sociales muy graves, al contaminar este fin con el medio violento. Destaco especialmente dos: la deslegitimación democrática y la fractura social. Respecto al primero, unos pueden pretender “purificar la democracia considerada corrupta”, otros “defender la democracia amenazada”, pero cuando generan víctimas, haciendo del poder mortífero y no de la deliberación pública la vía de la toma y ejecución de las decisiones, la corrompen más, la deslegitiman mucho más profundamente aún. Advierto, de todos modos, que, por parte del Estado, junto al deber de alentar la deliberación pública, está también el deber de usar la coacción legítima y necesaria ante la violencia, según criterios que sintetizan derechos humanos y prudencia política; y que, por parte de quienes se enfrentan a los poderes del Estado, cabe también recurrir a la “coacción” de estrategias de resistencia no violenta al servicio de esos derechos, con el respeto de sus criterios de autenticidad que, precisamente, garantizan que no producen víctimas morales.
9. En cuanto a la fractura social, una de las características que tiene la violencia de motivación política es que empuja a una fuerte polarización afectiva a favor o en contra del grupo que la ejerce. Apareciendo una solidaridad o animadversión en las que tiende a mandar la carga emocional dispuesta a justificarlo todo, que puede desarrollarse en apoyos efectivos de diverso tipo. Es esto lo que crea la gran fractura en la *identidad cívica*, la que debería ser compartida y funcionar como elemento de unión. La transición, por bien que se haga, no la repara sin más, se precisa tiempo más allá de ella y, entre otras cosas, educación cívica.

134 Véase: Etxeberria G., *La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas* [cuaderno], Santiago de Chile, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, 2013.

10. Lo que tiende a reforzar la dinámica precedente es la fascinación que la violencia de motivación política y quienes la realizan suele ejercer, especialmente entre los jóvenes, aunque no solo: por la conexión con lo heroico que puede establecerse, especialmente en la que se expresa como rebelión contra el Estado; por el poder omnímodo frente al otro del que dota; por la eficacia que pretende tener, ignorando que contagia de mal todo lo que logra. Esta fascinación, que en la práctica va unida al sentimiento de desprecio y odio hacia quienes la violencia admirada se dirige, es un poderoso sentimiento inmoralmente gestionado. Como tal, nos alerta de que el mundo de las emociones debe ser una referencia clave para la educación cívica, siempre, pero de manera especial si se confronta con la violencia.¹³⁵
11. Políticamente, las transiciones se dan cuando existe algún tipo de negociación entre quienes han estado enfrentados, debido a que no se acaba de producir la victoria de alguno de ellos; victoria que, por cierto, es moralmente legítima solo si es lograda a través de coacciones que permiten los derechos humanos. En la negociación como tal hay siempre confrontaciones de poder que buscan equilibrios en función de la fuerza de que se dispone. Esto es, no hay dinámicas ni de petición de perdón ni de reconciliación, si damos a estas palabras toda su hondura conceptual y moral, aunque a veces se usen en ellas. La prudencia política, que también forma parte de la ética, puede considerarlas necesarias (mal menor/bien mayor posible) en una situación dada, pero haciéndose cargo con lucidez de todo lo que tienen de mal, respecto a la sociedad en general y a las víctimas en particular, para tratar de contrarrestarlo y remediarlo todo lo que se pueda.¹³⁶
12. La justicia de la que se suele hablar en estas circunstancias de negociación es la justicia transicional. En ella, la justicia que inmediatamente aparece herida es la retributiva, pues supone su aplicación reticente y parcial, en el mejor de los casos. Frente a ambas, la que lograría una paz más honda, una superación más positiva de las fracturas, una reparación restauradora de las víctimas abierta a la restauración y la reincorporación cívica de los victimarios, es la justicia restaurativa. Hay que reconocer, con todo, que esta se encuentra aún en situación naciente, que precisa madurar, con la reflexión y la praxis, sus planteamientos. Y que ante violencias de grandes magnitudes y

135 Véase: Etxeberria, X., *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público*, Bilbao, Bakeaz, 2008.

136 Véase: Etxeberria, X., "La reconciliación cívica como mediación entre el tiempo del conflicto armado y la conflictividad democrática", *Revista Colombiana de Bioética*, 9/2 (2014) 11-26; y "El lugar del perdón en la justicia en contextos de transición política", en Bernuz, M.J. y García, A. (eds.), *Después de la violencia. Memoria y justicia*. Bogotá, Siglo del Hombre, 2015, 57-98.



complejidades como las que estamos considerando, se muestra impotente a nivel global.¹³⁷

13. Esta impotencia global no debe llevar al desaliento respecto al enfoque restaurativo de la justicia, sino a estimular prácticas parciales de ella que, por su significatividad e impacto, además de lograr frutos directos en los implicados, sean contrapunto crítico e inspiración para las justicias que se practiquen, así como aprendizaje para esa maduración que precisa.
14. Tienen mucha relevancia para esto, y también para la educación cívica, las experiencias de oferta y de petición de perdón manifiestamente honestas que puedan estar dándose entre víctimas y victimarios de las violencias que la transición quiere superar. En la medida en que los protagonistas de ellas estén en disposición de que se hagan públicas para que tengan el correspondiente impacto social, hay que tratar, con ellos, de que no sean meras anécdotas sino que se conviertan en actos significativos, con su influencia nada desdeñable. Será muy conveniente incorporarlas adecuadamente en la educación cívica.¹³⁸
15. En conjunto, un elemento muy positivo de las actuales transiciones, si las comparamos por ejemplo, con la que se dio en España entre 1976-78 del franquismo a la democracia, es la emergencia del protagonismo político-social de las víctimas, reclamando sus derechos a la verdad, memoria, justicia, reconocimiento y reparación, que empuja a moralizar todos los procesos. La idea que plasmaré en el apartado siguiente es que debe expresarse también como protagonismo pedagógico. Ante el cual habrá que tener presente la distinción entre víctimas que quieren una presencia pública como testigos morales insertada a la vez en compromisos político-partidarios, y otras que quieren ser únicamente testigos morales que se sitúan en el nivel prepartidario de lo político. Las dos posturas son en sí legítimas, pero son las víctimas que optan por la segunda las que tienen un lugar más propio en la educación cívica.¹³⁹

137 Véase: Etxeberria, X., “En torno a la legitimidad y el sentido del castigo por el delito”, *Revista Portuguesa de Filosofía*, 70/4 (2014) 765-786.

138 Se da cuenta de una experiencia muy positiva, en el contexto español, en: Rodríguez Pascual, E. (coord.). *Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA*, Santander, Sal Terrae, 2013 (2ª ed); y en Ríos, J., “El valor de la palabra. Experiencia de encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA”. En Bernuz, M.J. y García, A. (eds.). *Después de la violencia. Memoria y justicia*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2015, 233-274.

139 Véase: Etxeberria, X., “Participación social y política de las víctimas del terrorismo”, Bilbao, Bakeaz, 2007.

Echando una mirada global al conjunto de aspectos señalados, puede percibirse la estrecha relación que tienen las violencias ejercidas autojustificadamente con una concepción y utilización de los derechos humanos que contradice frontalmente sus rasgos de interdependencia e indivisibilidad, así como con una negación o utilización torticera de los seis valores cívicos que destaque. Situación que nos reta a impulsar una educación cívica “haciéndonos cargo de la realidad” -estando activamente en la realidad de las cosas-, “cargando con la realidad” -con solidaridad efectiva con lo que tiene de problemático y sufriente-, “encargándonos de la realidad” -para que se configure según su verdad y fecundidad-. Lo que, evidentemente, no puede hacerse sin la referencia privilegiada a quien es la clave moral de esa realidad, la víctima. Es la propuesta que hacía Ignacio Ellacuría, asesinado por militares salvadoreños por su implicación en llevarla a la práctica.

La presencia de víctimas educadoras en la educación cívica en situaciones de transición

Tras los análisis precedentes, del recorrido inicialmente diseñado solo nos queda dar forma precisa al objetivo más específico de estas líneas: ¿cómo concretar la focalidad de las víctimas en la educación cívica que afronta procesos de transición de la violencia directa a su finalización? La respuesta a esta pregunta no es sencilla. Por supuesto, hay que comenzar afirmando que se logrará esa focalidad solo a través de la presencia activa de las propias víctimas en el proceso educativo. Pero a continuación queda la gran tarea de hacerse cargo de lo que ello supone, como preparación y como puesta en práctica.

Para abordarla de una manera pedagógica, sugiero que nos confrontemos con una experiencia que se ha propuesto tal objetivo en el contexto de los últimos años de la violencia de ETA, que han finalizado en su cese definitivo de ella, aunque no aún en su plena disolución. Es una experiencia que conozco bien porque he contribuido a alentar y realizar. Avanzaré por esta vía exponiendo diversas consideraciones y retos al hilo de la descripción de la iniciativa, con la invitación a que, si ustedes la ven positiva, sea contrastada con iniciativas similares que quizá se están dando ya en el contexto colombiano, y con las que podría ser interesante promover.¹⁴⁰

140 Tengo aquí presentes estos escritos previos: Bilbao, G. y Etxeberria, G., *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 2005; Arana, R. y García, M., *Las víctimas en la educación. Un testimonio de valor*, San Sebastián, Publicaciones del Gobierno Vasco, 2012; Etxeberria, X., “El valor de la presencia de la víctimas del terrorismo en la educación vasca”, *Cuadernos de Pedagogía* 445 (2014) 86-90;



1. La iniciativa partió de la constatación de una ausencia. En los centros escolares del País Vasco se abordaban temáticas sobre violencias diversas en perspectiva de educación cívica: de género, racista frente a los inmigrantes, estructural en las relaciones económicas de dominación, de acoso escolar, etc. Pero la violencia de motivación política más “nuestra”, la que socialmente más nos convulsionaba y fracturaba, la violencia terrorista, soportada desde al menos 1968, cuando ETA cometió su primer asesinato reconocido, solo se abordaba en poquísimos centros y esporádicamente. ¿A qué se debía tal ausencia? En el ambiente del profesorado se formulaban argumentos como estos: a) reproducir en las aulas, a través del debate, un conflicto social tan virulento era antieducativo, por difícilmente controlable; b) afrontar en ellas conflictos tan fuertes como este, respecto a los que no hay consensos sociales, empujaría a que el profesorado tratara de imponer sus opiniones propias y enfrentadas. Estaba además, a partir de un momento dado, el miedo a represalias violentas de ETA, si es que lo que se promovía en los centros educativos se enfrentaba a sus propósitos (el profesorado amenazado, especialmente en la universidad, ha sido una realidad).

Nos encontramos ya aquí con un par de retos. El primero remite a la argumentación aducida para que esta violencia no se aborde en las aulas. ¿Es válida? Quienes nos hemos enfrentado a ella hemos defendido que no lo es por una razón fundamental: aplica mal la deseable neutralidad del educador y la confunde con imparcialidad. Lo aclaro. Ante planteamientos plurales legítimos según los derechos humanos en torno a una cuestión moral (por ejemplo, respecto a la pertinencia moral de tener o no relaciones sexuales, en libertad mutua, fuera del matrimonio), o planteamientos también legítimos en lo político (en nuestro caso, sobre si el País Vasco tiene derecho o no a la soberanía nacional), puede ser educativamente muy conveniente mantener esa neutralidad, a fin de respetar la libertad de los alumnos. Pero cuando entre la diversidad de posturas en juego hay alguna que es claramente ilegítima desde el punto de vista de los derechos humanos, entonces la neutralidad del educador debe cesar: no puede ser cómplice pasivo pero efectivo de ella, al igualarla con la que es legítima a través de su silencio o su no toma de posición. Aunque, por supuesto, cuando la condene, tiene que hacerlo con las adecuadas dinámicas de educación moral, a fin de que en el alumnado se dé un aprendizaje pedagógico. La conclusión es que cae para el educador la legitimidad de una postura neutral ante lo injusto y que se mantiene lo que es mejor llamar imparcialidad a la hora de juzgar a los sujetos de los comportamientos violentos (no cuentan las querencias especiales hacia algunos de ellos, sino la verdad en su justo alcance, sea quien sea el victimador).

Pues bien, estaba claro que la violencia de ETA, como la del terrorismo anti-ETA que funcionó con varios grupos hasta finales de los ochenta, como los abusos de las fuerzas de seguridad del Estado (las tres fuentes de violencia que en el contexto vasco tenemos que contemplar), caían y caen dentro de la inaceptabilidad moral, dentro de esas violencias que producen manifiestamente víctimas y que, por tanto, deben ser expresamente abordadas en la educación cívica desde esa perspectiva, para confrontarse éticamente con ellas.¹⁴¹

El segundo reto era el del miedo, con base real durante dos décadas en el ámbito educativo. De lo que se trataba era de reconocerlo y de ver cómo afrontarlo prudencialmente, con apoyos mutuos entre el profesorado y por parte de la Administración, algo muy diferente a ocultarlo con argumentos falaces que en la práctica suponían someterse a él.

2. Había, pues, que abordar la violencia terrorista en las aulas. ¿Pero cómo? Bien pensado, lo que estaba pasando era: expresamente, reparos argumentales y vivenciales bloqueaban hacerse pedagógicamente cargo de esa violencia; pero, implícitamente y de tapadillo, a quien se dejaba de verdad fuera de las aulas era a sus víctimas -cuando otras estaban muy presentes- en ausencia clamorosa que suponía de hecho su no reconocimiento. El grueso del sistema educativo funcionaba como si no existieran, esto es, el sistema educativo las violentaba por omisión. Ellas, con su emerger público, nos lo fueron haciendo ver.

Esto último fue un estímulo importante en nuestra decisión como educadores a favor de apostar por su presencia activa en la educación cívica, incluso, y hasta especialmente, por su presencia en persona, física. Esto último supuso un fuerte debate mediático en la opinión pública e incluso entre los educadores. Un sector importante de estos pensaba que ahora iban a ser las víctimas las adoctrinadoras, por ejemplo, respecto a la identidad nacional vasca, a la que la violencia de ETA se remite. La respuesta que entendimos se imponía era: hay retos y riesgos en esa presencia, entre otros el de partidismo, que hay que gestionar con delicadeza; pero las víctimas tienen derecho a ella y, además, si los educadores nos armonizamos con ellas, aportarán muchísimo a la labor de educación cívica, tan necesitada precisamente en el entorno de esta violencia terrorista, amparada por un porcentaje relevante de la sociedad. Hoy, tras la experiencia realizada, estos temores entre los educadores han caído, por el extraordinario comportamiento de las víctimas, y hay respeto por ella, aunque la

141 Se reflexiona largamente sobre esta cuestión en: Etxeberria, X., *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*, Bilbao, Bakeaz [cuaderno], 2005.



implicación directa de ellos es aún muy discreta. De todos modos, el impacto de la iniciativa no hay que medirlo solo por sus realizaciones materiales en los centros, sino también por la significación que tiene para el conjunto del sistema educativo vasco.

3. Poner en marcha una iniciativa como esta se ha mostrado complejo. Se imponían, primero, relevantes tareas previas, coordinándolas en lo que fuera preciso:

- Desde el punto de vista pedagógico, fue necesaria la constitución de un grupo de educadores que asumiera la tarea de fundamentar la iniciativa, precisar su metodología propia, esbozar sus procesos, realizar experiencias piloto, elaborar materiales, etc.
- Desde el punto de vista del enmarque institucional, se imponía la decisión previa de si se quería que tuviera amparo público (en nuestro caso, que fuera asumida por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco e introducida oficialmente -en forma optativa- en el sistema educativo) o que tuviera amparo no público. Se consideró que era muy importante y en sí significativo el amparo público, desde el que se fomentara expresamente la presencia de la iniciativa tanto en centros públicos como privados, pero únicamente si se garantizaba que no iba a hacerse un uso partidista de ella. Un cambio de gobierno tras las elecciones, y mediando la Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo -presidida por una víctima, Maixabel Lasa- con la que colaborábamos, lo hizo posible.
- Desde el punto de vista de las víctimas, había una tarea clave, sin la que todo lo demás dejaba de tener sentido, pues queríamos, repito, que en la iniciativa la presencia personal, física, de ellas en las aulas fuera especialmente relevante. Era imprescindible congregarse un grupo de víctimas al que le ilusionara asumir esa tarea de ser educadoras, a través de contactos personalizados con ellas que crearan lazos de firme confianza mutua. Afortunadamente, contábamos ya con quienes tenían esos contactos personalizados con las víctimas, los responsables de la Dirección citada, muy identificada con el proyecto. Se trataba de incluir en ellos la invitación correspondiente, algo que hicieron magníficamente, de modo tal que se pudo formar un grupo de gran calidad, constituido sobre todo por familiares directos de asesinados (esposas, hermanos/as e hijos/as). Por su finalidad, el grupo se formó con estos criterios: las víctimas debían tener una firme voluntad de implicación no partidaria en la experiencia educativa; por el bien de ellas, tenían que haber realizado un suficiente proceso de duelo, de

modo tal que la participación en la experiencia se lo asentara más, en vez de turbárselo; debían tener una disposición activa a insertarse en una dinámica educativa coordinada por el profesor, polarizada en torno a su intervención pero desbordándola; en el grupo debía haber presencia de víctimas de los diversos agentes victimadores, para que se visibilizara la imparcialidad y se lograra el objetivo educativo de la igualdad y el hermanamiento de todas las víctimas en cuanto víctimas. Constituido el grupo básico, se organizaron sesiones formativas respecto a lo que iba a significar su presencia en las aulas, que, además, fomentaron la constitución de lazos relacionales entre ellas -cuestión siempre delicada y a la vez fundamental cuando han sido victimadas por agentes violentos que se remiten a posturas políticas enfrentadas- y también con los educadores y los gestores de la experiencia.

Evidentemente, en cada contexto social todos estos procesos previos de preparación se tendrán que hacer acomodándolos a él. Lo que quiero subrayar es que, si se quiere que la iniciativa tenga una relevancia significativa (lo que no es nada fácil, porque cuando cesa la violencia la sociedad tiene a darse prisa por pensar en otras cosas) hay que lograr que cuente con un amparo organizativo y sus correspondientes recursos de diverso tipo. De forma tal que si no es posible o no conviene que asuma ese papel la Administración pública, lo asuman organizaciones educativas de la sociedad civil -de profesores, de centros educativos, asociaciones a favor de los derechos humanos y la paz abiertas a iniciativas educativas, etc.-siempre que muestren un interés por el bien público que desborde sus legítimos intereses privados. A este respecto, creo que las universidades deben asumir el papel de impulso y apoyo que puede corresponderles como tales, que creo es relevante y significativo.

Es cierto que al margen de ese amparo institucional, pueden realizarse iniciativas puntuales en sí valiosas. Por ejemplo, que la relación personal existente de un profesor con una víctima facilite sesiones presenciales de esta en su aula, de alto valor educativo. No hay que desaprovecharlas, pero creo que conviene orientarlas, a la manera de experiencias piloto, hacia un proyecto más ambicioso, para que el reconocimiento educativo de las víctimas sea más efectivo, para que logre una básica significatividad pública, para que no únicamente ayude a la educación cívica de algunos alumnos, sino que, al ser conocido, sea factor de educación cívica en el sistema educativo como tal e incluso en la sociedad.

4. La experiencia como tal, aunque ha privilegiado la presencia física de las víctimas, incluye también la posibilidad de presencias virtuales, a través



de textos escritos y de vídeos en los que expresen sus testimonios y sus reflexiones y se perciban las consecuencias destructivas personales y sociales de la violencia sufrida. De hecho, el grupo de educadores que estábamos aglutinados en la organización Bakeaz y el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, antes de que la presencia física fuera una realidad, impulsamos la elaboración de una “guía didáctica” en la que se proponía una presencia virtual. Varios de ellos le dieron forma con el título de *Historias que nos marcan*, y está accesible en internet.¹⁴²

De hecho, en estos momentos contamos en el País Vasco con muchos materiales grabados en forma de testimonios de víctimas, de reportajes, etc. Como hay también relatos, oficialmente de ficción en torno a la violencia terrorista que, cuando son logrados, nos cuentan lo que pasa de verdad. Todo ello puede ser aprovechado para que las víctimas se hagan presentes en los procesos educativos y contribuyan así a la educación cívica ante la violencia. Estoy seguro de que también en Colombia hay muchísimos documentos de este tipo, muy adecuados para la educación (personalmente he hecho una selección de valiosos testimonios aparecidos en diversos periódicos colombianos que expongo a la consideración de diversos grupos en España).

En lo que insistimos cuando se da esta presencia virtual es en que no desvirtúe lo que la presencia física garantiza: que el foco educativo básico y primario tiene que estar en las víctimas y no en los victimarios, debiendo percibirse la violencia de estos a través de las huellas que dejan en las víctimas; y que ese foco en las víctimas no consista en que “las contemplamos” con compasión y solidaridad, sino en que nos dejamos impactar por su interpelación activa como momento receptivo que fundamenta y orienta todo el proceso. Las presencias virtuales tienen que ofrecerse de tal modo que expresen este tipo de acercamiento primario: no tanto de nosotros a la víctima (que tendrá que ser acercamiento segundo, de respuesta), como la de la víctima a nosotros. Cuando las presencias virtuales son de esta calidad, aunque nunca logran el impacto de las personales, aportan la ventaja de la facilidad de su reiteración en aulas, centros y tiempos, así como la flexibilidad para integrarse en planificaciones educativas globales. Lo ideal sería, por eso, una programación que sintetizara presencias físicas con presencias virtuales. Aunque habrá que contemplar también la posibilidad de que determinados centros no se vean

142 Harillo, S.; Prieto, J. y Ugarte, J., *Historias que nos marcan: las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para la educación secundaria*, Bilbao, Bakeaz (2006). www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus Tiene un prólogo, del que soy autor, en el que se exponen con detalle los supuestos generales de la experiencia que aquí estoy presentando, y en los que se enmarca la guía.

con fuerzas o con convencimiento suficiente, o con condiciones objetivas para promover la presencia física, pero sí la virtual.

5. En cualquier caso, ya he avanzado que la presencia física de las víctimas en los centros, bien planeada y realizada, tiene una especial fecundidad e incidencia. A ella hay que aspirar siempre que sea posible. En la experiencia que comento, se está realizando del siguiente modo:

- Son los centros como tales los que la piden, aunque luego la presencia se realice solo en algunas de las aulas. (La iniciativa presencial se ha planificado pensando en los estudiantes de 14 a 18 años, pero, evidentemente, con los acomodos correspondientes, puede también realizarse en la Universidad). A los centros que solicitan esta presencia se les encarece que garanticen en ellos un clima de acogida positivo hacia las víctimas; si por las politizaciones que puedan existir esto no queda asegurado, se posterga esa presencia y se invita a que se comience la educación cívica con las víctimas a partir de la presencia virtual de estas.
- A los centros que tienen dudas del tipo que sea a la hora de pedir la presencia directa de las víctimas, se les ofrece la oportunidad de sesiones clarificativas y formativas, con los profesores, con los padres o con ambos, impartidas por educadores responsables de la experiencia y/o por alguna víctima. Unas veces, estas sesiones abocan a programación de intervenciones, y otras no; pero incluso en este segundo caso resultan educativas, creadoras de conciencia cívica.
- Las víctimas que acuden a los centros tienen muy interiorizado que, aunque hayan sido victimadas por un grupo determinado (por ejemplo, por ETA, con su posicionamiento a favor del nacionalismo vasco violento), son solidarias con las víctimas causadas por otro grupo contrario (por ejemplo, el GAL, con su terrorismo antinacionalista). Basta que vaya una de ellas para representar a todas (porque así lo sienten de verdad las que componen el grupo), aunque si las circunstancias del centro lo aconsejan desde el punto de vista pedagógico, van dos, de grupos victimadores diferentes. La idea es que, normalmente, aunque sin forzar las cosas, tanto en un caso como en otro, presenten su testimonio de tal modo que solo al final digan qué grupo las victimó. Esto tiene un impacto educativo enorme frente a las fracturas sociales creadas por la violencia. Si van dos víctimas, una de ETA y otra del GAL (o de agentes de las fuerzas de seguridad) que los alumnos (y los profesores) presuponen enfrentadas por esa fractura, el que sean vistas testimoniando hermanadamente su victimación en



forma tal que quienes les escuchan no identifican al victimador y solo al final lo saben, muestra muy plásticamente que, como víctimas, las dos se sienten iguales (aunque tengan ideologías políticas legítimas enfrentadas), que, por tanto, todas las víctimas de los diversos victimadores, en cierto sentido, tienen que ser sentidas y acogidas como propias por todos los ciudadanos, y que, en otro sentido, ninguna víctima es de ningún grupo, ninguno se puede apropiarse de ellas para sus fines partidistas, o para hacer con ellas la “operación de resta” o de “balanza” con las víctimas que ha causado. El que solo vaya una víctima que es capaz de expresar con convicción creíble que representa a todas, tiene la virtualidad añadida de mostrar que no son necesarias “cuotas equitativas de representación de grupos de víctimas”, porque forman de verdad un solo grupo.

- Como puede intuirse por lo precedente, las víctimas comienzan su intervención ofreciendo el testimonio de cómo fue la victimación de su familiar -si no es la víctima sobreviviente la que testimonia-, cómo se enteraron de ella, qué destrucción supuso para el victimado directo y para los allegados, qué acogidas y menosprecios, e incluso escarnios, recibieron por parte de su entorno, etc. Es algo que los alumnos escuchan con gran atención, porque la autenticidad y emoción de quien lo cuenta es manifiesta; algo que les enseña muy plásticamente lo que es de verdad la violencia, con tonalidades que no tienen nada que ver con las reseñas de ella que aparecen en los informativos.
- Tras esta primera parte se pasa a la segunda, en la que los alumnos hacen preguntas a la víctima indagando más en algunos aspectos de su historia, preguntándole si siente odio, si le gustaría vengarse, o cómo ha vivido en el día a día la ausencia de su esposo, hijo, hermano o cómo lo han vivido sus hijos con edades que pueden ser similares a las de ellos, u otras preguntas que solo a ellos se les ocurren. Al responderlas, la víctima aporta ya reflexiones suyas sobre todo ello, y solo tiene dos criterios limitativos de orden ético-pedagógico muy básicos que comparte con el grupo de víctimas educadoras. Por un lado, si alguien le hace alguna pregunta que tiene que ver con temática partidaria, se le aconseja que diga, por coherencia con la naturaleza de la experiencia, que está dispuesta a responderla personalmente cuando acabe la sesión, pero que dentro de esta se sitúa estrictamente en el terreno moral preparitario de los derechos humanos. Por otro lado, si las preguntas se refieren al castigo que desearía para el victimario, se le pide que respete los límites marcados por los derechos humanos (no la pena de muerte y la tortura, horizonte carcelario de rehabilitación). Ahora bien, de hecho, las víctimas que conforman el

grupo del que hablo, que han elaborado positivamente su duelo y que están comprometidas con un testimonio estrictamente moral de su victimación, muestran en este tema una finura moral extraordinaria, un alejamiento marcado del odio, una disposición general a dar una nueva oportunidad a sus víctimas si se arrepienten, aunque en las cuestiones estrictas de perdón y reconciliación haya diversas sensibilidades entre ellas. Esto es algo que impacta especialmente a los alumnos. Este es, pues, el segundo gran momento de la sesión, en el que los estudiantes, sintetizando espontáneamente reflexión y sentimientos, vuelven a aprender de las víctimas una gran lección de civismo, enraizada en la solidaridad moral fuerte con ellas.

- La presencia de la víctima, normalmente, se acaba ahí. Los alumnos pueden dirigirlle mensajes electrónicos, pero en forma de reacción ante lo que supuso para ellos el encuentro, sin que en principio ella entre en un diálogo que agobiaría en exceso su tarea. En la misma línea, hay que espaciar sus ritmos temporales de intervención, pues aunque psicológicamente las sesiones suelen ser muy positivas, también desgastan notablemente.

Si bien la intervención de la víctima es el momento focal del proceso de educación cívica en torno a la violencia a la que remite, debe ser enmarcada, primero, en un proceso pedagógico más amplio relativo a esa violencia y a los derechos afectados por ella; y, segundo, en el conjunto del aprendizaje de civismo, en el que aparecen otras victimaciones y otros derechos en juego. Está claro, por tanto, que no debe ser una intervención aislada, sino que tiene que estar insertada en un itinerario programado por el profesorado y del que este es responsable. La víctima “educadora” no sustituye al educador formal.

6. Por todo lo que voy indicando, puede verse ya el enorme valor educativo que aportan las víctimas. Podría decirse que, con su presencia, se da una imbricación entre lo que la escuela les debe y lo que ellas aportan a la educación.

Al menos en circunstancias como las del País Vasco, que la escuela acoja la presencia de las víctimas supone que se hace cargo de la deuda moral que ha adquirido con ellas, en un doble sentido. Por un lado, pasan a ser reconocidas quienes fueron crudamente ignoradas; además, no como víctimas pasivas, sino muy activas. Por otro, se colabora en la reparación que se les debe, por supuesto, a la manera educativa: ese reconocimiento afianza en ellas la “reparación de las heridas psíquicas” que les dejó la violencia.



Respecto a lo que las víctimas aportan a la educación, cabe sintetizarlo del siguiente modo: a) estimulan que refocalicemos ajustadamente la percepción de lo que es la violencia, al mostrárnosla “hecha carne” en su propia experiencia, evidenciando así la inconsistencia de autojustificaciones que, en su desnuda realidad, son justificaciones para matar; b) refocalizan también el horizonte de convivencia: cabe en él el perdón y la reconciliación, pero solo como encuentro de procesos asimétricos en la víctima y en el victimario, por la opuesta relación que tienen con la culpabilidad; c) muestran que la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos hay que defenderla a través de su concreción en cada víctima; d) nos hacen ver la importancia de sostener una memoria viva y justa del pasado violento, que no solo no bloquea el futuro, sino que lo alienta expresamente en la dirección éticamente adecuada: no basta que la violencia acabe, porque las víctimas quedan, y queda por tanto el reto de la “justicia anamnética”; e) nos aportan una contundente referencia para combatir todas las deslegitimaciones de la democracia alentadas por los violentos de motivación política.

Por último, desde un punto de vista pedagógico, sesiones con víctimas como las descritas, por sus propias dinámicas, nos estimulan a reformular nuestras metodologías de educación cívica, nos fuerzan, en concreto, a la creatividad de modelos en los que se sintetice: receptividad e iniciativa; sentimentalidad y razonabilidad; narratividad y argumentación; simbolismo y reflexión.¹⁴³

7. Cierro la presentación comentada de la experiencia de víctimas educadoras con algunas observaciones de diverso tipo:

- Dado que estamos resaltando la aportación de estas víctimas a la educación cívica, es bueno darse cuenta de que en su misma participación vivencian y manifiestan la recuperación activa de su condición de ciudadanía, contra la que el violento atentó de lleno.
- Por supuesto, la presencia física y educadora de las víctimas se puede hacer también fuera de los centros escolares, en organizaciones sociales que trabajan a favor de la paz y los derechos humanos. De hecho, es algo que ha sucedido en el País Vasco en algunas organizaciones.
- Aquí se ha planteado que las víctimas apoyen la educación cívica concretamente en momentos transicionales. Ahora bien, al alentarla

143 Explico estos modelos en *La educación para la paz reconfigurada, e.c.*, capítulo 5.

en ellos se hace pronto manifiesto que esta educación, también con su presencia, va a seguir siendo necesaria cuando la violencia directa cese, pues van a seguir existiendo muchas heridas que cicatrizar, muchas continuaciones culturales y relacionales agresivas que atender, muchos derechos de las víctimas que abordar, muchos prejuicios sociales que romper, una memoria justa y creadora que alentar.

- Los centros educativos que fomentan la presencia de las víctimas en sus aulas deben estar atentos a detectar, en las informaciones de los medios de comunicación, noticias relativas a víctimas y victimarios que vayan en la dirección de lo que están trabajando. Por ejemplo, noticias relativas a victimarios que se duelen sinceramente del daño que han causado a sus víctimas, que les piden perdón, que están dispuestos a repararles en lo que puedan, emitiendo mensajes cívicos en esa dirección.

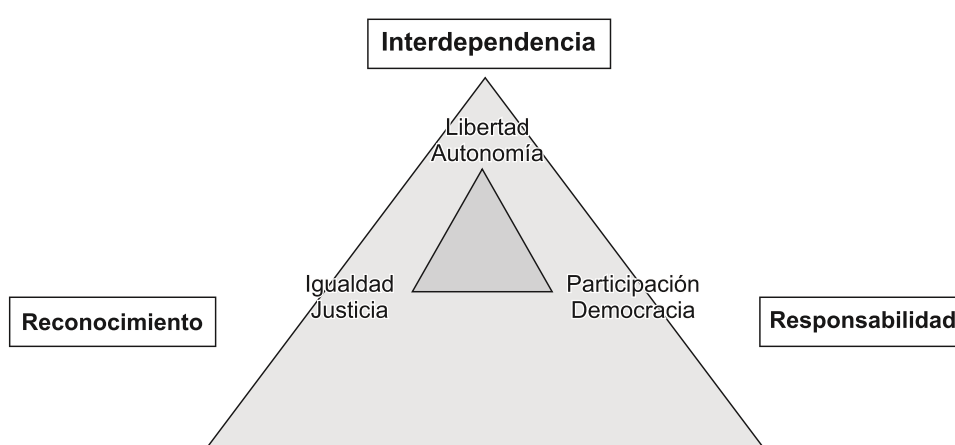
Una presencia de las víctimas con la intensidad y calidad como la aquí descrita muestra, como puede percibirse sin dificultad, gran fecundidad en la educación cívica. En efecto, si la confrontamos con todas las deformaciones morales que anidan en las situaciones de transición y que han sido presentadas en el apartado tercero, vemos cómo ante las víctimas y su testimonio, manifiestan su desnuda incoherencia. Vemos también cómo las fracturas sociales se reconfiguran: ya no son fracturas entre facciones violentas y sus seguidores, sino entre victimarios y víctimas, ya no fracturas llamadas a “resolverse” imponiendo la fuerza, sino a afrontarse a través de procesos de justicia abiertos a la reconciliación.

Conclusión.

Ya para acabar, espero haber mostrado, por las vías reflexiva y ejemplar, la consistencia de la tesis de partida de esta intervención. Las víctimas, en cualquier situación de opresión y, concretamente, en los contextos de transición aquí contemplados, son agentes imprescindibles de educación cívica. En cuanto víctimas, expresan en ellas del modo más crudo lo que es la violación de la ciudadanía, esto es, la violación de los derechos nucleados en torno a la libertad, la igualdad y la participación (primer triángulo), llevada al extremo irremediable con el asesinato. En cuanto víctimas supervivientes dispuestas al compromiso cívico a través de la educación, logran que la interdependencia, el reconocimiento y la responsabilidad (segundo triángulo), en forma de reacción positiva ante el mal para desenmascararlo y superarlo, se expresen de modo muy “contagioso”, positivo y fecundo.

Impulsan así que resurjan en la realidad y no en meros documentos, los valores básicos (primer triángulo) que fueron aplastados en ellas. La incidencia general en la sociedad de todo esto vendrá a través de la acción de quienes han recibido el don de interactuar con ellas -e incluyo aquí a los educadores- y del conocimiento público de lo que ellas hacen en la educación.

Anexo gráfico



Referencias:

Arana, R. y García, M. (2012) Las víctimas en la educación. Un testimonio de valor, San Sebastián, Publicaciones del Gobierno Vasco.

Bilbao, G. (2009) Jano en medio del terror. La inquietante figura del victimario-víctima

Bilbao, G., & Etxeberria, X. (2005). La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco. Bakeaz. [cuaderno] Bilbao, Universidad De Deusto.

Cejudo, R. (2007) “Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen”, en Revista Internacional de Sociología, LXV/47, 9-22.

Etxeberria, X (2005). Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista, Bilbao, Bakeaz.

Etxeberria, Xabier (2007) "Participación social y política de las víctimas del terrorismo", Bilbao, Bakeaz.

Etxeberria, Xabier (2008a) Por una ética de los sentimientos en el ámbito público, Bakeaz, Bilbao.

Etxeberria Xabier (2008b) La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual, Bilbao, Universidad de Deusto.

Etxeberria Xabier (2012a) La reflexión filosófica sobre la discapacidad", *Diálogo filosófico*, 84, 4-34

Etxeberria, Xabier (2012b) "Ética del reconocimiento y víctimas del terrorismo", *Isegoría* 46, 215-232.

Etxeberria, Xabier (2013a) La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas. Madrid, Catarata.

Etxeberria Xabier (2013b) La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas [cuaderno], Santiago de Chile, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Etxeberria, Xabier (2014a) "La reconciliación cívica como mediación entre el tiempo del conflicto armado y la conflictividad democrática", *Revista Colombiana de Bioética*, 9/2.

Etxeberria, Xabier (2014b) "En torno a la legitimidad y el sentido del castigo por el delito", *Revista Portuguesa de Filosofía*, 70/4, 765-786.

Etxeberria, Xabier (2014c) "El valor de la presencia de la víctimas del terrorismo en la educación vasca", *Cuadernos de Pedagogía* 445, 86-90;

Etxeberria Xabier (2015) "El lugar del perdón en la justicia en contextos de transición política", en Bernuz, M.J. y García, A. (eds.), *Después de la violencia. Memoria y justicia*. Bogotá, Siglo del Hombre.

Fraser, N. (2006) "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en Fraser, N. y Honneth, A., "¿Redistribución o reconocimiento?", Madrid, Morata.

Harillo, S.; Prieto, J. y Ugarte, J. (2006) *Historias que nos marcan: las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para la educación secundaria*, Bakeaz, Bilbao, (www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus)



Honneth, A (2010). Reconocimiento y menosprecio, Madrid, Katz.

Jonas, H. (1995) El principio de responsabilidad, Barcelona, Herder.

Nussbaum, Martha (2007) Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión, Barcelona, Paidós.

Pettit, Ph. (1999) Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno, Barcelona, Paidós.

Rawls, Jhon (1996) El liberalismo político, Barcelona, Crítica.

Renault, E. (2004) L'expérience de l'injustice, París, La Découverte.

Ríos, J. (2015) "El valor de la palabra. Experiencia de encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA". En Bernuz, M.J. y García, A. (eds.). Después de la violencia. Memoria y justicia. Bogotá: Siglo del Hombre.

Rodríguez Pascual, E. (coord.) (2013) Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA, Santander, Sal Terrae.

Taylor, C. (1996) "Identidad y reconocimiento", Revista Internacional de Filosofía Política, 7, 10-19.