

escuela de
bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**La educación para
la paz vertebrada
por las víctimas**

Xabier Etxeberria

Escuela de Paz | 21

Dirección: José Ángel Cuerda, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Esta publicación está impresa en papel reciclado.

Las opiniones expresadas en este ensayo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

La edición de esta publicación ha sido posible gracias a la financiación de la **Dirección de Atención a las Víctimas del Terrorismo** del Departamento de Interior del Gobierno Vasco.

© Xabier Etxeberria, 2009

© Bakeaz, 2009

Santa María, 1-1.º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.escueladepaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-3103-09

Índice

• Introducción	4
• Etapas (o modelos) en la educación para la paz en relación con las víctimas	5
Etapa 1. La presencia implícita e indirecta de las víctimas	5
Etapa 2. La presencia directa y pasiva de las víctimas	6
Etapa 3. La presencia directa y activa —vertebradora— de las víctimas	7
Nota sobre la no violencia y la presencia de las víctimas	9
Las etapas como modelos de educación para la paz	10
• La presencia directa y activa —vertebradora— de las víctimas en la educación para la paz	11
Aclaraciones de arranque	11
Razones de esta presencia de las víctimas	12
Sobre la presencia física de las víctimas	14
Sobre la presencia objetivada de las víctimas	15
Las grandes opciones pedagógicas de una educación para la paz centrada en las víctimas	16
• A modo de conclusión	18
• Notas	20

• Introducción

En sí debería resultar connatural a la educación para la paz el que esté decisivamente configurada, de múltiples formas, por la presencia de las víctimas. Con todo, este supuesto, que hoy muchos consideramos evidente, ha sido vivenciado por los educadores en formas parciales y confusas. Aquí me propongo, primero, analizar los pormenores de este hecho, para auspiciar, a continuación, un modelo en el que se apueste decisivamente por esta presencia lo más activa y directa posible.

Para ello, voy a estructurar mi reflexión en dos partes. En la primera, apoyándome en una retrospectiva histórica del modo como hemos practicado la educación para la paz, definiré tres modelos posibles de ésta, en función de la presencia de las víctimas en ella. En la segunda parte, expondré los argumentos que avalan el modelo de presencia activa y las grandes pautas pedagógicas que lo describen. Cerraré la exposición con unas conclusiones en las que se sintetizan las tesis más relevantes sustentadas a lo largo de ella.

Antes de adentrarme en el desarrollo de este esquema, permítaseme contextualizar un poco este escrito. Evidentemente, no surge de la nada. Detrás de sí tiene, sobre todo, la reclamación de las víctimas de injusticias de diversa índole, cada vez en formas más firmes, para que su voz y su presencia sea relevante en la educación, no sólo como expresión de reconocimiento a ellas, sino como el mejor modo de concretar una auténtica educación para la paz. Esta exigencia de que las víctimas se hagan activamente presentes en los procesos sociales y políticos, entre ellos en la labor educativa, no es, afortunadamente, una anécdota, ni se reduce sólo a nuestro país. Tiene las características propias de un «acontecimiento epocal». En este sentido, lo que aquí se va a proponer es un pequeño gesto que lo expresa y lo apoya.

De modo más inmediato, en los precedentes de este escrito debe situarse el acicate proveniente expresamente de las víctimas del terrorismo, tan cercanas físicamente y a la vez tan ignoradas, cuando no menospreciadas, durante tantos años. La reclamación de su presencia en la educación, dada su clamorosa ausencia, nos ha venido, nítida y contundente, de ellas. La reflexión que aquí se ofrece quiere ser una muestra de respuesta a esta interpelación. Tiene tras de sí una pequeña historia, que comienza con la apuesta firme hace ya unos años, en nuestro caso en Ba-keaz, por tomarse en serio, con respeto solidario a estas víctimas y con rigor pedagógico, el reto de esta presencia. Lo que se hace en este texto es no sólo avanzar en esta apuesta, sino generalizarla al conjunto de las víctimas, intentando que su mayor extensión no signifique que se diluye su fuerza, sino, al revés, que se afina y se acrecienta.

Como puede constatarse por estas consideraciones, lo que propongo en este trabajo no es fruto de una elucubración de laboratorio pedagógico. Es expresión de un compromiso educativo progresivamente elucidado. No sólo tiene detrás los estímulos de las víctimas que acabo de mencionar, aunque sea lo central. Tiene también tras de sí todos los esfuerzos de educación por la paz

en los que un sector de educadores nos hemos implicado. Es precisamente la revisión, desde la perspectiva de las víctimas, de esos esfuerzos e iniciativas la que me ha llevado a la convicción de que éstas tienen que pasar de ser una referencia entre otras en la educación para la paz, a ser, decisivamente, su eje vertebrador. Paso ahora a desarrollar esta tesis, según el esquema que antes he anunciado.

• Etapas (o modelos) en la educación para la paz en relación con las víctimas

En una espontánea y a la vez reflexiva revisión¹ de las experiencias educativas por la paz en las que he participado en un largo periodo de treinta años, teniendo como referencia su relación con las víctimas, distinguiría tres etapas,² advirtiendo, de todos modos, que: 1) la etapa posterior no ha significado necesariamente negación de la precedente; 2) en la realidad ha habido solapamientos complejos entre ellas; 3) los procesos que los educadores interesados por esta tarea educativa han vivido —me centro aquí decisivamente en el ámbito escolar— no son iguales (algunos se han podido incorporar directamente a la tercera etapa, mientras que otros se han mantenido en la primera o segunda —integrando la primera en esta última— o han «bajado» de la segunda a la primera, etc.).

Estas tres etapas, que describiré a continuación, las voy a calificar del siguiente modo: etapa 1 de presencia implícita e indirecta de las víctimas; etapa 2 de presencia directa y pasiva; etapa 3 de presencia directa y activa. Cerraré estas presentaciones con una nota sobre la no violencia como inspiradora de la actividad educativa y su relación con la presencia de las víctimas.

Etapas 1. La presencia implícita e indirecta de las víctimas

La primera etapa puede denominarse etapa de presencia predominantemente *implícita e indirecta* de las víctimas, que, formulada de otro modo, es *no presencia* expresa y directa de ellas en lo que se explicita educativamente. Es aquella en la que la educación para la paz se define decisivamente por rasgos como éstos: 1) educar personas que tengan actitudes y comportamientos pacíficos y que, a ser posible, trabajen activamente por la paz: el ideal es la no violencia; 2) para lo cual es especialmente relevante educarlas en la gestión positiva de los conflictos, a fin de que no sólo no acaben en violencia, sino que resulten ocasión de crecimiento; 3) y es igualmente importante confrontarlas con las diversas formas de violencia —directa y estructural, real y potencial—, para que se discierna en qué tipo de iniciativas deben participar para que desaparezcan.

Si analizamos someramente estos rasgos, vemos que el centramiento decisivo está: 1) en potenciar personas pacíficas entre quienes no son víctimas, pero sí pueden derivar hacia la violencia —lo que hay que evitar—; 2) en potenciar personas pacificadoras, cuando se confrontan con las violencias o amenazas de violencia existentes, a fin de que éstas cesen; 3) en estar para ello atentos a los mecanismos de violencia para desmontarlos con mecanismos de paz. Esto es, los protagonistas que aparecen de modo explícito son el agente de paz —al que, en general, no se supone víctima—, que hay que potenciar, y los violentos —personas o estructuras o instituciones—, a los que hay que enfrentarse por medios a la vez pacíficos y eficaces.

Como se ve, la presencia de las víctimas es implícita —si existe la violencia, existen ellas—. Precisamente por esto, la perspectiva temporal dominante es: presente de violencia —o de amenaza de violencia—, que tiene que ser superado en futuro de paz. Centramiento, por tanto, más en que no haya víctimas que en las víctimas que ya ha habido. El pasado de victimación y su

memoria quedan en segundo plano, ignorándose que la reclamación de memoria no se debe hacer sólo por razones preventivas —para que no vuelva a suceder lo que sucedió— sino porque se tiene derecho a ella, porque es parte y vía del reconocimiento y la justicia debidos.

Evidentemente, estas afirmaciones están sujetas a matizaciones diversas, que muestran que en esta primera etapa hay avances de la segunda. Por ejemplo, en la educación para la paz como educación para el desarme, en plena carrera de armamentismo nuclear, lo que se subrayaba era el choque de estructuras y políticas militaristas con gran potencial de destrucción, buscando frenarlas para que no hubiera víctimas en el futuro. Pero, en el trasfondo y a veces de modo explícito, se tenían presentes las experiencias de Hiroshima y Nagasaki, con el correspondiente impacto de víctimas reales del pasado. Ahora bien, la finalidad era más la de despertar la «heurística del temor» —si se me permite utilizar esta expresión de Jonas—³ pensando en el futuro de victimación posible que podría incluirnos a todos, que la de centrarse en esas víctimas del pasado.

Cabe hacer una segunda matización tomando el ejemplo de la educación para la paz como educación contra la violencia estructural económica: cuando se criticaba ésta para que nos enfrentáramos a ella, evidentemente se la ejemplificaba con los muertos que producía, y, aquí sí, como eran víctimas del presente, había una atención directa a ellas, oscilando entre la lógica de la compasión y la justicia (se decía, por ejemplo: este día en el que estamos haciendo esta actividad, van a morir cuarenta mil personas de hambre evitable).

Etapa 2. La presencia directa y pasiva de las víctimas

Estas matizaciones muestran que la distinción entre una primera y una segunda etapa es algo artificial, aunque ilustrativa para lo que diré luego —la mantengo por eso—. Si se quiere, lo que las distinguiría sería el énfasis: en la primera etapa, el centramiento está en los agentes de paz y los violentos (y en que no haya víctimas futuras), y sólo secundariamente en las víctimas, mientras que en la segunda etapa el centramiento en las víctimas es más manifiesto, pero —es el segundo rasgo que la caracteriza— haciendo que tengan una presencia predominantemente *pasiva*.

El que la presencia de las víctimas sea pasiva supone: 1) que son personas que *reciben* nuestra atención, pero que ellas en cuanto tales no actúan; 2) que reciben esta atención por cuanto *padecen* una violencia, por cuanto tienen un sufrimiento cuya responsabilidad, al menos en lo que tienen de víctimas, recae sobre otros. Estos supuestos merecen algunos comentarios.

La atención que se presta a las víctimas de la violencia así convocadas puede ser de calidades diversas. En la mínima, son realmente pasivas, «objeto» de nuestra atención: por el impulso de nuestros ideales de paz, las descubrimos y las acogemos; la iniciativa es toda nuestra. En la calidad máxima, aunque parezcan pasivas, tienen una decisiva «actividad», si bien no emerge propiamente de ellas sino que es provocada por la síntesis del impacto del sufrimiento injusto y de la calidad de la atención que se les presta: es lo que sucede cuando las atendemos porque previamente su propia situación de sufrientes «nos impacta e interpela»; nuestra iniciativa tiene algo de *respuesta*. En este momento estamos ya en los umbrales de la tercera etapa.

De modo más o menos explícito, como puede constatarse, se tiene una concepción de víctima de la violencia en la que media la *injusticia*. Ésta, a su vez, es definida, siguiendo a Galtung,⁴ que en esto tiene una gran influencia, como no actualización en una persona de sus potencialidades positivas a causa de la iniciativa de otros humanos, ya sea de modo directo —violencia directa—, ya sea a través de dinámicas estructurales —violencia estructural—.

A lo que primero se tendió en la educación para la paz fue a prestar atención a las expresiones más llamativas de ambas violencias y, por tanto, a las víctimas de ellas. Por un lado, a la violencia de las guerras motivadas por intereses geopolíticos, ante las que se resaltaban no sólo los muertos inocentes que creaban sino también otras formas de sufrimiento. Por otro lado, a la vio-

lencia ínsita en las estructuras económico-empresariales de alcance global (por ejemplo, en torno a la deuda externa de los países del Sur, a la explotación agrícola de tipo industrial, etc.), que hacían aparecer especialmente a las víctimas del hambre evitable, de catástrofes «naturales» que, aunque como fenómenos físicos nos desbordan, sí pueden afrontarse de modos que no produzcan víctimas...; en definitiva, las víctimas del «maldesarrollo».

Los educadores más lúcidos constataron que en estos acercamientos había ciertos riesgos: 1) que nos centráramos en el impacto de los números —imponentes, pero en última instancia fríos—, sin ver tras ellos a las personas concretas; 2) que, dado que se trataba de muchísimas personas, pero alejadas de nuestro contexto geográfico, lo que produjera al final la contemplación de esos sufrimientos fuera un sentimiento de alivio, lejanía e incluso superioridad: nosotros no estamos entre ellas.

Una de las propuestas más sugerentes que se hizo para afrontar estos riesgos fue la del *enfoque socioafectivo* en la educación para la paz.⁵ Consiste, como sabemos, en provocar que se vivan experiencias pedagógicas que, aunque sea tenue y transitoriamente, nos ponen en la piel del otro víctima. Experimentar, por ejemplo, un poco, lo que significa que los otros derrochen comida y yo no tenga para comer, o lo que implica que te observen como extraño al grupo y sospechoso, etc. Aunque no se utilizaba la palabra *compasión*, más bien denigrada, lo que entiendo que estaba debajo era el esfuerzo por sintetizar, en el acercamiento a la víctima, compasión y justicia: la primera motivando emocionalmente el compromiso, la segunda orientándolo adecuadamente. Lo que creo que era un acierto.

De todos modos, en este enfoque socioafectivo, si no es complementado, no deja de haber una sombra. Hay en él, por un lado, algo que puede aproximarse a actividad de la víctima, no mera pasividad, en la medida en que quien se pone en la piel de ella tiene iniciativa en la experiencia pedagógica en la que participa —solapamiento con la tercera etapa—. Pero, por otro lado, se trata de una estrategia de «sustitución» de la víctima real, de la que, en el mejor de los casos, estamos presuponiendo cómo actuaría, por la empatía que sentimos por ella y por las reacciones espontáneas que motiva nuestro muy parcial y modesto estar en su piel.

Otra lúcida constatación de los riesgos de la presencia puramente pasiva de las víctimas se dio en el caso de la educación para el desarrollo vista como vertiente de la educación para la paz. Es cuando se pasó a resaltar que no podíamos tener una imagen de los habitantes del Sur en la que sólo aparecen o violentos activos o víctimas pasivas (socorridas por los voluntarios activos del Norte), pues un número significativo de esas víctimas luchaban activamente contra la injusticia que sufrían; en ese momento se fue consciente de que esa educación tenía que promover iniciativas que lo fueran de *colaboración* (más adelante, continuando en esta línea, se hablará de «code-sarrollo»). Se dio así, ciertamente, un avance importante; pero la iniciativa de esas víctimas sólo excepcionalmente era también iniciativa en las actividades pedagógicas.

Etapa 3. La presencia directa y activa —vertebradora— de las víctimas

La constatación de estas limitaciones y el desarrollo de las latentes iniciativas de las víctimas en la educación para la paz que he ido apuntando, podían hacer derivar ésta con naturalidad hacia la tercera etapa, definida por la presencia *activa* de aquéllas.⁶ De hecho, de todos modos, creo que lo que más ha estimulado a avanzar, demasiado tardíamente, hacia esta etapa son otros factores.

Uno de ellos es la toma de conciencia de que no puede focalizarse la educación para la paz en las violencias y víctimas lejanas si eso supone el olvido de las cercanas. Y, evidentemente, cuando se atiende a las cercanas, se hace difícil y problemático mantener su presencia indirecta y pasiva. Por dos razones: porque el paternalismo y cierta marginación se hacen manifiestos; y porque, si las víctimas se organizan para tener iniciativa social, son ellas mismas las que exigen, en justicia, esa presencia.

Creo que los colectivos de víctimas cercanas, entre nosotros, que están siendo más relevantes para que la educación para la paz avance hacia esta tercera etapa son los siguientes: los inmigrantes sobre los que se ejercen las violencias de opresión, marginación y racismo; las mujeres en las que se ceba decisivamente la violencia por razón de sexo; los escolares que sufren el «acoso escolar»; las víctimas del terrorismo generadas en nuestro país. No todas ellas están empujando del mismo modo a la presencia activa y directa, pero todas la implican de un cierto modo.

La educación antirracista e intercultural, evidentemente, debe tener presente positivamente el hecho de que los hijos de inmigrantes están —o pueden estar— en las aulas en las que se hace educación para la paz, que sus padres tienen que ser estimulados a participar en ella como los demás padres, etc.; lo que debe orientar decididamente hacia su presencia activa, concretada en función de su edad y situación. A esta versión de la educación para la paz se le pueden hacer además conexiones interesantes con la más clásica, entre nosotros, educación para el desarrollo (contra la violencia económica estructural), ya que el grueso de esos inmigrantes que sufren violencia procede de los países del Sur; lo que puede redundar en beneficio de ambas, precisamente incentivando la presencia de las víctimas.

Respecto a la violencia contra las mujeres, afortunadamente se está tomando cada vez más conciencia de la gravedad y extensión de sus expresiones —violencia directa—, así como de sus conexiones con la cultura patriarcal —violencia cultural— y con estructuras económicas y sociales —violencia estructural—. Es, como se ve, una violencia realmente compleja. Es, además, violencia cercana, en la medida en que a veces se ejerce contra niñas o adolescentes que están en las aulas, y, en cualquier caso, contra mujeres de familias implicadas en la educación. Nos muestra igualmente que cuando hay violencia directa y cercana, la presencia activa de las víctimas es, a la vez, necesaria y delicada.

Es algo que se nos vuelve a revelar en el acoso escolar. Por definición, se realiza entre compañeros de los centros escolares, lo que ya muestra de por sí la cercanía de las víctimas respecto a quienes participan en la educación para la paz. Que los acosados se hagan activamente presentes de modo franco resulta muy problemático, porque sólo en casos contados no choca contra los procesos personales que los afectados tienen que realizar para la superación del trauma. Pero su presencia *directa*, en el sentido de que la educación para la paz se tiene que estructurar confrontándose directamente con ellos en cuanto víctimas de acoso, y su presencia *activa*, por cuanto se debe expresar en ella lo que sufren, lo que anhelan, lo que piden, si es preciso de formas imaginativas —por ejemplo, plasmándolo en una obra de teatro—, es totalmente necesaria.

Por último, centrando ahora mi reflexión en el País Vasco, de las víctimas del terrorismo existente en él desde hace cuarenta años hay que decir que, globalmente hablando, han sido las grandes ausentes de los procesos de educación para la paz en los centros escolares. En general, no han tenido presencia ni siquiera implícita, por tanto, menos aún pasiva, y menos aún activa. Dicho en positivo, su presencia implícita y pasiva ha sido algo más temprana, pero excepcional, y su presencia activa, manteniendo esta excepcionalidad, es muy reciente. La violencia era escandalosamente llamativa y cercana, también las víctimas que producía, pero de hecho para los centros escolares ha funcionado como si fuera extraña y lejana.⁷ Frente a esta gran laguna, las víctimas están ahí, interpelando a los educadores, y demandándoles espacio, exigiéndoles en concreto que superen no sólo la ausencia, sino posibles presencias meramente implícitas y pasivas.

Las razones que explícita o implícitamente se han aducido para esta ausencia de las víctimas del terrorismo han sido varias: que la «neutralidad» del educador exigía no introducirse en terrenos duramente politizados,⁸ que se trataba de un modo de violencia pedagógicamente inmanejable en las aulas por la crispación que iba a hacer emerger, que pedía un coraje «sobrehumano» en los educadores, etc. Algunas de estas razones son claramente espurias desde el punto de vista

moral; otras expresan dificultades reales, pero que no deben provocar la inhibición, sino la búsqueda de estrategias adecuadas para afrontarlas.

Haciendo presentes a estos cuatro colectivos de víctimas (y sin pretender que sean los únicos en la educación para la paz),⁹ he desarrollado uno de los factores que está empujando a la educación para la paz a que asuma el reto de la presencia directa de las víctimas: el de su cercanía interpeladora. Pero hay además otros. He apuntado antes, brevemente, el que tiene que ver con la maduración de los procesos reflexivos y prácticos llevados a cabo internamente por un sector de educadores para la paz.¹⁰ Pero hay un tercero que considero significativo por varias razones: tiene que ver con la introducción de los temas del perdón y la reconciliación, especialmente cuando se plantean violencias que enfrentan a miembros de una misma comunidad política o social. Paso a desarrollarlo.

Cuando, dentro de la educación para la paz, entendemos que éstos son temas relevantes que deben ser introducidos en ella, si los tomamos con la seriedad que merecen, acaban empujándonos a que las víctimas se hagan activamente presentes de un modo u otro. Es lo que personalmente experimenté cuando comencé a trabajarlos a mediados de los años noventa. En efecto, no cabe hablar de una sociedad reconciliada —en nuestro caso, en contextos de educación para la paz— si las víctimas no tienen su palabra relevante en el proceso. Y, más aún, no cabe hablar del perdón si las víctimas no se posicionan ante esa posibilidad. Es cierto que podemos distinguir entre perdón y reconciliación en ámbitos personales, en los que evidentemente el protagonismo de las víctimas es decisivo, y en ámbitos públicos, en los que hay un protagonismo de los representantes de las instituciones democráticas que desborda el de las víctimas. Pero esto nunca debe significar ignorarlas, desdeñando, por ejemplo, sus reclamaciones de memoria, reconocimiento y justicia.¹¹

Estos temas, por cierto, generan una tensión que, aunque incómoda como todas, hay que considerar en sí positiva. Por todo lo que he indicado antes, la educación para la paz, como la investigación para la paz, estaba tradicionalmente enfocada hacia el afrontamiento del presente de violencia para trabajar por el futuro de paz —lo que empujaba a centrar la atención en los violentadores para que cesaran en su violencia—. Ahora bien, el mejor futuro de paz en sociedades divididas es el de reconciliación. Pero cuando las víctimas toman parte activa en el camino hacia ésta, le ponen, evidentemente, más condiciones (pueden incluso no aceptarlo, apuntar pura y simplemente al horizonte de victoria).¹² Con lo que al que trabaja por la paz puede parecerle que la presencia activa de las víctimas dificulta el proceso. Lo que hay que decir es que lo complejiza para hacerlo más sólido y acorde con los derechos humanos. Cuando se tiene esta convicción, se ve en ello una razón más para que las víctimas estén directamente presentes en los procesos de paz y de educación para la paz.

Nota sobre la no violencia y la presencia de las víctimas

Entre quienes estamos trabajando hace ya tiempo en la educación para la paz es bastante común la opción por la no violencia.¹³ Cabe preguntarse en qué modo y en qué medida esta opción ha tenido presentes a las víctimas y ha dejado huella de ello en las tareas educativas que estimulaba.

A primera vista, parece que hay que reconocer que la apuesta por la no violencia ha supuesto centrarse prioritariamente en los violentos. Y esto desde dos puntos de vista. En primer lugar, el objetivo más explícitamente perseguido es frenar su violencia, ciertamente para que no produzca más víctimas; es decir, desde este punto de vista, las víctimas que son tenidas en cuenta son más bien las posibles víctimas futuras, por definición pasivas, en cuanto todavía no víctimas. En segundo lugar, mirando también a los violentos, lo que se propone de modo más específico es negar la estrategia violenta, ver en los violentos, incluso cuando alegan tener razones de justicia para su violencia, la imagen de lo que no debe hacerse, ni ética ni políticamente; lo decisivo, se subraya, está en los medios, semilla de los fines, que por tanto deben ser pacíficos, aunque pue-

dan y tengan que suponer confrontaciones firmes. Desde esta perspectiva, vuelven a estar presentes las víctimas, ahora muy marcadamente, pero también de modo pasivo, al ser una vez más víctimas futuras: el violento es el que no debe ser imitado nunca, ni siquiera para enfrentarse al mal o hacer el bien, *precisamente* porque hace víctimas.

La radicalidad en la negación de la figura de *todo* violento en cuanto victimador es plena, pero la mirada que se proyecta a las víctimas muestra ser más mirada al futuro que mirada al pasado, cuando es ésta la necesaria para que los derechos de reparación, memoria y justicia se hagan presentes. Aunque la contemplación del horizonte de futuro pacificado, lograda por procesos de resistencia pacíficos, es a veces vivenciada por el no violento «con temor y temblor»: ¿se mostrarán eficaces las estrategias no violentas o dejarán el campo libre para los violentos? En este susto que puede recorrer el cuerpo y la psique de quien opta por la no violencia, anida una vez más una presencia muy firme de las víctimas, pero en perspectiva futura.

De todos modos, la relación entre no violencia y víctimas no se agota en ello, es más intensa. Es, en efecto, muy normal que quienes postulen y practiquen la no violencia sean víctimas —actuales o amenazadas— que entienden que deben enfrentarse de ese modo a los que ejercen violencia contra ellas, como única vía de no pasar a ser aquello que condenan por su propia experiencia. Si pensamos en los dos líderes carismáticos de esta práctica, Gandhi y Luther King, este supuesto queda corroborado plenamente. Relevantes prácticas de resistencia indígena en América Latina van también en esta dirección. Y lo mismo puede decirse, entre nosotros, de determinadas resistencias contra la dictadura, contra las amenazas de ETA, etc. Las víctimas se nos muestran aquí ideadoras y sostenedoras de la no violencia, esto es, con un protagonismo decisivo. Quizá no se centren en reclamar los derechos estrictamente conexiónados con la violencia pasada.¹⁴ O, si proyectan una mirada sobre ese pasado, pueden plantear una reasunción de éste que, en coherencia con los supuestos no violentos, incluye ofrecer oportunidades de reconciliación sincera, no meramente estratégica, a los victimarios. Pero, en cualquier caso, sí se centran no sólo en que no haya víctimas futuras, sino en reclamar los derechos que están siendo negados a las víctimas en el presente. En esta dinámica participan con frecuencia personas que, no siendo inicialmente víctimas, al sumarse a las iniciativas de no violencia de éstas, acaban no sólo solidarizándose con ellas, sino pasando a ser objetivo de las amenazas de los violentos, pasando a ser potenciales víctimas, precisamente por esta solidaridad que muestran públicamente. En conjunto, como puede verse, desde este punto de vista el protagonismo de las víctimas en los marcos de la no violencia no sólo es decisivo, no sólo es plenamente activo, sino que, además, se muestra capaz de generar propuestas alternativas frente a las clásicas de la violencia justificada.

Proyectemos ahora todas estas consideraciones al campo educativo. Cuando la no violencia tuvo presencia en él en el pasado, supuso fundamentalmente una radical y decisiva negación del victimador e, igualmente, una presencia de las víctimas más bien delegada y pasiva, y más proyectada al presente y al futuro que al pasado, aunque, ciertamente, supusiera arraigos de victimación en este pasado. De lo que se trataría ahora, con la nueva sensibilización a favor de la presencia de las víctimas, es de hacer que víctimas actuales que apuestan decididamente por la no violencia estuvieran directa y activamente presentes en el proceso educativo en el que se trabaja este enfoque de paz, que la perspectiva temporal fuera global (pasado, presente y futuro) y que, incluso, el propio proceso, en comunión con esas víctimas, pudiera considerarse como una actividad no violenta a favor de la paz.

Las etapas como modelos de educación para la paz

Lo que acabo de presentar como etapas de una historia de la educación para la paz nos lleva a esta conclusión: globalmente hablando, sugiere con claridad que si la presencia pasiva de las víc-

timas ha podido ser en conjunto significativa en ella, su presencia activa ha sido hasta ahora muy modesta.

Por otro lado, las etapas vistas, dejando de lado la perspectiva temporal, pueden presentarse también como modelos de esta educación, definidos en función de la forma de presencia de las víctimas en ella. Y creo que esto es iluminador para la práctica actual, porque permite tener una referencia importante para discernirla. Nos salen, evidentemente, tres modelos.

Sigue habiendo modos de entender y realizar la educación para la paz en los que las víctimas están sólo muy implícitamente presentes (primer modelo, correspondiente a la primera etapa), sin que sus promotores se planteen esto como un paso o momento dentro de otros en los que estarían explícitamente presentes. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando esta educación se reduce a una educación en actitudes de las personas (tolerancia y respeto, escucha y diálogo, etc.) para que no tengan comportamientos violentos. Por supuesto, en sí este objetivo es claramente valioso, pero reducido a él diluye las violencias sociales con las que tenemos que confrontarnos, tanto las cercanas como las lejanas, y, haciendo eso, ignora a las víctimas que generan esas violencias.

Otro modo de concebir y practicar la educación para la paz es tener presentes estas violencias con sus correspondientes víctimas, pero, o bien el énfasis decisivo sigue poniéndose en los violentos para que acaben su violencia (con lo que estamos a caballo entre el primero y el segundo modelo) o sí se pone en las víctimas, al hacer de éstas el motor de todo el proceso educativo, pero (característica propia de este segundo modelo) en unas víctimas que tienen una presencia pasiva, como sufrientes que merecen y reclaman nuestra atención y acción de justicia y pacificación a favor de ellas. Este modelo se sostiene con más facilidad, como subrayé, cuando las víctimas a las que se presta atención no son cercanas.

El tercer modelo, en cambio, es el que prestando atención directa a las víctimas en sus marcos concretos de violencia, haciendo de ellas la auténtica referencia que estructura el proceso educativo, a su vez, les reserva espacios de iniciativa —presencia activa— de las propias víctimas, lo más amplios posible en función de sus circunstancias y de los contextos sociales y escolares (desde momentos testimoniales puntuales, pero claves, hasta presencias casi constantes).

La tesis que considero que debe defenderse es que tenemos que concebir este tercer paradigma como modelo de referencia, lo que significa en concreto: 1) que incorpora lo positivo de los otros dos: la educación de actitudes, la atención a los mecanismos de violencia en vistas a su superación, la percepción de las víctimas como sufrientes que nos interpelan hacia la compasión y la justicia, etc.; 2) pero dentro de un esquema en el que las víctimas no son sólo la referencia clave, sino que tienen una presencia lo más directa y activa posible. Paso a explicitar cómo puede concretarse esto.

• **La presencia directa y activa —vertebradora— de las víctimas en la educación para la paz**

Aclaraciones de arranque

Entiendo aquí por presencia *directa* ese modo de presencia que, por supuesto, se opone a la ausencia, pero también a la presencia «implícita», siendo algo más que presencia «explícita». Esto significa en concreto que se hace de las víctimas la referencia fundamental del proceso educativo, el motor que lo estimula, que lo ilumina, que diseña su horizonte.

Entiendo por presencia *activa* de las víctimas esa forma de presencia en la que éstas no son mera referencia para las atenciones de quienes participan en el proceso pedagógico, sino que, al menos en momentos clave, se muestran con relevante capacidad de «iniciativa» en este proceso. Dicho de otro modo, se trata de una forma de presencia que supone su reconocimiento como auténticos «sujetos». Pueden contemplarse modos de presencia «pasiva», pero vistos como preparación hacia esa presencia activa —ya por ellos mismos interpeladores—.

Las formas de presencia, a su vez, pueden ser varias, como especificaré luego. De momento subrayo que puede tratarse tanto de presencia «física» de la víctima —evidentemente, la que sobrevive— como de presencia «virtual», encarnada en un soporte escrito, auditivo o visual. En principio, la iniciativa es más clara en la presencia física, al abrirse incluso a la posibilidad de intercambios no inicialmente previstos en función de las reacciones que se observen en quienes viven la dinámica educativa. Pero también la presencia virtual puede suponer una relevante iniciativa por parte de las víctimas, en la medida en que se propone ser, y lo es, interpeladora y generadora de procesos. Son los contextos pedagógicos y las circunstancias de las víctimas las que deben decidir si optar por uno u otro modo de presencia o, lo que en principio se muestra como más positivo, por la combinación de ambos.

Razones de esta presencia de las víctimas

¿Por qué hay que preferir el tercer modelo de educación para la paz y apuntar hacia él? He aquí las razones que avalan, que exigen, la presencia de las víctimas:

1. En primer lugar, las víctimas son condición de *no abstracción* de la educación para la paz. La abstracción puede tener diversas intensidades. La más amplia es la que ignora o arrincona los hechos de violencia —son percibidos más bien como posibles— y por tanto las víctimas que producen, al decidir centrarse exclusivamente en las actitudes. La abstracción parcial es la que no ignora las violencias, pero sitúa en lugar secundario y poco perceptible a sus víctimas. La manera más firme y positiva de acabar con esas dos abstracciones es, evidentemente, hacer concretamente presentes a las víctimas, visibilizar a partir de ellas las violencias existentes, estimular, motivados por ellas, la educación pertinente en actitudes.
2. En segundo lugar, la presencia de las víctimas es condición de realización de la *justicia* que se les debe. Esta justicia debida tiene diversas expresiones y diversos lugares de cumplimiento. Una de ellas es la del *reconocimiento* de su condición de víctimas, con todo lo que ello supone, incluyendo su conservación en la *memoria social*. Este reconocimiento, a su vez, debe realizarse en diversos ámbitos, pero uno de ellos es precisamente el educativo: en su dimensión receptiva se da al reconocerlas como víctimas, mientras que en su dimensión activa se logra cuando se las reconoce con capacidad de iniciativa, incluso en el campo educativo. Se las reconoce, de todos modos, *en cuanto* víctimas.

Aclaro un poco la última expresión. No se trata aquí de reconocer a ciertas víctimas en su condición de «héroes morales»: cuando lo son de verdad, porque han luchado por la libertad, la justicia y la paz poniendo en grave riesgo sus vidas, merecen la correspondiente admiración por ello, pero el reconocimiento del que hablamos aquí es el debido a la condición de víctima, de persona en cuyo sufrimiento ha mediado injustamente una iniciativa humana. Tampoco se trata, por supuesto, de reconocer a las víctimas «de los nuestros», porque eso supone que tampoco se las reconoce en su condición de víctimas, sino en su condición de membrecía compartida. Ni se trata, por último, de reconocer sólo a las víctimas que son puestas de relieve mediáticamente o debido a otras dinámicas sociales, e ignorar a las demás, porque eso supone un olvido discriminatorio e injusto de las víctimas ocultadas.¹⁵ En definitiva, educativamente, hay que tener una perspectiva imparcial y universalista respecto a las víctimas.

Hay que tratar de acercarse lo más posible a este objetivo, aunque no sea fácil de lograr. Para ello es conveniente combinar estas dos estrategias: que a lo largo de todo el proceso educativo los estudiantes se vayan confrontando con las víctimas de los tipos de violencia más relevantes (en este trabajo he citado seis: violencia de la guerra, de las estructuras económicas injustas —desde los niveles locales hasta los globales—, por razón de sexo, terrorista, de acoso escolar, racista y excluyente contra los inmigrantes); que cuando se hagan presentes víctimas concretas de cada uno de esos tipos, tengan además la virtualidad de ser *ejemplares*, como dice Todorov,¹⁶ de representar, en su propia concreción, a todas las víctimas, de modo tal que, además, posibiliten una visión del pasado en la que, tras el aprendizaje motivado por las injusticias que han tenido que soportar, se puedan sacar conclusiones sobre cómo debe lucharse para que no se repitan.

3. La tercera razón que motiva la presencia de las víctimas en la educación para la paz es que son ellas la referencia fundamental para el *saber decisivo* sobre la violencia. Ya con su presencia «pasiva» nos enseñan algo básico: ésta no es mala —moralmente— porque impide el logro de determinados objetivos sociales que pueden ser legítimos, es mala porque genera sufrimientos y muerte injustos de personas, de sujetos de *dignidad*. Las víctimas nos enseñan el saber *sobre el mal*, sobre lo que es y sobre su alcance real. Esta enseñanza se acrecienta, ciertamente, cuando esa presencia se hace «activa», cuando la víctima no sólo habla con su cuerpo y/o su psique destrozados, sino cuando tiene además la iniciativa, cuando es testigo del pasado y propone para el futuro: es entonces colaboradora clave en la búsqueda del *saber del bien* frente al mal. Por supuesto, esto es algo que la víctima realiza cuando habla en cuanto víctima, no en cuanto partidaria de una determinada opción política o miembro de una determinada colectividad identitaria.¹⁷ Retomaré esta cuestión más adelante. De momento subrayo que ese saber sobre el mal y sobre el bien mediado por la víctima es, de hecho, saber sobre el conjunto de la realidad: el conocimiento más pleno de ésta —si lo dotamos de alcance moral— se produce cuando se incorpora a él la perspectiva de las víctimas.
4. La cuarta razón supone un cierto desarrollo de la tercera. La víctima no sólo estimula en la buena dirección nuestro saber sobre el mal y sobre el bien, estimula también la mejor *sentimentalidad moral*: la indignación, la compasión, el coraje, la solidaridad, etc. Y con ella, la configuración de convicciones en torno a valores centrales. Nos ayuda a «sacar lo mejor» de nosotros mismos, a hacernos salir de nuestro encierro egoico para abrirnos a los otros. Esto es algo que lo hace ya con su presencia muda, cuando realmente nos desnudamos ante ella y nos dejamos interpelar por ella. Pero es algo que hace de modo especial, muy marcadamente, con su presencia que habla, aunque aquí sí que es fundamental que se trate de un hablar que es auténtico testimonio moral, además pedagógicamente expresado. Ya he adelantado que desarrollaré enseguida lo que esto significa.
5. Una última razón para justificar la presencia activa de las víctimas de la violencia es la *evitación del paternalismo* y los vicios adheridos a él. Hablar *por* otra persona, cuando ésta puede hablar por sí misma, es una suplantación de su autonomía, que, además, hace posible la manipulación y la impostura. Hablar *sobre* otra persona ignorando lo que ésta diga de sí misma conduce a la parcialidad y, en casos como el nuestro, puede expresar superioridades indebidas y/o compasiones inadecuadas. Dicho de otro modo, el respeto de la autonomía de las personas, aplicado al tema que nos ocupa, pide que las víctimas intervengan activamente en los procesos educativos centrados en ellas.

Considero que todas éstas son razones de peso para plantearse una educación para la paz con itinerarios pedagógicos que, como se anuncia en el título de estas líneas, estén vertebrados por la presencia de las víctimas. No pretendo aquí marcar pautas concretas para el desarrollo de

estos itinerarios, sino más bien describir los supuestos básicos que conviene que les sirvan de inspiración.¹⁸

Sobre la presencia física de las víctimas¹⁹

Ya he indicado antes que la presencia de las víctimas puede ser física o a través de memorias «objetivadas» en diversos soportes. Comienzo ofreciendo algunas consideraciones en torno a su presencia física, evidentemente, cuando la violencia no ha acabado con su vida.

Hay que subrayar, para empezar, que tiene notables ventajas pedagógicas. Globalmente hablando, es la que mejor realiza la presencia directa y activa, tal como antes he especificado. Más en concreto, tiene la fuerza del cara a cara, con su correspondiente expresividad corporal: la víctima «está ahí» —sujeto que habla— y «se dirige a mí» —persona que escucha—; lo que significa que, en principio, la fuerza de la interpelación, decisiva para poner en marcha la «pedagogía de la receptividad», de la que hablaré luego, puede ser máxima.

No pueden obviarse, de todos modos, las dificultades que hay que afrontar, no, repitiendo una idea ya expresada, para olvidar este modo de presencia, sino para prepararlo adecuadamente. Se trata de dificultades que dependen de diversas variables, relacionadas unas con las circunstancias que rodean a la víctima que potencialmente se va a hacer presente, y situadas otras en el contexto escolar en el que la presencia va a tener lugar. Teniendo aquí especialmente en cuenta las primeras, la víctima que en los momentos adecuadamente pautados expresará su testimonio de víctima, hará las oportunas consideraciones en torno a los violentos y al horizonte de superación de la violencia, se abrirá al diálogo con las personas a las que se dirige, etc., tiene que reunir una serie de condiciones:

1. En primer lugar, precisa consistencia psíquica para revivir públicamente la victimación sin que eso sea destructivo para ella. Lo que significa que tiene la madurez correspondiente para lo que se le pide (por ejemplo, no es lo mismo un niño que un adulto), que tiene ya un trabajo de duelo «razonable» realizado, en el que revive el trauma no como fijación en el presente, sino como memoria viva del pasado. Hay que advertir que cuando la víctima se encuentra con contextos educativos empáticos, éstos pueden ayudarle a ese trabajo de duelo, a través de la escucha que se le da. Pero debe tenerse presente que ella no interviene en la educación para curarse sino para enseñar, y enseñar desde las huellas dejadas por la violencia en su cuerpo y su psique: hace carnalmente presente una memoria actuante del pasado que se nos ofrece para que instauremos un presente de compromiso que nos permita avanzar hacia un futuro en paz.
2. En segundo lugar, si ha sufrido una violencia ante la cual los que la escuchan pueden tener sentimientos encontrados —que van desde el rechazo claro hasta la justificación, aunque ésta, por el control de los educadores, sólo pueda expresarse en formas reprimidas—,²⁰ la víctima que se hace físicamente presente precisa el correspondiente coraje y valentía, y la capacidad para no ser destruida por ello, aunque evidentemente le haga daño.
3. En tercer lugar, la víctima, tal como adelanté antes, debe mostrar capacidad y disposición para intervenir imparcialmente en cuanto víctima a la que se le ha dañado su dignidad de persona humana. Lo que significa, en concreto, que quiere y puede testimoniar y reflexionar su victimación según los principios fundamentales de la educación para la paz, al menos en sus expresiones mínimas (que, por ejemplo, excluyen la pena de muerte para los victimarios). Y que, además, cuando así sea preciso,²¹ está en disposición de poner entre paréntesis las legítimas opciones partidarias que puede tener: en los procesos educativos tiene que ser propiamente testigo *moral* (remitirse a los valores fundamentales de los derechos humanos, situados

en lo prepartidario), más que testigo *político* partidario (para lo que hay otros espacios). Ésta es precisamente una de las condiciones para que la víctima sea *ejemplar*, en el sentido que se dio antes a este término, es decir, para que sea representativa de todas las víctimas en cuanto víctimas.

4. Por último, ya en un plano más profesional, la víctima, puesto que va a intervenir en un proceso educativo, precisa tener dotes comunicativo-pedagógicas suficientes, algo que unas tienen más que otras, o que se tiene para unas situaciones pero no para otras. Lo que debe perseguirse de modo prioritario es que ese proceso quede potenciado, no deformado ni instrumentalizado. Esta observación pone claramente de manifiesto lo que de hecho está presente en todas las anteriores: que la colaboración de las víctimas, con su presencia física, en la educación para la paz precisa un buen entendimiento entre ellas y los educadores, haciéndose éstos responsables de asumir algunas de las dificultades y retos que se presentan.

Sobre la presencia objetivada de las víctimas

La presencia física de las víctimas es importante, pero eso no oscurece las potencialidades de la presencia de su memoria e interpelación en soportes objetivos: escritos, auditivos, audiovisuales.

Las ventajas de la presencia objetivada están en lo siguiente: el «texto» —en el sentido amplio de este término— en que se plasma está ahí con una autonomía respecto al que lo protagoniza y con una estabilidad que facilitan que sea trabajado, interpretado, desarrollado, confrontado con otros, etc.; y con unas posibilidades de permanencia que lo convierten en «arma desarmada» contra el olvido. Además, si se pierde la riqueza de la cercanía y la espontaneidad, se gana la riqueza de las posibilidades de planificación anticipada. El riesgo está, de todos modos, en que esta presencia objetivada puede acabar configurándose como mera presencia pasiva, como un «contenido curricular» más.²² Para superarlo, hay que tratar de que se muestre de tal manera que no sólo sea interpeladora pasiva de nuestra responsabilidad sino que, además, lo sea, en forma activa y explícita, de nuestras posibles iniciativas, las cuales orientará a ser respuesta de solidaridad.

En principio, estas presencias objetivadas remiten a una violencia que ha pasado realmente, a memoria e historia plasmadas en el correspondiente texto. Éste puede tener múltiples formas: la de relatos y testimonios escritos, grabados, filmados, informes, archivos, monumentos, rituales, sentencias judiciales, noticias y reportajes periodísticos, historia en su sentido más formal, etc.²³

Debe observarse, de todos modos, que hay también textos de ficción sobre violencias sufridas y ejercidas que pueden tener una gran virtualidad para presentificar a las víctimas. Se trata, en efecto, de esos textos que, narrando algo que no pasó en su materialidad, nos relatan en realidad, con gran fuerza expresiva y capacidad de impacto, lo que *de verdad* le pasa a alguien cuando sufre la violencia de que se trata. Tienen la ventaja de su gran fuerza expresiva y su correspondiente capacidad de impacto; y el inconveniente de hacer caer en el emotivismo y en la ficcionalización de la violencia. Pero si se controlan adecuadamente estos riesgos, pueden ser referencias muy útiles y convenientes para hacerse cargo de lo que una víctima sufre, de lo que anhela, de lo que reclama, etc. Por supuesto, también en estas «ficciones que nos narran la verdad» caben formatos varios, como son los del relato corto, la novela, el teatro, las películas, etc.

La tesis que conviene defender, en relación con los modos físico y objetivado de presencia de las víctimas, es que hay que cultivar complementariamente ambos, en parte según las posibilidades existentes, y en parte tratando de combinar las potencialidades de cada uno de ellos. Ésta es una nueva tarea que tiene que asumir el educador comprometido con este modelo de educación

para la paz, que deberá ser consciente, además, de que cada modo de presencia y cada soporte pide sus propias estrategias pedagógicas.

Las grandes opciones pedagógicas de una educación para la paz centrada en las víctimas

Por lo que se ha ido diciendo, ha debido quedar claro que la educación para la paz que se está proponiendo aquí: 1) tiene su confrontación más inmediata no con las diversas formas de violencia y con quienes las protagonizan, sino con las víctimas que produce, remontándose de éstas a aquéllas; 2) para ello, no se contenta con una presencia pasiva de estas víctimas, por interpelante que sea la percepción de su sufrimiento, sino que promueve su presencia activa, con la correspondiente capacidad de iniciativa; 3) no le basta tampoco con que en un momento dado del proceso educativo se dé esta presencia, sino que hace de ella el núcleo o columna vertebral a partir del cual se estructura todo ese proceso, reconociendo el saber decisivo que las víctimas aportan, aunque, por supuesto, estando abierta a complementarlo desde diversas perspectivas, e incluso a hacer reflexiones críticas si fuera necesario;²⁴ 4) las víctimas que se hacen presentes tienen, evidentemente, muy concretas y subjetivas experiencias de violencia, pero se busca que sean *a la vez* paradigmáticas, representativas del conjunto de las víctimas de los diversos tipos de violencias, lo que pide que asuman algunas condiciones para su intervención.

Pues bien, para que una orientación como ésta pueda desarrollarse con éxito, se precisa sustentarla en una determinada manera de entender la pedagogía. Sin pretender agotar la descripción de la misma, creo que hay tres perspectivas que son fundamentales y que se imbrican entre ellas. Debe tratarse de una pedagogía de la receptividad, de la sentimentalidad, de la narratividad.

Respecto a la pedagogía de la *receptividad*, hay que comenzar con una aclaración. La pedagogía moderna, en sus diversas expresiones, ha coincidido en insistir fortísimamente en que había que acabar con el modelo tradicional de la pedagogía «pasiva». En ésta, el profesor es el que posee un saber indiscutible y objetivo, al margen de las vivencias del alumno, y el que, acaparando decisivamente la iniciativa, lo transmite a éste, que tiene que asumirlo tal como le es presentado; aquí el alumno recibe un saber que se le impone desde el exterior («educación bancaria» llamó Paulo Freire²⁵ a este enfoque). Pues bien, debe quedar muy claro que la pedagogía de la receptividad que se propone aquí, ni se identifica con la pedagogía «activa» que se contrapone a esta pedagogía «pasiva», ni se identifica con esta última. No es pedagogía activa, si se entiende por tal aquella en la que el protagonismo decisivo corresponde al estudiante, con sus experiencias e inquietudes, estando el profesor al servicio de su proceso de aprendizaje; aquí el protagonismo fundamental, el de partida, está en las víctimas: a profesores y estudiantes les toca antes que nada tener una actitud receptiva ante la interpelación que llega de ellas, siendo en este sentido ellas las que señalan la vía que hay que transitar. Pero tampoco es pedagogía pasiva, pues en ésta lo que importa es que el contenido del saber llegue al alumno, incluso, si se precisa, por la vía del castigo, mientras que la receptividad de la que se habla aquí sólo funciona de verdad cuando, por un lado, significa que el receptor de la interpelación es impactado por ésta porque se «desnuda», se «desarma», ante la víctima, porque deja caer sus defensas —no tiene sentido ninguna imposición externa—; y, por otro lado, no es una receptividad que queda en la pasividad, ya que pide por ella misma «iniciativa» en el impactado, sólo que se trata de «iniciativa de respuesta» al impacto; en este sentido es, también, pedagogía de la responsabilidad como respuesta al otro, a la víctima.²⁶

Para que la pedagogía de la receptividad sea viable es muy conveniente estimular la pedagogía de la *sentimentalidad*. En la educación para la paz se ha tenido presente desde los orígenes que debe plantearse articular convenientemente su dimensión cognitiva con su dimensión afecti-

va y su dimensión motivacional. Tratándose, de todos modos, de una educación centrada en las víctimas, hay que destacar de forma muy especial el polo sentimental, sin que ello suponga olvidar los otros dos. La vieja consigna de Aristóteles de que educar es enseñar a que nos alegremos y nos dolamos por lo que es debido y como es debido adquiere aquí toda su importancia. Sólo tendremos la receptividad que se precisa si nos duele toda víctima en cuanto víctima, esto es, aunque no sea «de los nuestros» —identidad particular—, porque «sentimos» nuestra común humanidad de sujetos de dignidad. Esto es, evidentemente, algo que pide desapegos y discernimientos que no son fáciles ni espontáneos, que, por eso, exigen un trabajo educativo. El que implica, por cierto, una circularidad virtuosa convenientemente estimulada: porque desbordo mis fronteras identitarias me interpela toda víctima, pero porque me encuentro interpelado por víctimas que no son de los míos me abro a una interpelación universal.²⁷ Sirva esto para poner de relieve que educar en sentimientos afectados por la presencia de las víctimas es decisivo: no sólo educar en sentir por lo que se debe, sino en sentir como se debe. Piénsese en la compasión por el que sufre, articulada con la indignación ante la violencia injusta de la que es víctima, sin que con todo aboque en el odio; o en la empatía por la víctima que se abre cuando es el caso a la admiración de carácter moral; etc.²⁸

Si hablo, por último, de pedagogía de la *narratividad* es porque el modo como la víctima se hace decisivamente presente es a través de un «relato». Es el relato de victimación el que expresa la identidad de la víctima en cuanto víctima, y es también ese relato, especialmente cuando es construido por la propia víctima, el que encarna su testimonio. Trabajar educativamente lo que nos aporta la víctima es, por eso, trabajar textos narrativos: ya sea orales, los que emite la víctima físicamente presente, ya sea objetivados en la escritura o en lo audiovisual. La pedagogía de la *narratividad* es precisamente esa pedagogía que cuida muy bien los procesos de interpretación de textos narrativos, de modo tal que prepara para que los textos sean interpelantes, desmontando nuestros prejuicios y disponiéndonos a aprender de ellos —conexión con la receptividad—; guía adecuadamente los mundos afectivos en los que el texto nos introduce —conexión con la sentimentalidad—; invita a que recontextualicemos esos textos en situaciones diferentes en las que podemos incluirnos —apertura a la universalidad no abstracta—; empuja a que traslademos al compromiso social lo que nos señalan, encarnando así creativamente el texto en la realidad —conexión con la responsabilidad—, etc.

Los educadores que apuestan por el centramiento en las víctimas a través de esta pedagogía sentimental, de la receptividad, narrativa, tienen, por supuesto, un decisivo papel de diseñadores y coordinadores. Además de ello, tienen que mostrar capacidad para generar procesos y *climas* pedagógicos que: 1) posibiliten la gestión positiva de los conflictos que puedan surgir en el aula a partir de la presencia en ella de las víctimas; 2) impliquen escucha empática de las víctimas, especialmente cuando éstas están físicamente presentes. Y, por supuesto, también a ellos les toca superar el miedo cuando se tratan violencias que pueden implicarlos. Así como tener el suficiente desapego de sus propias opciones ideológicas y partidarias como para ser imparcialmente empáticos con las víctimas.

En un cierto sentido, lo arduo de esta tarea puede llevar a la tentación de la inhibición. Pero, por otro lado, no puede negarse que quien de verdad apuesta por hacer un trabajo en educación para la paz que valga la pena encontrará en esta propuesta un reto convincente y estimulador, junto con un espacio precioso para la solidaridad con las víctimas. Hay que tener presente, además, que si algunas dificultades tienen que ser superadas personalmente, otras tienen que serlo colectivamente, por lo que deberán exigirse los apoyos pertinentes (de las instituciones públicas, de la sociedad, del cuerpo de educadores, etc.). Este último aspecto es una pequeña muestra de que la educación para la paz modulada por las víctimas no es sólo una tarea de los educadores de enseñanza reglada; afecta decisivamente al conjunto de la sociedad

(siendo especialmente relevante el papel de las instituciones públicas),²⁹ aunque éste sea un tema que aquí no se ha desarrollado.

• A modo de conclusión

Permítaseme cerrar estas líneas ofreciendo una síntesis del camino recorrido. Comienzo resaltando que la tesis que he pretendido desarrollar aquí es ésta: la fortaleza y autenticidad de la educación para la paz se mide decisivamente por su centramiento en las víctimas. Para comprender el alcance de esta afirmación ha resultado necesario distinguir tres modelos educativos, en función del lugar que ocupen las víctimas:

1. En el primero de ellos, lo que focaliza los procesos formativos es la educación en actitudes de paz (tolerancia, empatía, respeto al diferente, diálogo, solidaridad, etc.), con las cuales afrontar positivamente los conflictos. Se pretende de este modo potenciar personas pacíficas y pacificadoras, cultivando las disposiciones adecuadas, así como el conocimiento de los mecanismos generadores de violencia, para desmontarlos. Esto significa que el protagonismo decisivo está en quienes no son víctimas, para que no caigan en el ejercicio de la violencia y puedan ser agentes de paz.

Las víctimas reales tienen en este modelo sólo una presencia implícita e indirecta (están en el trasfondo de las violencias en las que no se debe caer), y más bien orientada al futuro, puesto que lo que se pretende es no tanto hacerse cargo de ellas como evitar que las haya. Por supuesto, estos objetivos son en sí valiosos, pero si la educación para la paz se reduce a ellos, se difuminan no sólo las violencias con las que tenemos que confrontarnos sino, especialmente, las víctimas que se generan a causa de ellas.

2. En el segundo modelo, el énfasis educativo inicial se pone en los violentos y sus formas de violencia, evidentemente para lograr modos de confrontación con ellos orientados a que acaben su violencia y las victimaciones que produce. Esto supone que, ahora, las víctimas aparecen inmediatamente, que su presencia es ya expresa. Pero, hay que añadir, en su forma pasiva: ellas son las que reciben nuestra atención y nuestra acogida por cuanto «padecen» una violencia que queremos que cese.

En el afinamiento de este modelo se insiste en que es muy importante fomentar en los educandos la empatía real con la víctima, el que experimenten subjetivamente, a través de adecuadas estrategias de aprendizaje, pequeñas vivencias que mantengan analogías con el sufrimiento injusto de ella, a fin de que emerja de ahí, de forma sentida, una síntesis de solidaridad y aliento de justicia (enfoque socioafectivo). Esto es valioso, porque se da cabida a una difusa interpelación de la víctima. Pero no acaba de romperse la connotación de pasividad de ésta, ni de resituarse como conviene el protagonismo de los convocados a acogerla.

3. Esto es lo que quiere superar el tercer modelo. Para empezar, desarrolla la empatía a la que me acabo de referir en forma tal que la presencia de la víctima, supuestamente pasiva, es vista explícitamente como interpeladora de lo que debemos hacer; con lo cual se reconoce ya en ella una especie de actividad indirecta. Pero no se contenta con esto, sino que se propone vertebrar todo el proceso educativo a partir de la presencia expresamente activa de las víctimas en él.

En unas ocasiones, esta presencia será física: las propias víctimas estarán ahí, aportando su testimonio y sus propuestas, abiertas a un diálogo vivo. En otras ocasiones, su presencia —su relato y sus demandas— se objetivará en soportes diversos, en escritos, o en grabaciones

sonoras o audiovisuales. Habrá que intentar la síntesis de ambas formas de presencia, en función de las circunstancias. Pero, en cualquier caso, será a partir de las víctimas y contando con ellas en cuanto sujetos de iniciativa como se diseñarán los objetivos, las etapas, las metodologías, las evaluaciones, de modo tal que, al final, podremos decir que somos educados por las víctimas. Aunque habrá que pedir a éstas, a su vez, que sitúen su protagonismo, coordinado por el profesorado, en el espacio prepartidario universalista de los derechos humanos.

En un modelo como éste las cuestiones de memoria y de justicia, que en los anteriores pueden diluirse por la centralidad del futuro de paz, pasan a ser decisivas. Y la apertura a una posible reconciliación se muestra con todas sus dificultades, pero también con toda su densidad y autenticidad.

Ya se sabe que los modelos que se definen teóricamente, en la práctica nunca se realizan en su pureza. La realidad suele suponer mezclas diversas entre ellos, así como realizaciones parciales. Con todo, esto no los invalida, porque, por un lado, nos ayudan a orientar la acción —en cuanto ideas regulativas— y, por otro, nos permiten evaluarla, al delimitar por qué modelo apostamos decisivamente. La práctica educativa por la paz entre nosotros, aparte de ser escasa, ha privilegiado los dos primeros modelos y sólo excepcional y parcialmente se ha apuntado al tercero. Pues bien, tal como avancé en la tesis de arranque, lo que creo que se nos impone es reconducir esta situación para optar por el tercer modelo y, a partir de él, incluir todo lo positivo de los otros dos.

Para dar este paso, es importante que nos hagamos eco de las interpelaciones actuales que recibimos de las víctimas. Entre nosotros proceden decididamente de las víctimas del terrorismo. Han sido las grandes ausentes, puesto que ni siquiera, salvo contadísimas excepciones, han tenido la presencia implícita del primer modelo, a pesar de su escandalosa cercanía y de sus huellas reales en las aulas. Y, en estos momentos, son además las que con más firmeza exigen que se les haga sitio para esa presencia activa del tercer modelo. No son, de todos modos, las únicas. Y así tenemos, por ejemplo, también entre las víctimas cercanas, a las que sufren la violencia por razón de sexo, o el acoso escolar, o la discriminación como inmigrantes. No podemos dejar de escuchar su llamada, a veces no formalizada, a la presencia directa y activa, evidentemente acomodada en sus formas a su situación y al contexto educativo, a fin de que sea totalmente positiva para ellas y para quienes se educan.

Por supuesto, estas interpelaciones cercanas no deberán tapar las interpelaciones físicamente más lejanas (como éstas taparon a veces las cercanas), por ejemplo, las que nos llegan de las víctimas de la violencia estructural de alcance global, o las de las víctimas de las guerras: han estado clásicamente presentes entre nosotros cuando hemos hecho educación para la paz, pero a la manera del segundo modelo, por lo que debemos sentirnos llamados a idear imaginativamente formas de protagonismo de ellas para que, rompiendo la distancia, pasen a situarse en el tercer modelo.

Esta apuesta pedagógica que estoy proponiendo, en forma de esbozo que pide amplios desarrollos y matizaciones, tiene poderosas razones a su favor. La presencia activa de las víctimas, en efecto, nos libra de una educación para la paz abstracta (riesgo del primer modelo) y paternalista (riesgo del segundo). Además, realiza plenamente en lo que a ella concierne el deber de memoria y reconocimiento. Y, por último, queda potenciada como educación en el hecho de que son precisamente las víctimas las que permiten que alcancemos el verdadero saber sobre el mal, de modo tal que podamos reaccionar adecuadamente frente a él, racional, emocional y prácticamente.

Es cierto que este modelo, sobre todo cuando se da la presencia física de las víctimas, pide una presencia de éstas que, por un lado, no las confronte con situaciones de daño y, por otro, sea siempre acorde con lo que exigen los procesos pedagógicos, que nunca hay que deformar. Esto supone que se den determinadas condiciones. Para empezar, hay que garantizar a la víctima un

clima en el aula que no va a ser de rechazo revictimizador, aunque quepan grados diversos de aceptación. En segundo lugar, es muy importante que la víctima que interviene en el acto educativo haya realizado en un grado razonable su proceso de duelo, para que suponga un avance de éste y no un retroceso. En tercer lugar, la víctima debe asumir que está ahí como testigo moral de la violencia sufrida, lo que le pide que sitúe su intervención en el nivel prepartidario. Por último, a la víctima, como a todo agente educativo, hay que pedirle dotes pedagógico-comunicativas adecuadas para la actividad que realice, a fin de que no se produzcan consecuencias negativas. El que las víctimas no sólo estén presentes en la educación, sino el que estén presentes de modos como éstos, vertebrando con estas modulaciones los procesos de educación para la paz, muestra a las claras no únicamente que no son un obstáculo para esta educación y que no suponen ninguna instrumentalización de ella, como a veces se dice, sino que la llevan a su mayor plenificación.

Notas

1. Califico la revisión de espontánea por haber sido hecha a partir de lo que espontáneamente viene a mi memoria. Si fuera fruto de un análisis detallado de iniciativas y textos que se han ido realizando durante los treinta años señalados, aparecerían, sin lugar a dudas, muchos más elementos, así como lecturas menos simples. De todos modos, para el objetivo de estas líneas esta revisión espontánea es suficiente, porque permite que luego las etapas así descritas sean asumidas como modelos diversos con los que confrontar nuestra experiencia educativa.
2. La revisión que aquí propongo de la actividad educativa puede servir de referencia inspiradora para otras autorrevisiones críticas y maduradoras. Por ejemplo, la de los activistas por la paz en general o la de los responsables políticos.
3. La propone en *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Herder, 1995. Esta atención al temor o miedo revelador de lo que no debe hacerse, él la proyecta a la crisis ecológica provocada por el comportamiento humano (lo que, suavizadamente, se está llamando principio de precaución).
4. Recuerdo aquí dos obras ya clásicas de este autor: *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985; y *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 2003.
5. Podemos encontrarlo bien descrito en X. R. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular, 1991, 174-176. Esta obra es, por cierto, una excelente presentación del mejor enfoque de la educación para la paz tal como se concebía en ese momento. Sería interesante confrontarlo con el recorrido que aquí estoy presentando: algo intuitivamente, me arriesgo a avanzar que es una muy buena expresión de una lograda imbricación entre lo que aquí he considerado primera y segunda etapa en relación con la presencia de las víctimas.
6. Lo que frenó en buena medida el avance hacia el protagonismo de las víctimas en la educación para la paz fue la «invisibilización social» de éstas, especialmente en el caso de las víctimas del terrorismo. Y lo que ha estimulado luego este avance es, precisamente, la visibilización que estas y otras víctimas pasan a adquirir, dentro de lo que en la introducción he calificado de «acontecimiento epocal». Esto muestra claramente que los cambios en los procesos educativos están modulados con frecuencia por factores exógenos a ellos, que pueden pesar más que los factores endógenos (planteamientos de calidad educativa, etc.).

7. En torno a esta cuestión puede consultarse S. Fernández Sola, *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*, Bilbao, Bakeaz, 2004 (Escuela de Paz, 2).
8. Análisis, para criticarla, esta razón moralmente espuria en *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*, Bilbao, Bakeaz, 2005 (Escuela de Paz, 7). Por supuesto, la razón más espuria de todas ha sido la de considerar justificada la violencia terrorista, con la correspondiente exculpación por las víctimas que produce.
9. Por ejemplo, las violencias enormes abordadas clásicamente en la educación para la paz —la de las guerras, aunque sean lejanas, y la de la pobreza sustentada en la injusticia, de alcance no sólo local sino mundial— deben seguir estando presentes, sin que sean arrinconadas por la atención a las víctimas de nuestra sociedad más inmediata.
10. Cuando he resaltado las reflexiones que abocaron a la postulación del enfoque socioafectivo.
11. Soy consciente de lo delicados que resultan estos temas. Aquí no me corresponde entrar a abordarlos. Lo he hecho en diversos escritos. Cito aquí uno de hace cierto tiempo y otro reciente: «Perspectiva política del perdón», en VV. AA., *El perdón en la vida pública*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999; *Nuevos horizontes, nueva convivencia: horizonte de victoria, horizonte de reconciliación*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2007.
12. En general, en este marco, no se habla tanto de «vencer» al terrorismo como de «derrotarlo», lo que puede ser un matiz no despreciable. De todos modos, considero por mi parte que en el fondo hay lo que denomino un «horizonte de victoria», que he tratado de presentar en *Nuevos horizontes, nueva convivencia: horizonte de victoria, horizonte de reconciliación*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2007.
13. Algunos, entre los que me incluyo, la asumimos inicialmente con ciertos titubeos, en los últimos años del franquismo y primeros del posfranquismo. Pronto, de todos modos, pasamos a asumirla con firmeza, aunque tratando de no caer en la ingenuidad: a las razones morales se le añadió la constatación del enfangamiento inhumano en el que acababan cayendo las experiencias reales de violencias supuestamente justificadas. Defino mi enfoque de la no violencia en *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bilbao, Bakeaz, 2003, capítulo II.
14. Ése no es el caso de la resistencia indígena que quiere ser expresamente no violenta: en ella la memoria de las víctimas del pasado ocupa un lugar decisivo para la reclamación de derechos. De las víctimas de ETA organizadas en asociaciones puede decirse que, de hecho, no han acudido a la violencia, y que sí están reivindicando decisivamente derechos de memoria y justicia ligados a la victimación pasada, pero es más clara su apuesta por la justicia penal regulada por el Estado que, propiamente, por la no violencia, tomada ésta en su sentido más propio, con la correspondiente apertura a la reconciliación. En este sentido, cabe establecer una distinción entre no ser violento y ser no violento.
15. Entre nosotros, como subrayé, se ha olvidado decisivamente a las víctimas del terrorismo: en estos momentos, aunque su presencia es aún enormemente modesta, la exigencia de esta presencia se ha hecho ya pública. En cambio, se está diluyendo sigilosamente la presencia relevante de las víctimas de la injusticia económica estructural.
16. En *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, 32.
17. Aclaro un poco esto con algo que se nos muestra tan evidente que no hace falta explicitar en el día a día social: si a una persona la han violentado por su condición de mujer, evidentemente, tiene que subrayar este dato, que resulta determinante para medir el alcance de esa violencia, pero para añadir a continuación que al no respetársele su condición de mujer se le ha dañado la universal condición de dignidad humana. En cuanto a las víctimas del terrorismo, en las que esta cuestión está resultando más problemática, he reflexionado sobre ella en *La participación social y política de las víctimas del terrorismo*, Bilbao, Bakeaz, 2007 (Escuela de Paz, 12).

18. Un ejemplo, relacionado específicamente con las víctimas del terrorismo, en el que se plasman este tipo de pautas lo tenemos en la propuesta de R. Arana, S. Harillo y J. Prieto, *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para educación secundaria*, Bilbao, Bakeaz, 2006 (Escuela de Paz, 11).
19. En lo que sigue, en muy buena medida, reasumo sintéticamente, introduciendo algunas matizaciones, ideas de trabajos previos en los que —solo o acompañado por Galo Bilbao— he abordado este tema, concretamente en relación con las víctimas del terrorismo: G. Bilbao y X. Etxeberria, *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 2005; X. Etxeberria, «La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz», en X. R. Jares y otros, *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 2006, 59-70. La persona interesada puede consultar estos textos si quiere ampliar lo que se dice aquí.
20. Es el caso de la violencia terrorista de ETA dentro del País Vasco. También, en ciertos ambientes, el caso de la violencia contra las mujeres, o contra los inmigrantes, etc. Toca no sólo a las víctimas, sino especialmente a los educadores, evaluar las circunstancias para no someter nunca a las víctimas a presiones que no puedan afrontar en formas que las fortalezcan, a causa de su intensidad elevada y/o de las vulnerabilidades psíquicas que aún pueden quedar en ellas, a presiones, por tanto, que acaban siendo revictimizadoras.
21. Pensemos una vez más en la violencia de ETA en el País Vasco. La víctima está legitimada para hacer causa común de su lucha contra el terrorismo —opción moral universal a favor de la dignidad humana— y contra el nacionalismo vasco —opción partidaria legítima—, pero considero que, al situarse como víctima ante los estudiantes, debe poner entre paréntesis sus opciones partidarias.
22. Es lo que tendió a suceder con la presentación objetivada de las víctimas de la violencia de la pobreza en el Sur en lo que aquí he descrito como segunda etapa o modelo de educación para la paz: había documentales muy expresivos de la miseria que sufrían —y sufren—, pero no de sus luchas contra ella y de sus interpelaciones específicas.
23. Por lo que se refiere a las víctimas del terrorismo, en el ámbito testimonial tomado en sentido flexible, cabe citar trabajos como éstos: J. M. Calleja, *La diáspora vasca. Historia de los condenados a irse de Euskadi por culpa del terrorismo*, Madrid, El País-Aguilar, 1999; C. Cuesta, *Contra el olvido. Testimonios de víctimas del terrorismo*, Madrid, Temas de Hoy, 2000; I. San Sebastián, *Los años de plomo. Memoria en carne viva de las víctimas*, Madrid, Temas de Hoy, 2003; I. Arteta y A. Galletero, *Olvidados*, Madrid, Adhara, 2006; J. M. Calleja e I. Sánchez-Cuenca, *La derrota de ETA. De la primera a la última víctima*, Madrid, Adhara, 2006. En diversos números de la revista *Bake Hitzak* (49, 56, 60, 63, etc.) se recogen también importantes testimonios de víctimas. Hay, igualmente, aportaciones individuales de éstas en las siguientes publicaciones: C. Hernández, «Testimonio», en *La reconciliación. Más allá de la justicia*, Barcelona, Cristianisme i Justícia, 2003; J. R. Recalde, *Fe de vida*, Barcelona, Tusquets, 2004; I. Villa, *Saber que se puede. Recuerdos y reflexiones de una víctima del terrorismo*, Madrid, Martínez Roca, 2004. Por otro lado, hay ya varios trabajos que están haciendo exploraciones hacia esa «ficcionalización», de la que se hablará enseguida, con la que se nos quiere decir la verdad más honda ya sea poniendo toques de ficcionalización o de «recreación» o de «estilo literario» al relato de victimación, ya sea avanzando en cierta ficcionalización, ya sea haciendo «ficciones» propiamente dichas. Piénsese, por ejemplo, en obras como éstas: P. M. Baglietto, *Autobiografía póstuma de una víctima de ETA*, Madrid, Espasa Calpe, 2006 (3.^a ed.); F. Aramburu, *Los peces de la amargura*, Barcelona, Tusquets, 2006; V. Portell, *Y sin embargo, te entiendo*, San Sebastián, Hiria, 2006; L. Etxenike, *El ángulo ciego*, Barcelona, Bruguera, 2008. La perspectiva del testigo de la victimación está recreada en A. Lertxundi, *Zorion perfektua*, Irún, Alberdania, 2002.

24. Las victimaciones sufridas, en determinados casos, pueden «dañarnos el alma» e inducirnos a actitudes y comportamientos que son inasumibles desde los supuestos éticos de la educación para la paz y que, por tanto, aunque con dolor, deben ser criticados.
25. Entre sus múltiples obras, véase especialmente su *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972. Por cierto, sería interesante confrontar esta pedagogía con la que estoy proponiendo aquí. La receptividad de la que estoy hablando no se hace manifiesta en su contrapropuesta —a la educación bancaria— de educación liberadora, pero es porque se trata de una educación en la que quienes viven el proceso educativo son precisamente las víctimas —fundamentalmente de las estructuras económicas y políticas injustas—; mientras que estas líneas están pensadas para quienes viven procesos educativos que, en un porcentaje mayoritario, no han sufrido en carne propia o de modo muy directo las violencias que van a abordar (aunque en lo que se refiere a las dimensiones estructurales de la violencia por razón de sexo habría que matizar esta afirmación).
26. Esta propuesta pedagógica tiene un trasfondo levinasiano, aunque tomado con libertad. Sobre el pensamiento de Emmanuel Lévinas puede consultarse entre otras su obra clave: *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987.
27. Lo que muestra que no estoy hablando de pedagogías sucesivas sino imbricadas, como ya he advertido antes.
28. Por mi parte, he trabajado la educación sentimental, en proximidad con el tema de las víctimas, en *Educación sentimental en la ciudadanía*, Bilbao, Bakeaz, 2008 (Escuela de Paz, 14).
29. Nunca deberá olvidarse la interacción entre la escuela y el contexto general en que se inscribe. Por un lado, la escuela refleja ese contexto y, además, es vía significativa, aunque no única, de socialización en él. Por otro lado, cuando se propone su transformación en algunos de sus aspectos, como los que aquí se están indicando en torno a las víctimas y la violencia, los instrumentos de que dispone son modestos y sólo tienen eficacia cuando su acción se articula convenientemente con otros agentes externos a ella. Esta lúcida conciencia de sus límites —especialmente por lo que se refiere al paso del saber teórico sobre algo al saber actitudinal, el que estimula las conductas— es también referencia para medir el alcance justo de su responsabilidad. Véanse, a este respecto, E. Usategi y A. I. del Valle, *La escuela sola: transmitir en valores en una escuela en cambio. Informe sobre la transmisión de valores en la enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz*, Leioa, Departamento de Sociología I de la UPV/EHU, 2007, y Ararteko, *Atención institucional a las víctimas del terrorismo en Euskadi*, Vitoria-Gasteiz, Ararteko, 2009.

La educación para la paz no puede ignorar la violencia existente. Menos aún, ignorar las víctimas que crea esa violencia. Lo que en este trabajo se sostiene va todavía más lejos: las víctimas de la violencia, de las diversas violencias, deben ser las que focalicen los procesos educativos a favor de la paz, las que los vertebran. Para desarrollar esta tesis, se comienza haciendo una revisión autocrítica de lo que ha sido nuestra historia de educación para la paz, vista desde este prisma. Se diseñan a partir de ahí tres etapas, que se convierten en otros tantos modelos, en función de los modos de no presencia o presencia de las víctimas. Se acaba apostando por el que las coloca en su centro de referencia, además, de modo activo y participativo, describiéndose no sólo los fundamentos de tal opción, sino sus grandes orientaciones pedagógicas. En el fondo de toda esta reflexión late la convicción de que nadie se educa cabal y plenamente en la paz sin reconocer el lugar fundamental que corresponde a la interpelación de las víctimas.

Xabier Etxeberria Mauleon es catedrático de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao) y miembro del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, de la misma universidad. Es responsable del área de Paz y Derechos Humanos de Bakeaz. Profesor visitante de diversas universidades en América Latina, donde colabora habitualmente con organizaciones indígenas y de derechos humanos, centra su investigación filosófica en los campos de la ética fundamental, la ética profesional y la ética política (especialmente en torno a las identidades colectivas), así como en la vertiente ética de los derechos humanos. En torno a ellos ha publicado numerosos artículos, cuadernos y libros, entre los que cabe citar los siguientes: *Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur* (DDB), *Ética de la diferencia* (UD), *Perspectivas de la tolerancia* (UD), *La ética ante la crisis ecológica* (Bakeaz, UD), *Temas básicos de ética* (DDB), *Ética de la ayuda humanitaria* (DDB), *La educación para la paz ante la violencia de ETA* (Bakeaz), *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo* (Bakeaz), *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público* (Bakeaz), y las contribuciones a los libros *Derecho de autodeterminación y realidad vasca* (EJ-GV), *Conflictos, violencia y diálogo. El caso vasco* (UD), y *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco* (Bakeaz).