

EL VALOR DE LA PRESENCIA DE LAS VÍCTIMAS EN LA EDUCACIÓN VASCA

Xabier Etxeberria Mauleon

Advierto de entrada que en las consideraciones que siguen tengo en cuenta de modo inmediato a las víctimas de motivación política entre nosotros, ligadas a las expresiones violentas de la conflictividad en torno a la identidad nacional: las víctimas de ETA, las víctimas del terrorismo anti-ETA, las víctimas de violaciones de derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado en su confrontación contra ETA. Siendo consciente de que han tenido diferentes alcances (que el sistema judicial, los análisis de las ciencias sociales y los estudios de los historiadores deben ir precisando cada vez más, con la objetividad que les es propia) y también diferentes significaciones políticas. De todos modos, espero que quede claro por el apunte que haga al final, que, de modo mediato, lo que digo a partir de estas víctimas estimula la presencia en la educación del conjunto de víctimas de la violencia de diversos tipos, aportando además pistas para ella, que precisarán ser contextualizadas.

El disvalor de la ausencia de las víctimas

Desgraciadamente, el tema que se me ha propuesto nos pide comenzar por la constatación de una casi ausencia de estas víctimas (presencia en muy pocos centros escolares y de forma puntual), en los muy largos años en los que han sido victimadas.¹ Solo recientemente se está aceptando con relativa normalidad su presencia, aunque con debates en torno a su modo de concretarse y con una presencia efectiva aun muy discreta. De manera más directa, ha sido ausencia de las víctimas de ETA, aunque arrastraba consigo la ausencia de las otras víctimas. Y no como mera carencia, sino como disvalor con el que tenemos que confrontar el valor de la presencia. Porque, hay que reconocerlo, había autojustificaciones de la ausencia que nos toca a todos revisar. Se aportaban fundamentalmente (hasta al menos el 2005) dos argumentos.

El primero venía a decir lo siguiente: “Tratar en la escuela, con adolescentes y jóvenes, un conflicto con derivaciones violentas que divide visceralmente al alumnado, es exponerse a reproducirlo dentro de ella, lo que sería totalmente antieducativo. Habrá que esperar a que la violencia termine y entonces sí podrá ser tratado”. Hay en él un aspecto importante, a tener en cuenta con toda seriedad: abordar esta violencia era difícil. Pero se avanzaba hacia la conclusión de no hacerlo sin formular una segunda premisa necesaria: a pesar de esa dificultad objetiva, había deber de tratarla educativamente. Premisa que habría transformado la conclusión de este modo: hay

¹ Véase: FERNÁNDEZ SOLA, Susana, *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*, Bilbao, Bakeaz (Cuaderno “Escuela de Paz”), 2004.

que tratarla tomando las medidas oportunas en creatividad pedagógica, en apoyos de la Administración pública vasca, en solidaridad entre profesores y padres, etc. El argumento, por eso, era falaz. Aparte de que dejaba en sordina una cuestión: la división interna en el propio profesorado entre quienes rechazaban éticamente la violencia y quienes la “comprendían” o “disculpaban”. ¿Cuál era la consecuencia más dolorosa? Al concluir en que la violencia terrorista no tenía lugar en las aulas, lo que estábamos diciendo de hecho, aunque no fuera nuestra intención, era que no tenían lugar en ella *las víctimas* de esa violencia. Lo que, de por sí, es discriminatorio respecto a otras víctimas y revictimador, profundamente alejado de una solidaridad que tiene que estar dispuesta a correr riesgos, prudencialmente, sin esperar a que cesen. Dicho de otro modo: cuando se tiene a las víctimas delante, cuando se las ve de verdad, el argumento que propugna que no se les ofrezca un lugar educativo resulta insostenible.

El segundo argumento, formulado retóricamente como pregunta, puede expresarse así: “¿Cómo pretender que la escuela afronte un conflicto como el vasco, con su mezcla de reivindicaciones identitarias y violencia, en torno al cual no hay un consenso socio-político suficiente? Hágase primero el consenso básico y luego podremos abordarlo”. La argumentación tenía fallos graves que costó descubrir y, especialmente, socializar en el sector educativo: a) debemos distinguir entre conflicto de identidades, en sí legítimo, y expresión violenta de ese conflicto, por ella misma inmoral (no hacer la distinción es estrategia de los violentos, porque así justifican su violencia); b) es muy conveniente que el educador, en su tarea, se muestre neutral respecto al conflicto de identidades, pero no puede mostrarse neutral respecto al quebrantamiento gravísimo de la dignidad de los violentados, de las víctimas; c) respecto a esto último, hay que hablar de imparcialidad (la que acoge a todas las víctimas, sin discriminarlas en función de quien las ha victimado ni en función de la ideología partidaria que pudieran tener), pero no de neutralidad, porque el educador, por definición, no solo no debe contradecir la moralidad más nuclear de los derechos humanos, sino que no debe mostrar “indiferencia valorativa” ante ella. Esto es, no debe ser neutral ante planteamientos que justifiquen o comprendan las vejaciones a la dignidad humana, criterio clave para distinguir dónde hay victimación en sentido moral. Aquí también, si en vez de centrarnos en analizar los comportamientos de los violentos y sus justificaciones, comenzamos centrándonos en las interpelaciones que emergen de las víctimas en cuanto víctimas, la conclusión de que hay que esperar a consensos sociales para que se les haga un lugar en la educación, resulta éticamente insoportable.

Nos faltaba, por tanto, para afrontar las dificultades, mirar más inmediata y primariamente a las víctimas, y mirar a los violentos a partir de la destrucción y sufrimiento que causaban en estas. Ir dándonos cuenta de ello no podía tener otra salida que la de ofrecerles un espacio en la educación, que, a su vez, liberaría a esta del atenazamiento a que la sometía el terrorismo –he aquí el disvalor de la ausencia-. No se trataba, pues, ya tanto de “hablar de ETA y otros terrorismos” en las aulas, como,

personalmente, reivindicé en los ochenta; había que hacerlo hablando de sus víctimas en el sentido más denso de ese “hablar”. Ahora bien, así como había que hablar sobre los violentos que persisten en legitimar su violencia sin ellos, “hablar” sobre las víctimas sin ellas, esto es, sin posibilitarles que fueran ellas las que hablaran, sin sustentar el proceso en la acogida del testimonio que emerge tanto del cuerpo asesinado como de la palabra que formula la víctima sobreviviente, no tenía sentido, por ser paternalismo duro. La víctima, al entrar en nuestras aulas, debía tener una función educativa activa.

Esta propuesta fue madurando en un sector de nosotros hasta dar frutos en iniciativas varias, de las que se va a hablar en este seminario. Pero tenemos que reconocer que hubo que esperar a 2005 para que aparecieran con vocación de generalización y en un marco de planificación pedagógica (y no sin resistencias, en las que no voy a entrar aquí).

El valor de la presencia de las víctimas

Por las consideraciones que acabo de hacer, que las víctimas estén presentes en la educación trae un primer valor, básico: moraliza esa educación, la justifica en su objetivo central de ser educación para la convivencia y la ciudadanía. Puede aducirse que ya había presencia de víctimas en las aulas (de violencia de género, o racista, o estructural, o de acoso, etc.). Y es verdad. Pero la discriminación expresa de un solo colectivo de ellas (como ha sido el caso con las víctimas del terrorismo) contagia con su negatividad moral las otras presencias. En este sentido debe quedar claro que hacer énfasis en la presencia de las víctimas del terrorismo se ha debido a que se quería hacer frente a una ausencia lacerante, y que tenemos que estar a la vez vigilantes para que con ello no se causen nuevas formas de discriminación educativa a otras víctimas.

Centrándome ya, tras esta primera aportación de valor y la correspondiente clarificación, en las víctimas aquí contempladas, quiero subrayar un segundo valor en su presencia educativa. La experiencia me ha enseñado que, en ella, adecuadamente planificada y ejecutada, se imbrican en potenciación máxima mutua lo que la escuela debe a las víctimas y lo que estas pueden aportar a la educación. Advirtiendo, respecto a esto último, que tiene que quedar claro que únicamente puede defenderse un modo de presencia de las víctimas que no solo no disturba el proceso educativo, coordinado por los diversos responsables, sino que lo orienta a la excelencia en lo que tiene que ver con sus objetivos de ciudadanía, paz, derechos humanos.

Comento brevemente lo que la presencia de las víctimas supone en relación con el hacerse cargo de nuestra deuda moral con ellas. Nos ayudan de ese modo a asumir el reconocimiento que les debemos, por supuesto, a la manera educativa. Hacerlas presentes implica decirles: os reconocemos como víctimas, con todo lo que ello

supone. Y el que estén con una función educativa añade: reconocemos, apreciamos como se merecen, las potencialidades educativas que tenéis, y os ofrecemos un lugar para ellas. Pero, además, en ese reconocer hay un hacer justicia a las víctimas, también a la manera educativa: por lo que tiene de reparación del no reconocimiento que han sufrido; y porque la acogida educativa que se les da colabora en la sanación de las heridas psico-morales que la violencia les creó.

De todos modos, el valor de la presencia de las víctimas no está tanto ligado al deber que nos facilita a los educadores que cubramos, cuanto a la potenciación educativa que nos ofrece. En este sentido, ellas nos dan mucho más de lo que reciben. Señalo algunos aspectos.

El que su presencia signifique acercarnos a la violencia desde la perspectiva de ellas, el que los violentos tengan su lugar vistos desde las víctimas, refocaliza decisivamente para bien la percepción de esa violencia: de todo su horror psico-físico y de toda su perversidad moral. Las víctimas, en efecto, son la expresión “hecha carne” de lo que la violencia es *de verdad*, por ella misma y por sus consecuencias. Y, en contraposición, dan muy bien cuenta del horizonte de paz y convivencia al que hay que aspirar, ese que debe ser la auténtica superación de tal violencia. Es cierto que las víctimas que se hacen presentes son siempre concretas, individualizadas. Pero la concreción de ellas tiene una fuerte carga simbólica: no supone ignorar a las que no lo están, supone, al contrario, “dar carne” al conjunto de víctimas como ellas, a esos otros sin rostro concreto que, por ser tantos, no podrán ser percibidos personalmente, pero sí “sentidos de verdad”.

Otro gran valor implicado en la presencia de las víctimas es que introducen en la educación el *pasado* de victimación, vivido desde el presente y proyectándose al futuro; que aportan la *memoria*. Ellas fueron hechas víctimas a su pesar, pero su resistencia cívica como víctimas se sostiene a través del recuerdo de lo que pasó y de sus consecuencias, que se expresa en su relato. Sin esa memoria, personalmente configurada, ciertamente, pero asentada en la verdad empírica sobre los hechos y moral sobre su evaluación, la victimación se desvanece. Se pasa a mirar el futuro sin tenerla presente, asentándolo en la injusticia y sin sacar todos los aprendizajes que hay que sacar de lo que pasó. Sin la presencia de la víctima, esta tentación de mirar predominantemente a que acabe la violencia, sin otros considerandos, es fuerte. No ha sido ajena ni siquiera a la educación para la paz. La víctima, en cambio, nos convoca a él “por definición”. Y con ello no complica el horizonte de convivencia; al hacerlo más complejo le da solidez. Y, de paso, hace más viable que la educación sea uno de los agentes activos de construcción positiva de la memoria social (fiel a la verdad y la justicia en sus expresiones plurales) sobre nuestro pasado reciente.

Otro valor aportado por las víctimas educadoras tiene que ver con su significación pública. La víctima de motivación política sintetiza una vertiente personal que nunca

debe olvidarse en la acogida que se le ofrezca (le impactó duramente la violencia a ella y a sus próximos), con una vertiente política. Ya sea que el perpetrador la eligiera expresamente, ya sea que atentara contra ella al azar, al hacerlo no pretendía meramente victimarla a ella sino, en ella, atacar contra una manera de entender la política, en el sentido de convivencia pública, viendo en ello su justificación. Pero cuando se contempla esta intención del perpetrador desde la víctima que él causó, queda al desnudo su perversidad intrínseca, queda desmantelada su pretendida legitimación. Pues bien, las víctimas, con su presencia en la educación, también aportan esta deslegitimación tan valiosa. Además, con matices. En las víctimas de ETA queda radicalmente denunciado todo fanatismo de la identidad, por más que quiera revestirse de derecho humano, pervirtiéndolo. Las víctimas del terrorismo anti-ETA y de los abusos policiales aportan su condena moral a la contradicción que supone pretender salvar la convivencia democrática contraviniendo sus principios básicos. A la sociedad vasca en su conjunto, sin ninguna duda, nos toca más la primera interpelación, por las connivencias que hemos tenido con esos fanatismos de la identidad. Pero no se trata aquí de que contraponamos interpelaciones en la significación política de las víctimas como armas arrojadas contra el adversario, malogrando sus efectos morales y revictimando. Se trata de que las asumamos todas, para que cada uno saque sus consecuencias contextualizadamente. Un cierto modo de presencia de las víctimas en la educación garantiza esto perfectamente, para bien de quienes se educan y como ejemplo para toda la sociedad.

Hay otras aportaciones de valor relevantes en las víctimas educadoras. Pero creo más oportuno dar cuenta de ellas en un nuevo apartado contemplando expresamente lo que acarrea su presencia física.

El valor de la presencia directa, física, de las víctimas

Las víctimas pueden estar en los lugares educativos virtualmente, a través de textos escritos, audios o vídeos en los que están grabadas su experiencia y sus consideraciones. Y pueden también estar físicamente presentes, aportando en vivo su testimonio y sus reflexiones. En el primer caso, su presencia está más marcadamente mediada en todo el proceso por la iniciativa del educador que la programa; en el segundo, han podido darse mediaciones previas, pero cuando la víctima está ante los estudiantes, la inmediatez, y la correspondiente apertura a su espontaneidad, se imponen. Esto asustó a un sector relevante de la sociedad y del profesorado, que se opuso con contundencia a este modo de presencia. Pero la experiencia ha mostrado que las posibilidades de la presencia física, con su riqueza del cara a cara, con su correspondiente expresividad y apertura a diálogos no programados, etc., son muy especiales, únicas; y que sus problemáticas (entre las que se destacaba el riesgo

de adoctrinamiento partidario) pueden ser totalmente soslayadas si es que se hacen bien las cosas, convirtiendo el afrontamiento positivo de ellas en riqueza.

En esta cuestión de las modalidades de presencia de las víctimas, hay que defender que cada una de ellas tiene sus potencialidades, que se complementan cuando se dan articuladamente las dos, por lo que es el ideal al que hay que tender. Pero siendo conscientes de que la presencia física tiene un plus: de cara a la víctima, el que su protagonismo activo, tan necesario, es totalmente claro; y, de cara a los que se educan, que el impacto intersubjetivo que produce es insustituible. Orientando estas consideraciones a nuestro tema, hay que subrayar también que determinados valores que aporta la presencia de las víctimas quedan especialmente expresados y logrados cuando se trata de presencia física, aunque puedan darse también en parte con su presencia objetivada. Veámoslo.

Si el mero preparar la presencia de las víctimas en los lugares educativos por parte del equipo directivo, profesores, padres, alumnos, animadores de grupos, etc., es ya una aportación –indirecta- de valor de ellas, por todos los afinamientos morales y creatividades pedagógicas que estimulan, cuando se trata de presencia física este aspecto se acrecienta muy marcadamente, sirviendo incluso de acicate las reservas iniciales a esta presencia, siempre que el profesorado esté dispuesto a afrontarlas. Lo he podido constatar en la experiencia en la que he colaborado de “víctimas educadoras”, amparada por el gobierno vasco en la pasada legislatura: claustros de profesores que quiere informarse de las condiciones y orientación de esa presencia; padres que recelan y quieren que se les aclaren las cosas, etc. La potenciación ética de la educación se pone ya en marcha en ese momento, incluso aunque no llegue a culminarse en la decisión de programar la presencia.

Cuando se toma esta decisión, a la víctima que va al aula hay que pedirle, por supuesto, que reúna las condiciones e intenciones básicas para ejercer una función educadora. En concreto: a) tendrá que haber elaborado ya suficientemente su proceso de duelo; b) tendrá que situarse estrictamente en niveles prepartidarios, esto es, en su condición de persona a la que la violencia ha atropellado su dignidad, a la hora de ofrecer su testimonio de victimación y dialogar a partir de él; y c) deberá tener la disposición, acompañada de la correspondiente formación cuando se precise, de insertarse en una dinámica –la educativa- cuya naturaleza propia tiene que respetar, en espíritu de colaboración, para así poder potenciar. Por lo que sé, y al menos en la experiencia en la que he participado, las víctimas del terrorismo que han entrado en las aulas han cumplido estas condiciones muy sobradamente, y es por eso por lo que han aportado un marcado valor a la educación.

Para precisarlo, conviene tener en cuenta otra consideración. Dado que las víctimas van a las aulas y otros espacios educativos *en su condición de víctimas*, se sienten a este respecto *iguales* entre ellas, se hermanan en cuanto tales, aunque tengan sus

diferencias en otros temas. Hasta el punto de que a ese nivel una de ellas, por ejemplo, víctima de ETA, puede representar en el centro al que va a otra del GAL o de la tortura policial. Hemos aconsejado la estrategia pedagógica de que testimonien su victimación diciendo únicamente al final quién las victimó, para evitar prejuicios en la escucha y abrir a esta representatividad. Cuando están a la vez dos víctimas victimadas por agentes violentos diferentes que son señalados solo al final, este hermanamiento es más manifiesto. Pero, a su vez, cuando los alumnos son capaces de percibir que una víctima representa a las de otros tipos de victimarios, perciben un hermanamiento más radical. Evidentemente, esto no impide que luego, en el diálogo, aparezcan las interpelaciones diferentes a la sociedad que emanan de las diversas victimaciones, tal como ante comenté.

Pues bien, todo ello supone una extraordinaria aportación educativa de las víctimas, porque quiebra de raíz las lógicas moralmente perversas de los bandos enfrentados y de la “balanza”. En la primera de ellas, se distingue entre víctimas “nuestras” y de “los otros”, con tales énfasis que al final lo relevante no es que sean víctimas, sino que sean nuestras o no nuestras, lo que implica desvictimación o instrumentalización partidaria de ella. En la segunda, continuando a la primera, se tiende a “restar” de las víctimas que nuestro “bando” ha causado –si llegamos a reconocerlo- las víctimas causadas por el otro, con lo que se desvanecen en el fiel de la balanza. Pues bien, las víctimas presentes en los espacios educativos con el espíritu aquí señalado, son la negación radical, manifiesta en su propia presencia testimonial, de ambas perversiones, dando a la educación una calidad moral extraordinaria. De paso, acallan contundentemente con la fuerza de los hechos todo temor a que expresen politizaciones adoctrinadoras, temor que suelen tener, por cierto, quienes tienden a politizar socialmente las referencias a las víctimas.

Si esta aportación de valor aparece sobre todo en el momento testimonial, en el del diálogo posterior aparece otra. Los alumnos que escuchan el testimonio tienden a hacer diversas preguntas a las víctimas sobre sus reacciones ante los victimarios, tanto a nivel experiencial (las que han sentido) como a nivel de convicciones (lo que quieren que les pase a ellos). Lo mínimo que hay que pedir a una víctima *educadora* es que respete lo que los derechos humanos dicen al respecto: que la proporcionalidad del castigo tenga límites para que no quede dañada la dignidad que conserva el perpetrador y que esté abierto a la rehabilitación. Pues bien, en lo que sé, las víctimas, con sus diferencias respecto a algunas cuestiones, como por ejemplo el perdón, han ido en general mucho más lejos, han mostrado disposición a avanzar hacia dinámicas de reconciliación cívica y e incluso personal, por supuesto, si emergía la correspondiente disposición en el victimario. Reconciliación que, para que no ofenda a la moralidad, tendrá que ser asimétrica,² en el sentido de que el camino que

² Véase sobre este concepto: BILBAO, Galo, *Por una reconciliación asimétrica*, Bilbao, Bakeaz, 2008.

recorrerán víctima y victimario y su conexión con la obligatoriedad son muy diferentes, algo que se desprende de la propia posición de la víctima que se abre a ella. He aquí, así, una nueva y extraordinaria aportación de valor de las víctimas, ya con más matices entre ellas, a la educación, y desbordándola para alcanzar a la sociedad.

Esta dinámica de testimonio y diálogo entre víctimas y estudiantes ofrece además otro valor añadido, el de la revitalización de modelos pedagógicos que han quedado algo diluidos y que son centrales para la educación moral. Señalo los fundamentales: a) la pedagogía de la receptividad –para acoger el testimonio de la víctima- que no hay que confundir con la pasividad –hay que reaccionar ante él-; b) la pedagogía de la narratividad –el testimonio se relata- que se articula para su potenciación con la reflexividad presente en el diálogo posterior; c) la pedagogía sentimental, ejemplificada en los sentimientos madurados de la víctima ante todo lo que le ha pasado, inclusivos de razonabilidad psico-moral. Los educadores no debemos desaprovechar el estímulo que ello supone para nuestra labor.

Para que todos estos frutos educativos se den plenamente, no basta con que las víctimas acudan con las actitudes que he señalado. Se precisa también que centros y educadores, convenientemente apoyados por la Administración pública, organicen adecuadamente todo el proceso, ofreciendo en él la pertinente acogida a las víctimas. En concreto: a) procurando que se trate de una opción del centro, y no meramente de algún profesor; b) discerniendo si es conveniente hacer una formación previa, con profesores y/o padres, para desbloquear prejuicios y clarificar procesos; c) preparando cuidadosamente el clima de acogida a la víctima, en función de los contextos del centro y del aula; d) insertando la sesión de presencia de la víctima en un proceso pedagógico más amplio que la víctima conozca –ni centro ni profesores deben hacer dejación de su papel de coordinadores educativos-; e) sintiéndose estimulados por la víctima a avanzar en innovaciones pedagógicas en torno a la temática de convivencia-ciudadanía-paz-derechos humanos, esto es, situándose en disposición de aprender de ella.

La presencia de las víctimas como acicate para la reconfiguración general de la educación para la paz, los derechos humanos y la ciudadanía

Para no alargarme más de lo que el tiempo me permite, en este último apartado voy a limitarme a ofrecer un apunte esquemático para subrayar lo siguiente: lo que la presencia de las víctimas del terrorismo aporta de valor a la educación puede ser reasumido, para su realización mucho más amplia, en dos direcciones.

- En primer lugar, para proyectar *analógica y contextualizadamente*, es decir, creativamente, lo vivido y logrado con la presencia educativa de estas víctimas así realizada a otras formas de victimación, las que aparecen con la violencia de

género, del acoso escolar, del racismo, de la violencia estructural y ecológica, de la guerra, etc.

- En segundo lugar, para plantearse reconfigurar el conjunto de la educación para la paz, la ciudadanía, los derechos humanos, desde la perspectiva de las víctimas, tomadas en su universalidad. Podremos constatar cómo toda ella adquiere transformaciones relevantes para bien, en torno a: los agentes de esta educación, los referentes principales, los horizontes, los modelos pedagógicos. Es en ese momento, en el que personalmente he tratado de situarme desbordando las experiencias concretas a las que aquí me he referido, cuando nos hacemos cargo de todo lo que nos aportan las víctimas con su presencia. Por eso, permítaseme acabar alentándoles a todos ustedes a estimularla en lo que esté en su mano.

Escritos en los que anticipo y desarrollo lo aquí presentado:

La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco [con Galo Bilbao], Bilbao, Bakeaz, 2005.

Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista, cuaderno "Escuela de Paz", Bilbao, Bakeaz, 2005.

La educación para la paz vertebrada por las víctimas, cuaderno "Escuela de Paz", Bilbao, Bakeaz, 2009.

Virtudes para convivir, Madrid, PPC, 2012.

La educación para la paz reconfigurada: la perspectiva de las víctimas, Madrid, Catarata, 2013.