



# Educación para la Reconciliación

## Educating for Reconciliation

Pedro Ortega Ruiz<sup>1</sup>

Catedrático de Universidad. Murcia (España)

### Resumen

En este trabajo el autor expone la necesidad de elaborar el relato de los hechos ocurridos en el País Vasco desde la memoria de las víctimas. Es necesario recuperar la memoria y dignidad de las víctimas para hacerles justicia y que su sufrimiento injusto no haya sido en balde. El pasado sigue presente mientras haya testigos para contarlo. La memoria del pasado es un factor perturbador para aquellos que quieren justificar sus acciones violentas como el precio necesario para sus fines políticos. El autor se plantea la posibilidad de la reconciliación en una sociedad dividida en dos: víctimas y victimarios. La reconciliación solo se da cuando los victimarios asumen su responsabilidad en los actos violentos cometidos, muestran con hechos su arrepentimiento y piden perdón por los daños causados. En las circunstancias

actuales no se dan las condiciones para la reconciliación. Los victimarios no dan señal alguna de arrepentimiento, al contrario, por sus declaraciones y actuaciones públicas se reafirman en las ideas políticas que les impulsaron a tomar las armas. El autor propone una estrategia educativa fundamentada en E. Levinas, que asume el carácter histórico del ser humano y una ética que se traduce en la respuesta compasiva al otro en su situación de necesidad; y propone una estrategia educativa centrada en el relato de la experiencia de sufrimiento de las víctimas.

**Descriptor:** memoria, reconciliación, víctima, victimario, ética, educación, relato.

### Abstract:

In this work the author exposes the need to elaborate the story of the events that occurred in the Basque Country from the memory of the victims. It is necessary to recover the memory and dignity of the victims in order to give them justice and to ensure that their unjust suffering has not been in vain. The past is still present as long as there are witnesses to tell the tale. The memory of the past is a disturbing factor for

<sup>1</sup> Director del Colectivo Internacional de Pedagogía de la alteridad, REDIPE. Miembro del Comité de calidad de REDIPE. Artífice del paradigma del discurso pedagógico y de la praxis educativa Pedagogía de la alteridad. Pedro Ortega [portega@um.es](mailto:portega@um.es)  
Catedrático jubilado de Teoría de la Educación en la Universidad de Murcia, director de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (RIPAL, REDIPE). Jubilado Universidad de Murcia. [https://scholar.google.com/citations?user=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com/citations?user=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)  
<https://orcid.org/0000-0002-3882-0544>



those who want to justify their violent actions as the necessary price for their political ends. The author considers the possibility of reconciliation in a society divided in two: victims and perpetrators. Reconciliation only occurs when the perpetrators assume their responsibility for the violent acts committed, show their repentance with deeds and ask for forgiveness for the damage caused. In the current circumstances, the conditions for reconciliation do not exist. The violent ones do not show any sign of repentance; on the contrary, by their public statements and actions they reaffirm the political ideas that drove them to take up arms. The author proposes an educational strategy based on E. Levinas, which assumes the historical character of the human being and an ethic that translates into a compassionate response to others in their situation of need; and proposes an educational strategy centered on the story of the victims' experience of suffering.

**Keywords:** memory, reconciliation, victim, perpetrator, ethics, education, story.

## 1. Introducción

El discurso pedagógico y la praxis educativa no son ajenos a la circunstancia o contexto en el que todo proceso educativo se produce. El contexto nos condiciona y nos define como individuo y sujeto moral. Nada nos ocurre si no es en un contexto determinado. Somos *experiencia*, *biografía*, y, por ello, necesariamente seres contextuales, atados a una situación o circunstancia. "El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho... constituye una inexorable trayectoria de experiencias que lleva a su espalda, como el vagabundo el hatillo de su haber. Ese peregrino del ser, ese sustancial emigrante, es el hombre" (Ortega y Gasset, 1975. p. 61). Ser "circunstancia", conjunto de experiencias es lo que nos define y condiciona. Es temerario, por tanto, elaborar una propuesta educativa sin tener en cuenta la experiencia de vida del educando. Es esta experiencia (lo que está viviendo y lo que le ha pasado) en la que

se debe insertar cualquier acción educativa si se pretende educar y no hacer "otra cosa". "Por ello, vincular la educación a la experiencia de la vida real de nuestros educandos se convierte en un axioma educativo. No hay lenguaje y praxis educativos si no hay lenguaje de la experiencia. Inevitablemente, hablar de educación es hablar de experiencia. Sin ella, el discurso educativo se torna en discurso vacío, en retórica inútil" (Ortega, 2010, p. 24). Esta exigencia plantea una revisión a fondo de lo que estamos haciendo. Hay una tendencia generalizada en los educadores a huir de la realidad, sobre todo si ésta les resulta incómoda. Se prefiere el refugio en lo "políticamente correcto", ignorando la dimensión inevitablemente política de toda acción educativa (Biesta, 2017). No es extraño, por tanto, el cuidado con el que se evita toda referencia a situaciones en las que se mezclan lo político y lo educativo, derivando siempre en un silencio ominoso y cómplice de la injusticia. Los inmigrantes, los excluidos de nuestra sociedad, los atrapados por la pobreza y la miseria, los "otros" que no hablan nuestra lengua o no son de los "nuestros", las víctimas del terrorismo... no han merecido por nuestra parte la atención debida en nuestros seminarios, congresos, jornadas... ¿Por qué? Quizás debamos buscar la explicación a esta "anomalía" en el pensamiento idealista que ha impregnado toda nuestra manera de relacionarnos con el mundo y con los demás. Es una antropología y una ética construidas sobre principios universales que ignoran que la existencia humana solo se da en una circunstancia o contexto determinado, que el ser humano es un ser "circunstancial", irreconocible fuera del aquí y del ahora. Esta concepción idealista de la educación ha expulsado de nuestro discurso toda referencia a la experiencia de nuestros educandos. Se ha preferido "mirar para otro sitio" como si la realidad problemática que nos envuelve no fuese asunto nuestro. Y ha expulsado de nuestro discurso y acción educativa las situaciones dolorosas, traumáticas que durante muchos años han



violentado nuestra convivencia, singularmente en la sociedad vasca.

El terrorismo padecido durante muchos años en la sociedad española no es atribuible a fuerzas extrañas, es una criatura engendrada en nuestra sociedad “civilizada” que se dice gobernada desde la libertad y la razón. “El asesinato no puede tomarse como una fatalidad del destino o como un pago necesario para conseguir objetivos políticos. Por eso, las víctimas tienen que dejar de ser el precio silencioso de la política y de la historia” (Zamora, Mate y Maiso, 2016, p. 11). Las palabras de Adorno (1998) pronunciadas después de la experiencia límite de Auschwitz resuenan como una señal de alarma. Auschwitz se puede repetir, no es la última palabra en la carrera de crímenes contra la humanidad que el hombre puede perpetrar. Auschwitz “no es una situación clausurada, definitivamente acabada con el descalabro del régimen nacional socialista en el año 1945” (Duch, 2004, p. 12). Que Auschwitz no se repita es la primera de las exigencias de la educación. Cualquier debate sobre educación resulta inútil si esta exigencia no se asume como axioma.

“La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se ha dedicado tan poca atención hasta el momento... Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie contra la que la educación entera procede” (Adorno, 1998, p. 79).

No pretendo banalizar el “Mal Absoluto” que representa el Holocausto judío, nada igual ha sucedido. Es el paradigma de la sinrazón, de la perversidad y degradación de la condición humana. De ello ya ha escrito H. Arendt (2003), advirtiéndonos que la banalización del

mal conlleva la perversión de la realidad y la demolición de las instituciones democráticas. La violencia ejercida, durante tantos años, sobre personas inocentes: muerte, extorsión, secuestros, exilios forzados, exclusión social... perpetrada por personas vinculadas al nacionalismo radical alcanza tales niveles de ignominia que nos sentimos tentados a remitirnos a Auschwitz. Lo ocurrido muestra que la sociedad vasca ha “banalizado el mal” hasta el punto de que “matar, extorsionar o torturar son vistos como excesos circunstanciales que pueden borrarse tan pronto como el ejecutor decida abandonarlos” (Zamora, Mate y Maiso, 2016, p. 11).

Este trabajo aborda la reconciliación desde la ética levinasiana como propuesta emergente para la convivencia pacífica. Es, quizás, la única posible dado el estado de opinión y de sentimientos de gran parte de la sociedad vasca. En ésta no se ha dado un “cambio interior” que propicie la reconciliación. No pretendo hacer un juicio político al terrorismo (hay otros foros en los que se viene haciendo), sino ofrecer, a partir de la “circunstancia” del sufrimiento de tantas víctimas, una posible respuesta educativa que favorezca la convivencia en la sociedad vasca y llene el vacío injustificable en nuestro discurso pedagógico y en nuestra praxis educativa, como si el grave problema de la convivencia en la sociedad vasca fuese un asunto que a pedagogos y educadores no les concerniese. Intentar educar sin tener en cuenta la circunstancia o contexto en el que necesariamente se inserta toda acción educativa deviene en un ejercicio inútil, predicar en el desierto. Partir de la realidad es una obligación en cualquier propuesta educativa que se precie de responsable.

La obra filosófica levinasiana constituye una crítica negativa a toda forma de totalitarismo al atentar contra la dignidad de la persona, su vida y su forma de vivir. Levinas propone “otra” antropología y “otra” ética como base de otro



modo de “estar el hombre en el mundo” que puede ser un camino hacia la reconciliación. A este fin, tener en cuenta a las víctimas del terrorismo y resaltar su memoria de sufrimiento y de muerte se convierte en un elemento básico para la reconciliación. “Este punto debe quedar bien grabado, pues estamos en el epicentro de la memoria y también en el epicentro del rechazo de la filosofía académica a la memoria. Repito la tesis de la memoria: ocurrió lo impensado y, cuando esto ocurre, lo ocurrido se convierte en lo que da que pensar” (Mate, 2016, p. 105). Pero la memoria no se ocupa solo de los hechos ya pasados, sino también de lo que pudo ser y no será. “La memoria tiene una idea de la realidad mucho más generosa que la historia porque no se limita a los hechos, a lo fáctico, sino que tiene en cuenta lo que pudo ser o puede llegar a ser” (Mate, 2018, p. 162).

Educación para la reconciliación nos obliga a alejarnos de un modelo de hombre inspirado en la filosofía cartesiana, y apostar por una “nueva” antropología y una “nueva” ética que sitúen al ser humano en el centro de la preocupación de todas las instituciones; nos obliga a apostar por “otro modo” de educar más apegado a los intereses y necesidades de los educandos. El idealismo que representa la filosofía cartesiana, presente en nuestra manera de pensar y vivir, nos ha ocultado al hombre como un ser histórico, anclado en la “circunstancia”, el ser que se conmueve ante el sufrimiento del otro, que considera al otro como alguien de quien debe responder. El ser que hace de la compasión hacia el necesitado una respuesta indeclinable.

Aunque esta propuesta educativa está centrada en la sociedad vasca, es aplicable a otros contextos análogos de la sociedad occidental en la que el perdón de la ofensa está ética y socialmente bien valorado, como puede suceder en algunos países de América Latina que han pasado por la trágica experiencia del terrorismo. Pero siempre será necesaria la adaptación a

las condiciones específicas de cada contexto, aun cuando los fundamentos teóricos y la praxis educativa aquí propuestos tengan un carácter tan genérico que rebasan la particularidad de una situación. No obstante, he de advertir que en cualquier contexto socio-cultural hay condiciones tan específicas que definen el curso de un proceso educativo, e ignorarlas es abocarse al fracaso.

## **2. La experiencia de la violencia: contexto de la reconciliación**

No hay educación posible si se ignora el contexto del que nace y al que se dirige. Sin contexto no hay ser humano, y tampoco educación. Por ello, la violencia padecida en la sociedad vasca es el punto de partida obligado en esta propuesta educativa que tiene como fin promover la reconciliación. De lo contrario, haríamos solo discurso sobre la violencia, pero sin referentes concretos a quienes dirigirnos. Y la educación contempla siempre sujetos concretos que viven en un espacio o contexto socio-cultural concreto que les condiciona. Describir el contexto en el que se produce la violencia y la indiferencia, cuando no la complicidad, de una parte de la sociedad vasca se hace imprescindible. Todas las tentativas educativas que ignoren este contexto de violencia están condenadas al fracaso. Tenemos el “deber de la memoria”, hacer justicia a las víctimas inocentes que sufrieron la tortura, la extorsión, el exilio y la muerte. Ésta “es condición necesaria para que se realice la justicia en su dimensión reparadora, para que se ofrezca el reconocimiento debido, e incluso para que se avance hacia una reconciliación” (Etxeberría, 2010, p. 62). La memoria devuelve a las víctimas a la existencia, las libera del olvido, su segunda muerte; nos hace presente que lo que nunca debió ocurrir, ocurrió; lo impensado, ocurrió. Situar a las víctimas en el relato de lo ocurrido es el primer deber de la memoria. Y en el denominado “conflicto vasco” unos fueron las víctimas y otros los victimarios. Equiparar a unos



y a otros es la mayor ofensa que se puede hacer a las víctimas, es “banalizar el mal” y reducirlo a un “mal necesario”. Ante tanta barbarie perpetrada me vienen a la memoria las palabras de G. Steiner (2001, p. 49): “Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía”.

La sociedad vasca miró para otro lado. Nadie pudo invocar ignorancia de todo lo que ocurría. Mientras tanto, las víctimas tenían que ocultar su sufrimiento ante la incompreensión de una sociedad anestesiada y, en no pocas ocasiones, librarse de la acusación de ser ellos los responsables de su sufrimiento (Lasa, 2009), de ser ellos “los moralmente condenables a los ojos de los pueblos” (Améry, 2001, p.158). Es propio del nacionalismo sacralizar la propia identidad hasta convertirla en una realidad cultural. A ella se someten sentimientos y razón. De aquí a un totalitarismo identitario solo hay un paso que se recorre sin escrúpulos apenas se alcanza el poder institucional para imponerlo. Los de “fuera” son tratados como elementos “extraños”, incompatibles con el modo de vivir del nacionalismo. Éste opera como una religión inmune a toda crítica, que siempre se hará “desde fuera”, desde otra lógica; su razón de ser solo se entiende desde “dentro”. Con ello se erige en árbitro de la verdad, y su interpretación de la realidad adquiere la fuerza de un dogma. El nacionalismo opera siempre desde la lógica del “dentro” y “fuera”, “nosotros” y “ellos”. Es el totalitarismo asumido como forma de vida “natural”, una religión que todo lo invade sin dejar espacios vacíos por los que se pueda introducir crítica alguna. Ignacio Camacho describe muy bien el alma del nacionalismo en el diario ABC (5-11-2018): “El nacionalismo

consiste en apropiarse de un territorio en nombre de un sentimiento tribal de pertenencia. El odio al diferente cohesiona al clan y delimita la periferia en torno a una frontera moral que lleva a considerar a los no nacionalistas extranjeros en su propia tierra. La palabra clave, la que define el perímetro de seguridad patrimonial, es *fuera*, que expresa, por un lado, la idea de otredad, y por otro, el concepto de la expulsión, del destierro de quien no comparta al pie de la letra el cerrado código de la aldea. El forastero, o hasta el cualquier nativo que disienta de las reglas de superioridad étnica debe ser, primero señalado con hostilidad manifiesta, luego aislado y, por último, expulsado de forma más o menos violenta”. Lo que este texto describe, atribuido al nacionalismo vasco, “da que pensar” después de padecer en la Europa “civilizada” la peor de las tragedias de la humanidad a manos del nazismo.

¿Cómo hemos podido llegar hasta aquí? La respuesta es acusatoria. “Instalados en un mutismo inmoral nuestro discurso asiste impasible al espectáculo de la desposesión de sus derechos a ciudadanos inermes, víctimas de la arbitrariedad del poder” (Ortega y Romero, 2013, 66). Quizás encontremos la explicación en una ética y una antropología de la “lejanía”, de la frialdad e indiferencia que han propiciado unas “relaciones que han estado presididas por el principio de identidad que somete coactivamente lo diferente, singular, y múltiple, que ejerce violencia sobre su otro, lo no idéntico” (Zamora, 2004, p. 16). Erróneamente hemos pensado que los asesinos y torturadores no eran individuos “normales” cuando fueron capaces de realizar tales atrocidades sobre víctimas indefensas. Sin embargo, la “banalización del mal” forma parte de un plan estratégico de exterminio del diferente llevado a cabo por gente “normal”. La deshumanización del inocente ocurrió, mientras la gente seguía viviendo y realizando sus tareas normales de cada día. Todo era “normal”, incluso el asesinato. “La violencia gratuita



contra el ser humano que se pone de manifiesto en Auschwitz la encontramos en otros lugares aunque de una manera diferente. Lo común entre Auschwitz y otras formas de violencia injusta es la insignificancia del sufrimiento y la normalidad con la que la construcción de la historia ha producido y produce víctimas” (Mate, 2011, 41).

Las instituciones, las élites intelectuales, la sociedad civil... miraron para otro lado. Las que debieron alzar la voz permanecieron en un silencio calculado como si el terror instalado en la sociedad vasca no les concerniera. “A las puntuales condenas del terror, sucedían muestras de apoyo a los terroristas encarcelados. Las muestras de apoyo a las víctimas quedaban, así, silenciadas por una actitud calculada de “comprensión” de un conflicto entre supuestas partes iguales” (Ortega y Romero, 2019, p. 126). Que se olvide el dolor de las víctimas, que se trate de “comprender” el terror generado por unos y padecido por otros, supone el fracaso de gran parte de la sociedad que no ha sabido o no ha querido oponerse a la barbarie. La pregunta: ¿qué hemos hecho para llegar hasta aquí? nos concierne a todos.

“Nos ha faltado coraje ético para denunciar la barbarie. Es necesario que todos nos preguntemos dónde estábamos entonces y cuánto tiempo tardamos en descubrir que el sufrimiento producido en tantas víctimas también formaba parte de nuestra vida. Todos somos responsables del silencio y la indiferencia hacia las víctimas, del dolor producido, aunque sea por omisión” (Ortega y Romero, 2019, p. 128).

El añorado prof. Ll. Duch escribe unas palabras en el prólogo a la obra de J. C. Mélich. *La lección de Auschwitz* que “dan que pensar”: “Auschwitz no es una situación clausurada, definitivamente cerrada. Aquí y ahora, Auschwitz es una presencia que seguramente acostumbra a actuar en forma de ausencia” (2004, p. 12). Es por ello indispensable elaborar el relato desde

las víctimas para evitar una segunda muerte: la hermenéutica. “No basta con levantar la bandera del “no matarás”, con rechazar el crimen; hay que estar, además, atento al discurso, al relato de los hechos y, por tanto, a las mil formas de disimulación de la violencia” (Mate, 2016, p. 105). Este es el punto fundamental de la memoria: que lo impensable ocurrió; que es obligado remitirnos a unos hechos que, aunque escaparon a la sensibilidad ética de gran parte de la sociedad vasca, constituyen, hoy, para nosotros una constatación dolorosa: las víctimas no tuvieron la oportunidad de escuchar, y se ha pretendido silenciarlas cuando han alzado su voz. Pero “el pasado de los testimonios es un pasado siempre presente, un pasado que dura. Posee un poder perturbador y resistente frente a todos los intentos de confirmar con él convicciones, de llegar a resultados o de obtener certezas” (Zamora, 2011, p. 508); es un pasado que nos juzga y nos convierte a todos en responsables de lo que ocurrió.

Es necesario elaborar una nueva hermenéutica de los hechos ocurridos y situar a las víctimas en el centro del debate sobre la violencia física y moral padecida, no una violencia abstracta que iguale a víctimas y victimarios. “Los asesinados no son los culpables, ni siquiera en el sentido sofisticado y caricaturesco en el que muchos quisieran presentarlo hoy. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad”, escribe Adorno (1998, p. 81) refiriéndose a las víctimas del Holocausto, aplicables a las víctimas del terrorismo vasco. Es necesario rescatar el relato de lo que ocurrió, hacer memoria de un pasado que todavía es presente mientras haya víctimas, testigos de un sufrimiento injusto. “Se trata de anclar el pensar en el pesar y de proponer una estructura anamnética de la razón, conscientes de que el desentenderse de la más leve huella del sufrimiento es condenar todo discurso, aunque sea ontológico, a la mentira” (Mate, 2011, p. 207).



### 3. El camino hacia la reconciliación

“Es difícil coonestar la tesis de una lucha “justa, legítima y necesaria” con la exigencia del reconocimiento del daño, y no lo es menos reparar un daño sin admitir que se ha dañado, que hay responsables y que son ellos los que han de hacerlo” (Alonso, 2016, p. 116). El proceso de reconciliación implica el reconocimiento por parte del victimario del daño producido a la víctima. Sin este reconocimiento no hay reconciliación posible. Y las reiteradas afirmaciones de algunos políticos vascos no apuntan en la dirección de la reconciliación, sino a una cancelación del delito cometido mediante su disolución en el denominado “conflicto vasco” en el que todos son responsables. El daño sufrido por las víctimas es convenientemente silenciado; en todo caso, siempre ha sido un “mal necesario” que se ha interpuesto en el camino de la paz fundado en la aceptación de los postulados del nacionalismo. No hay en sus declaraciones señales de arrepentimiento, no hay reconocimiento del daño producido. Para el nacionalismo todos son víctimas, y todos deben ser socialmente reconocidos como tales. Alonso (2016) señala dos razones que avalan el distanciamiento de las víctimas y el nulo interés del nacionalismo por abordar este asunto. Por una parte, en los dirigentes políticos vascos vinculados al nacionalismo radical o violento no se ha producido cambio alguno en sus postulados o principios políticos; y en segundo lugar, el nacionalismo violento hace una lectura muy positiva del grado de aceptación que la sociedad vasca muestra hacia sus ideas y comportamientos. “Las víctimas son el resultado de un proyecto que ha requerido una primera fase de movilización capaz de producir la inversión moral que crea la necesidad de destruir vidas. Una vez en marcha, la inercia social asegura el mantenimiento del programa con un coste menor. A medida que sectores sociales crecientes asumen responsabilidad en defensa de las víctimas... las energías principales del

ámbito de los victimarios están dirigidas a contrapesar y obstaculizar tales iniciativas” (Alonso, 2016, p. 127). En esta situación, ¿es posible la reconciliación? R. Mate se pregunta cómo reparar a las víctimas por los daños causados sin caer en la venganza, sino llegando a la paz. Y propone poner el acento no en el diálogo privado o en la relación interpersonal, sino en la creación de un tipo nuevo de sociedad de la que formen parte víctimas y victimarios, siempre que ambos, víctimas y victimarios, recorran el camino de la reconciliación. Y éste pasa por el reconocimiento de la dignidad de las víctimas. “Reconocer que las víctimas son fines en sí mismas y no medios para ilustrar la superioridad de una ideología revolucionaria... Y, lo más importante, reconocer en la víctima el modelo de la nueva ciudadanía: esta no puede ser excluyente, no puede construirse desde la exclusión social, racial, ideológica, como ella misma por desgracia lo ha sido. Este es el lugar de la justicia social” (Mate, 2016, p. 130).

La reconciliación pasa necesariamente por el arrepentimiento o “cambio interior” del victimario. Las manifestaciones de los liberados de la cárcel, los homenajes que reciben de gran parte de la sociedad vasca, son una muestra de la ausencia de todo arrepentimiento por el daño causado. El cese de la violencia física no ha supuesto el cese de otras violencias: política, psicológica y moral que se ejercen sobre la población no nacionalista. La presión social a la que ésta se ve sometida, la actitud agresiva y excluyente del nacionalismo a todo lo que no se identifique con su ideario identitario hace imposible la reconciliación. En estas condiciones, pensar en una reconciliación significa negar la realidad que atrapa al nacionalismo vasco en su mundo excluyente, mantenido inalterado en el tiempo. La reconciliación solo puede darse desde la experiencia de los que sufrieron la barbarie, desde la aceptación de la verdad histórica de la violencia producida por unos, y sufrida por otros. Esta experiencia exige reconocer a las víctimas



y oponerse a todo intento de hacerlas invisibles y negarles la existencia. Las propuestas para la reconciliación que prescindan de las víctimas como agentes principales de ese proceso quedan reducidas a simples proclamas de muy corto recorrido que solo sirven para tranquilizar, por un tiempo, algunas conciencias y les permita decir: “algo hemos hecho en favor de la paz”.

Bidussa (2012) nos advierte del peligro de caer en la indiferencia del espectador, como en su tiempo ocurrió con el espectador ante el genocidio de los judíos. Nos podemos acostumbrar a ver la violencia política, psicológica y moral que se ejerce sobre la población no nacionalista como un hecho “normal” en una sociedad supuestamente pacificada, o simplemente negar su existencia porque rompe el relato construido desde los victimarios. “Es el relato de cómo la política puede hacer hombres neutros, blancos, para que el poder pueda escribir sobre ellos, moldearlos” (Galcerá, 2016, p. 84). La reconciliación, sostiene Metz (1999, pp. 119-120), es posible si se asienta sobre la *memoria del sufrimiento* asumida por víctimas y victimarios: “El entendimiento entre Israel y Palestina... comenzó con la mutua afirmación de Rabín y Arafat de que no se quiere recordar sólo el sufrimiento propio, sino también el del hasta ahora enemigo. Esto sería política de paz *ex memoria passionis*. Por muy frágil que se pueda convenir este principio en la política real ¿quién conoce uno mejor, uno más prometedor?”

#### **4. Educar para la reconciliación: Otra antropología y otra ética**

Puede sorprendernos que Levinas no haya entrado en el campo de la confrontación política de su tiempo contra el régimen genocida del nazismo, como sí lo hicieron otros intelectuales (Horkheimer, Adorno, Arendt, Améry...). Solo encontramos de él un breve ensayo: *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*, publicado en 1934. En dicha obra, Levinas confronta la filosofía hitleriana y la de la

humanidad del hombre que recorre toda la tradición de Occidente, desde sus antiguas raíces griegas, judías y cristianas hasta la experiencia política moderna del liberalismo y la democracia. A partir de entonces, Levinas permanece en el terreno de la crítica filosófica haciendo de la ética la filosofía primera, como puede verse en sus obras más emblemáticas como *Totalidad e infinito* y *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Este “extraño” silencio ante la barbarie nazi nadie lo ha censurado, hasta ahora, más bien se resalta su aportación, desde la crítica filosófica, a desmontar las ideas que hicieron posible el régimen nazi (Derrida, 1998). La ética levinasiana es una crítica negativa al nazismo de su tiempo y a toda forma de totalitarismo. Supone cuestionar en su raíz los cimientos de una ideología que ha hecho del hombre un esclavo al servicio de una idea excluyente, no del ser humano que exige ser reconocido como alguien en la singularidad de su existencia; representa una confrontación cultural, política y social contra una concepción del hombre basada en el dominio y el poder sobre el otro: “La filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología: una reducción de lo otro al Mismo... Esta primacía del Mismo fue la lección de Sócrates. No recibir nada del Otro, sino lo que está en mí, como si desde toda la eternidad yo tuviera lo que me viene de fuera” (Levinas, 2002, p. 67).

Mi propuesta educativa para la reconciliación está estructurada en dos partes: a) fundamentos teóricos y b) praxis educativa.

a) *Fundamentos teóricos*: Educar para la reconciliación, desde el pensamiento de Levinas, conlleva asumir “otro” modo de pensar al hombre y “otro” modo de relacionarse con los demás. Hablamos, pensamos y vivimos *en y desde* unas creencias o convicciones éticas que orientan y dirigen nuestra vida. Se educa a partir de una determinada concepción del ser humano, consciente o inconscientemente asumida por





el educador: “Siempre se habla desde algún lugar e intentar que se crea lo contrario es una forma más de mixtificación, incluso si uno se limita a hablar contra algo, es preciso saber el lugar desde el cual se opondrá” (Pintor-Ramos, 2011, p. 14). No se educa en el vacío, en tierra de nadie. La acción educativa ocurre en un contexto cultural que media necesariamente en toda intervención educativa, por lo que descifrar el componente axiológico que subyace en la tarea de educar se hace imprescindible. ¿Qué hombre y qué sociedad queremos promover?, es la pregunta que atraviesa de principio a fin todo el proceso educativo.

Esta propuesta educativa, inspirada en Levinas, reclama:

#### 1) *Otra antropología:*

Levinas reivindica la experiencia del sufrimiento que acompaña a la existencia del ser humano como punto de partida para entender *qué es el hombre* y su responsabilidad compasiva hacia los demás: “Para mí, el sufrimiento de compasión, sufrir porque el otro sufre, no es más que un momento de una relación mucho más completa, y también más completa de responsabilidad respecto del otro” (Levinas, 1993, p. 133). Desde presupuestos que se asientan en una visión idealista del hombre seguiríamos haciendo lo mismo: ignorar su realidad histórica, el contexto en el que se desarrolla su existencia. Y sin contexto, no hay ser humano, y tampoco educación. La *historicidad* del ser humano es el punto de partida de toda la obra levinasiana. La relación ética con el otro no se hace con un ser imaginario; no se hace con una idea o concepto del hombre, sino con alguien concreto, situado en una circunstancia; es un ser corpóreo, vulnerable: “El sujeto del cual habla Levinas es un sujeto histórico, enmarcable en una nueva fenomenología, no en la metafísica cartesiana de la que se aparta de un modo radical. La responsabilidad en Levinas solo se puede entender entre sujetos históricos” (Ortega y

Romero, 2022, p. 102). Levinas (1974, p. 123) no deja lugar a dudas cuando afirma; “El yo, de pies a cabeza, hasta la médula de los huesos es vulnerabilidad”. Levinas entiende al hombre como un ser *encarnado*, vulnerable, alejado de un concepto idealista del mismo. “Porque la subjetividad es sensibilidad-exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros, -uno-para-el-otro, esto es, significación- y porque la materia es el lugar propio del para-el-otro, ... es por lo que el sujeto es de sangre y carne, hombre que tiene hambre y que come, entrañas en una piel y, por ello, susceptible de *dar* el pan de su boca o de dar su piel” (Levinas, 2011, p. 136).

A Levinas solo se le puede entender si concebimos al ser humano como alguien concreto, inseparable de su circunstancia o contexto, el hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere, no una idea trascendental de la humanidad. Para él, el hombre es un ser vulnerable, sometido al sufrimiento, al dolor. La vulnerabilidad no es un “accidente” que nos ha sobrevenido, no es un equipaje “provisional” con el que tenemos que convivir. Por el contrario, forma parte esencial de lo que somos como humanos. Es la estructura existencial que nos permite habitar este mundo. La invocación del ser humano como ser autónomo, autosuficiente e independiente, en su forma de existir, responde a una concepción metafísica, idealista del hombre. Por el contrario, la antropología encarnada en la vulnerabilidad resalta que “la posibilidad del acontecimiento de la subjetividad solo puede “operar” en formas existenciales frágiles y no en formas metafísicas fuertes” (Biesta, 2017, p. 161). La corporeidad significa hacer de la “circunstancia” la única forma de vivir y existir; la única forma de insertarnos en la historia y de establecer relaciones con el mundo y con los demás. La corporeidad no la podemos poner entre paréntesis. *Somos cuerpo*, sin el cuerpo seríamos ángeles, pero no humanos. El mismo concepto levinasiano de



trascendencia no lo podemos entender como una huida al “más allá, por el contrario, es en la inmanencia, como apertura radical al otro, donde la trascendencia encuentra su significado (Levinas, 2014). Toda la obra de Levinas es una enmienda a la totalidad de la filosofía idealista cartesiana. El hombre, para Levinas, es un ser histórico, circunstancial, irreconocible fuera de su contexto que le condiciona y le define.

Y reclama también:

## 2) Otra ética:

Levinas propugna otro modo de relacionarnos con el mundo y con los demás; propugna una ética *material* que se traduce en una respuesta *compasiva*. La ética levinasiana no se reduce a un juicio moral sobre la bondad de una determinada conducta fundado en la dignidad de la persona, no invoca principios universales que nos “obliguen” moralmente a actuar de una determinada manera. El origen de la ética en Levinas no está situado en la trascendencia del ser humano, en un principio universal, sino en el sufrimiento del otro concreto que reclama ayuda y cuidado; que demanda *compasión*. La ética, para Levinas, es la respuesta que damos al otro en su situación de necesidad, y se traduce en la acogida, en hacerse cargo del otro, es decir, en la *compasión*. Es “una relación en la que el otro, que siempre es un otro singular, irrumpe en mi tiempo desde su radical alteridad” (Mêlich, 2010, p. 35). No es la moral del “deber cumplido”, invocando una norma o precepto, sino la exigencia de responder *del* otro en su situación de necesidad. Es el otro el que nos constituye en sujetos morales, de él depende nuestra condición *humana*. Somos humanos porque la ética nos atraviesa de principio a fin, es la fuente de nuestra subjetividad e identidad. “La relación ética que sostiene el discurso no es, en efecto, una variedad de la conciencia cuyo radio parte del yo. Cuestiona el yo. Este cuestionamiento parte del otro” (Levinas, 2002, p. 51). Esta responsabilidad no es una cualidad

que sobreviene al sujeto ya constituido, por el contrario, lo constituye. “La responsabilidad, en efecto, no es un simple atributo de la subjetividad, como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para otro” (Levinas, 2015, p. 80).

La relación con el otro es siempre de *responsabilidad*. “El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que esta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo sumirla, que se pueda o no hacer algo por el otro” (Levinas, 2015, p. 81). En la ética levinasiana no cabe la elección libre sobre lo que debemos hacer. Ya estamos asignados de antemano al otro. No elegimos, sino que somos elegidos: “El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido” (Levinas, 2011, p. 148). La relación ética con el otro no depende de una decisión o elección del yo, es, por el contrario, una imposición del otro, la “obediencia” al mandato del otro. La ética, en tanto que responsabilidad hacia el otro, está en la misma estructura radical del ser humano. “Dicho de otra manera: cuando hablamos de estructura antropológica, lo que sostenemos es que la constitución de la propia subjetividad aparece dependiendo de la necesidad de tener que responder a los demás y de los demás” (González-Arnáiz, 2021, p. 149). En Levinas (1993, 133), la ética cruza todos los límites imaginables llegando incluso a hacerse responsable de los crímenes del otro. “En realidad, soy responsable del otro incluso cuando comete crímenes, incluso cuando otros hombres cometen crímenes”. Levinas invoca la fraternidad como fruto de la ética: “Instauración de un ser que no es *para sí*, que es *para todos*, que es a la vez ser y desinterés; el *para sí* significa conciencia, soporte del universo. Este



modo de responder sin compromiso previo-responsabilidad para con el otro-es la propia fraternidad anterior a la libertad” (Levinas, 2011, p. 185). Formamos parte de un universo de seres *relacionales*, de individuos unidos por los lazos invisibles de la responsabilidad. Nuestra existencia es estructuralmente *relacional*; no hay posibilidad para una existencia *humana* si no es en un entorno o contexto en el que un individuo se pueda reconocer como *humano*. En esta relación de responsabilidad el otro tiene la iniciativa y la “autoridad”, “tiene la llave de acceso a la humanidad, una llave de la que cada cual puede disponer siempre y cuando uno se haga cargo de la debilidad del otro. Si no le tengo en cuenta, lo que estoy haciendo es negarle, una negación moral que precede a la supresión física” (Mate, 2018, p. 146).

La educación para la reconciliación, desde el pensamiento de Levinas, conlleva incorporar a nuestro discurso y a nuestra praxis educativa “otra” antropología y “otra” ética. Desde una visión idealista del hombre seguiremos ignorando su realidad histórica, el contexto en el que se desarrolla su existencia. Y sin contexto, no hay ser humano, y tampoco educación. La *historicidad* del ser humano es el punto de partida de toda su obra filosófica. La relación ética con el otro no se hace con una idea o concepto del hombre, sino con alguien concreto, situado en un contexto o circunstancia. “El sujeto del cual habla Levinas es un sujeto *histórico*, enmarcable en una nueva fenomenología, no en la metafísica cartesiana de la que se aparta de un modo radical. La responsabilidad en Levinas solo se puede entender entre sujetos históricos” (Ortega y Romero, 2022, p. 102). La responsabilidad hacia el otro reclama una ética alejada de la moral idealista, fundamentada en la razón. El respeto a la dignidad de la persona no ha sido un obstáculo para que individuos “normales” cometieran los atentados más crueles, para llegar a niveles inimaginables de deshumanización. “¿De dónde sabe la razón

que el ser humano tiene una dignidad, que no puede ser vejado, humillado, aniquilado, etc., si no es de la experiencia acumulada de sufrimiento y de la reacción somática frente a él elevada a conciencia que se rebela contra sus causas?” (Zamora, 2004, p. 271). Reclama una ética *material* que tiene en el sufrimiento de alguien concreto su origen y principio.

Demanda una razón “atenta a la materialidad de los cuerpos y al devenir de la historia, una razón sensible a los excluidos, no indiferente a lo que quede fuera de su gramática, una razón solícita con la alteridad y con la exterioridad que dé cuenta de lo radicalmente otro” (Mêlich, 2021, pp. 55-56). No es necesario invocar otro argumento para oponerse al crimen, basta con la experiencia del sufrimiento padecido por tantas víctimas inocentes: “Si la necesidad de la eliminación del sufrimiento no fuera evidente, no sería posible ninguna moral en absoluto, pues ésta no es otra cosa que la resistencia contra la inhumanidad” (Zamora, 2004, p. 273).

Aunque Levinas nunca abordó formalmente la educación como una “cuestión” a tratar, su concepción del hombre y su modo de relacionarse con el otro constituyen fundamentos teóricos consistentes para una educación con rostro *humano*, alejada de enfoques idealistas que desfiguran el discurso pedagógico y la praxis educativa. La obra levinasiana apunta a una educación humanista, en tanto que permite situar al hombre en el centro de la acción educadora. Pero también lo aleja de enfoques que pueden socavar esta primacía en aras de servir a otros intereses socio-políticos. Levinas aborda la existencia humana exclusivamente desde la *responsabilidad* en la que no cabe la desertión sin poner en peligro la propia identidad de sujeto; apunta a un “ideal” de humanidad en la que el hombre se caracterice por la compasión hacia el otro en su situación de necesidad. No es la defensa de los derechos humanos, en abstracto, el punto de partida



de la ética, sino las situaciones concretas que envuelven la vida de cada individuo. La ética levinasiana se opone a la sociedad de la frialdad e indiferencia, y constituye una enmienda a la totalidad de la filosofía ilustrada, omnipresente en la filosofía occidental.

“Otra” antropología, “otra” ética y “otra” educación es el camino obligado para abordar el largo y tortuoso proceso de reconciliación. Para ello, propongo como estrategia a seguir:

a) *el relato del sufrimiento padecido por las víctimas*: Dar la posibilidad de que las víctimas expresen y den salida a todo lo que piensan y sienten puede ser para ellas el comienzo de su liberación interior. Encontrar en otro la confianza para compartir su sufrimiento constituye un soporte muy valioso para iniciar el largo camino del perdón y la reconciliación. La visita de las víctimas a los centros educativos para compartir con los alumnos sus experiencias como víctimas del terrorismo tiene un alto valor pedagógico. “El dolor se encuentra inserto en un universo de significaciones socialmente construido que trasciende el ámbito meramente privado” (Zamora, 2004, p. 267). En el relato no son las ideas las que se transmiten, sino la experiencia de vida (Moreno y Vila, 2022), lo que ha vivido y está viviendo la víctima, el modo de transformar la pérdida en ganancia, la desesperanza en un horizonte abierto. Esta experiencia tiene más fuerza educativa, es más eficaz que todo el discurso que se pueda hacer sobre la dignidad de la persona. Para los alumnos, el relato de la víctima les ofrece la posibilidad de poner rostro al sufrimiento. No es un ser imaginario, anónimo, sino alguien concreto con quien tenemos todos una deuda pendiente: que su sufrimiento no caiga en el olvido. La presencia de la víctima puede generar en los alumnos sentimientos de cercanía, proximidad y empatía hacia las víctimas en su conjunto y superar la frialdad e indiferencia que atenaza a una gran parte

de la sociedad vasca. Igualmente, considero muy eficaz y educativo que los arrepentidos del terrorismo compartan con los alumnos su experiencia de antes y de ahora. Cómo han vivido la experiencia del retorno, del arrepentimiento, qué dificultades han encontrado, cómo entienden ahora su vida. Sería deseable que ambos, víctima y victimario arrepentido, expongan su experiencia ante los alumnos y estos vean que es posible la reconciliación en personas concretas, que no es una tarea imposible. Considero indispensable crear espacios de encuentro y de diálogo que favorezcan el mutuo reconocimiento y el acercamiento no ya en las ideas, sino en la aceptación del otro como alguien de quien debo responder. Crear lazos de afecto que nos unan y nos ayuden a superar la barrera infranqueable que separa a las víctimas de los victimarios. Hacer visible a la víctima, compartir su experiencia de sufrimiento, acompañarle en su camino de reconciliación es una tarea inaplazable que concierne al conjunto de la sociedad. Nada ni nadie puede suplir la voz y la experiencia de las víctimas, ellas son las maestras necesarias e indispensables en la educación para la reconciliación. Solo nos falta darles espacios para que nos ofrezcan el testimonio de su camino hacia la reconciliación.

Acudir a la experiencia es el punto de partida de todo proceso educativo, y hacer de la experiencia contenido obligado de toda educación (Ortega y Romero, 2021). De este modo, el contexto entra de lleno en la educación, alejándonos de una educación idealista más preocupada por el discurso que por responder a la demanda del otro. “Es necesario bajar el telón del “teatro metafísico” en el que se ha instalado el discurso y el lenguaje en la educación, y dar paso a la entrada en escena del ser humano histórico, inexplicable sin los lazos que le vinculan con el mundo y con los demás” (Ortega y Romero, 2021, p. 105).



b) *El testimonio narrado del sufrimiento padecido*: “Por la narración, el ser humano es oyente de las voces excluidas de la historia. Por la narración, el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro. Porque en la narración el lector no lee un informe objetivo, ni siquiera solamente la experiencia del escritor, del superviviente, sino la ausencia del testimonio” (Mêlich, 2001, p. 56). Por la narración entramos en la vida de la víctima, nos identificamos con ella, la hacemos nuestra. Por la narración dejamos de ser un espectador indiferente del sufrimiento padecido para convertirnos también en víctimas. Nos hacemos un sujeto “capaz de dejar que algo les pase, es decir, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto” (Larrosa, 2009, p. 16). Por la narración, damos paso a la experiencia del otro y nos alejamos de un discurso frío e indiferente en el que el otro solo cuenta como “tema” de discusión. La lectura del testimonio de una víctima del terror necesita ser contextualizada por el profesor, porque sin contexto cualquier texto pierde su significado. El texto habla si se le sitúa en un contexto, de lo contrario deviene en discurso cuyo fin es solo ilustrar, pero no *educar*. Esta práctica debe finalizar con la reflexión escrita de los alumnos en la que describan los sentimientos que el texto les ha suscitado. A continuación los alumnos se reúnen en grupo para dialogar e intercambiar puntos de vista, sentimientos... Al final de la práctica el profesor resalta los sentimientos suscitados por el texto en los alumnos.

c) *Visión de fotografías o documentales sobre el sufrimiento de las víctimas*: Se ha generalizado el uso de la imagen con un fin exclusivamente didáctico centrado en la enseñanza-aprendizaje de conocimientos y destrezas (Rigo, 2014; Maza-Ramírez, 2023)), marginando los sentimientos como componente de la constitución del ser humano. Descartar la enseñanza de los valores a través de la imagen denota, por una parte, la

escasa importancia que se le da al aprendizaje de los valores; de otra, el desconocimiento de la fuerza persuasiva y conmovedora de la imagen como instrumento de la *experiencia* del valor. El cine “tiene la capacidad de penetrar en la vida de las personas e influir en sus valores, en sus modos de actuar, en la forma de captar el mundo y todo lo humano” (Pereira, 2009, p. 40). Una imagen significativa afecta a todo el sujeto: su modo de pensar y sus sentimientos. Es todo el sujeto el que reacciona ante una imagen sin que sea posible establecer barreras infranqueables entre ambos: pensar y sentir. Es el sentimiento, cargado de razón, el que responde a la fuerza persuasiva y conmovedora de una imagen.

Pero no vale cualquier imagen escogida al azar. Es indispensable que se adapte al nivel de madurez psico-biológica del alumno y a la pertinencia de la misma en el proceso educativo. En este punto, el cuidado y prudencia del profesor es de vital importancia. Una imagen no adaptada a los alumnos puede generar su rechazo por sentirse agredidos en sus sentimientos. La imagen penetra en el interior del alumno con más fuerza que la lectura de un texto. Las imágenes o fotografías de los judíos en los campos de concentración nazi no necesitan de comentarios, hablan por sí mismas, al igual que las imágenes de los atentados terroristas.

La imagen no tiene una finalidad en sí misma. Es solo un instrumento para un fin: promover sentimientos de proximidad, cercanía, empatía y solidaridad con las víctimas; hacer que su sufrimiento no caiga en el olvido. Y no basta con que el alumno contemple una imagen, es necesario que la haga suya, que rompa la distancia del tiempo y asuma que “lo sucedido” no es un hecho que solo existe en las hemerotecas, sino que afectó y afecta a individuos concretos. Para ello, es deseable que el profesor invite a los alumnos a poner por escrito los sentimientos que las imágenes les han provocado, y las expongan al conjunto de los alumnos. De otro



lado, considero que el recurso a las imágenes, a propósito del sufrimiento de las víctimas, ha de ser utilizado con suma discreción y respeto a los alumnos, el abuso de las mismas puede ser contraproducente.

d) *Clima educativo en el aula*: “Desde la educación, solo se puede crear un *clima educativo* que facilite ponerse en lugar del otro, abrirse al otro; solo es posible llevar a las aulas experiencias de la vida en las que se practica la acogida al otro, la compasión y el servicio desinteresado” (Ortega, 2022, p. 21). Las actuaciones antes descritas tendrían muy limitada su eficacia si no se enmarcan en un clima de responsabilidad que permeabilizan las relaciones de los alumnos entre sí, que les obligan a hacerse esta pregunta: *¿dónde está tu hermano?* Sin sentirse interpelados por el otro no se ha de esperar una respuesta ética a la demanda de las víctimas del terrorismo; ésta se da no como resultado de un ejercicio de la razón, sino de una conmoción interior (compasión) ante la demanda de las víctimas. Por otra parte, es indispensable que los alumnos perciban las actuaciones antes descritas como “normales” que se integran en un proyecto educativo, no como prácticas “extrañas” a su actividad diaria. Para ello, es necesario incidir en la responsabilidad de cada uno hacia el otro, porque nadie nos es ajeno o indiferente: “Todos somos responsables de todo y de todos, y yo más que todos los otros” (Levinas, 2015, p. 85). La responsabilidad nos previene de la impostura, es decir, situarnos ante los hechos ocurridos del terrorismo como algo que solo pertenece al pasado del que nosotros somos “inocentes”. La responsabilidad frente a lo ocurrido no reconoce las fronteras del tiempo mientras haya víctimas que siguen padeciendo el dolor de la ausencia de los que ya no están y reclaman justicia y memoria para que su sacrificio no caiga en el olvido.

La responsabilidad en el aula va unida a la credibilidad y al testimonio, empezando por el profesor, de lo contrario cualquier actuación orientada a la reconciliación entre víctimas y victimarios puede ser interpretada como algo que se sale de la vida “normal” del aula. Si solo esporádicamente las víctimas están presentes en el aula; si la reconciliación es un “añadido” a la programación curricular, entonces la reconciliación quedará reducida a un simple pretexto para una información o debate sobre unos hechos ocurridos, hace mucho tiempo, como otros cualquiera. El mensaje sobre la reconciliación es creíble si la fuente que lo emite es también creíble, es decir, si el profesor en su actuación diaria muestra cercanía, empatía, solidaridad hacia las víctimas, si da testimonio de aquello que proclama de palabra. No se educa solo con el discurso, es necesario que a la palabra acompañen los hechos. “Ser “testimonio” de lo que enseñamos puede interpretarse en un sentido intimista, privado. Yo lo entiendo, además, en un sentido público o social, porque la ética no se reduce a la esfera de lo privado. El maestro es testigo de lo que “está pasando”. No debe esconder su responsabilidad ante los problemas que afectan a la comunidad de la que forma parte” (Ortega y Gárate, 2017, p. 140), y la tragedia que representa el terrorismo en la sociedad vasca es algo que no se debe olvidar, algo que “da que pensar”, y su memoria es dar a las víctimas una voz contra el olvido. Ser testigo es asumir la responsabilidad de llevar a la propia vida la verdad de lo que decimos para que sea la propia vida la que hable el lenguaje de la *experiencia*, de los *hechos*, la única manera de transmitir los valores éticos. Y es la única manera de que los alumnos se sientan atraídos y comprometidos a hacerse responsables del otro (las víctimas) que reclama justicia y memoria, acogida y *compasión* (*cum-pati*, padecer con).



## 5. Consideraciones finales

La propuesta educativa expuesta en este trabajo conlleva una revisión profunda de nuestro discurso y de nuestra praxis educativa más preocupados del discurso que de la vida real de cada educando. Me es muy difícil comprender cómo se pretende educar en la sociedad vasca si la experiencia de las víctimas del terrorismo es ignorada o banalizada. “No puedo comprender por qué se ha dedicado tan poca atención hasta el momento”, se lamenta Adorno a propósito del olvido del Holocausto en la educación. No puedo comprender cómo un acontecimiento que ha marcado un “antes” y un “después” en la sociedad vasca ha podido permanecer ajeno al discurso pedagógico y a la praxis educativa. Y sin embargo, ha sucedido, hemos “mirado para otro sitio”; hemos estado ocupados en un discurso cómodo sobre los derechos humanos, pero este planteamiento tiene un grave inconveniente: que suplanta la realidad por la ficción.

Recuperar la memoria de las víctimas es el primer paso para educar en la reconciliación, para que a las víctimas se les haga justicia y su sacrificio no caiga en el olvido. Y “aunque no pueda cambiar lo ocurrido, sí puede determinar la forma de verlo hoy. No puede deshacer el mal hecho, pero puede impedir lecturas del pasado que sean peores que el olvido” (Mate, 2018, p. 138). Es una justicia que excluye la venganza u odio hacia los victimarios y favorece la reconciliación. Reconozco que es arriesgado pedir a las víctimas la generosidad de perdonar el sufrimiento injusto padecido durante tantos años, ignorados y, a veces, calumniados por la sociedad, tachados de enemigos de la convivencia. Por otra parte, esperar de los victimarios el arrepentimiento es, hoy, casi un deseo imposible. El miedo a ser excluido y rechazado por una parte de la sociedad vasca es un obstáculo muy difícil de salvar. Ello hace

que el arrepentimiento se convierta en una decisión heroica.

El daño producido por el terrorismo no se limita a las víctimas que padecieron directamente los horrores de la persecución, sino también a los que han venido después. Todos somos víctimas, en distinta medida, de la sinrazón. A todos nos concierne la reconciliación. Pero ésta solo tiene lugar si se da un “cambio interior” en el victimario, si éste reconoce su deuda con la víctima. Esta posibilidad es, hoy, un camino que la sociedad vasca no ha trazado y nadie se atreve a diseñar. Otro modelo de sociedad que dé lugar a “otra manera” de relacionarse el hombre con el mundo y con los demás, es un objetivo por el que pedagogos y educadores deberíamos apostar. Algunos (Camps, 2018, p. 148) proponen trabajar por hacer posible una sociedad basada en la fraternidad y la solidaridad: “Está claro que las sociedades que aspiran a ser más libres e iguales no conseguirán sus objetivos si sus ciudadanos no son capaces de cultivar la fraternidad o solidaridad”.

Considero que es necesario actuar a largo plazo situando al ser humano concreto en el centro de la acción educativa; ello implica un cambio de las vigas maestras que sostienen a las instituciones y moldea la vida de los ciudadanos; implica una cultura de la fraternidad y la solidaridad. “Este talante “utópico” puede que sea el que anime a la mayor parte de la gente razonable de nuestro tiempo” (Mate, 2018, p. 104). Deberíamos pensar la educación como una *cuestión de todos*. Tendríamos “que dejar de pensar la ética en términos de “bien” o de “deber”, e intentar imaginarla desde el tiempo, desde la pluralidad de perspectivas, desde las sombras y desde las ambigüedades, desde la vergüenza y desde la compasión” (Mélich, 2021, p. 74). Y tendríamos que pensar la justicia desde la fraternidad, porque una sociedad que solo se fundamenta en la justicia se vuelve inhumana, fría e indiferente hacia el necesitado de ayuda y



cuidado. “La caridad es imposible sin la justicia, y la justicia se deforma sin la caridad” (Levinas, 1993, p. 147). Aprender a ser *humanos* es la tarea más urgente que a todos nos concierne, “la tarea principal que tenemos todos los humanos a lo largo de nuestra vida” (Pérez Guerrero, 2016, p. 238).

Mi propuesta educativa pretende abrir caminos nuevos hacia la reconciliación en una sociedad, como la vasca, profundamente fragmentada. Es muy difícil transitar un camino cuando está lleno de resistencias a reconocer la verdad de las víctimas. Pero considero que es mucho el tiempo perdido y es hora de ponerse a trabajar. “No se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta” (Ortega y Gasset, 1975, p. 75). La educación necesaria “no es una cuestión de seguir fórmulas, sino que requiere, en definitiva, docentes que puedan hacer juicios situacionales sabios sobre lo que es pedagógicamente deseable” (Biesta, 2017, p. 162), es decir, docentes que asuman el riesgo de educar, conscientes de que no se trata de un pasado remoto, sino de una herida todavía abierta que reclama ser atendida y curada.

### Referencias bibliográficas

Adorno, Th. (1998) La educación después de Auschwitz. En: Adorno, T. W. *Educación para la emancipación* (pp. 79-92), (Madrid, Morata).

Alonso, M. (2016) El terrorismo de ETA y la verdad de la víctima. En: J. A. Zamora, R. Mate y J. Maiso (eds.). *Las víctimas como precio necesario*, pp. (115-130), (Madrid, Trotta).

Améry, J. (2001) *Má allá de la culpa y de la expiación* (Valencia, Pre-Textos).

Arendt, H. (2003) *Eichman en Jereusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (Barcelona, Lumen).

Bidussa, D. (2012) *L'era della postmemoria*. (Roccafranca- Brescia, Compagnia della Stampa).

Biesta, G. J. J. (2017) *El bello riesgo de educar* (Madrid, SM).

Bonilla, J. (2005) El cine y los valores educativos. *Revista de Medios y Educación*, 54, 26, pp. 39-54..

Camps, V. (2018) La fraternidad, condición de la justicia, *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 7, pp. 139-149.

Derrida, J. (1998) *Adios a Emmanuel Levinas* (Madrid, Trotta).

Duch, Il. (2004) Prólogo. In: J. C. Mélich. *La lección de Auschwitz* (11-18), (Barcelona, Herder).

Etxeberría, X. (2010) Víctimas y memoria. *Papeles*, 109, 57-65.

Galcerá, D. (2016) Primo Levi, la violencia de la zona gris. En: J. A. Zamora, R. Mate y J. Maiso. *Las víctimas como precio necesario* (71-84), (Madrid, Trotta).

González-Arnáiz, G. (2021) *Ética y responsabilidad* (Madrid, Tecnos).

Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44), (Rosario (Argentina), Homo Sapiens).

Lasa, M. (2009) Prólogo, In: A. Duplá y J. Villanueva (coords.). *Con las víctimas del terrorismo*, Gakoa, 9.

Levinas , E. (1993) *Entre nosotros* (Valencia, Pre-Textos).

Levinas, E. (1974) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Siglo XXI).





- Levinas, E. (2002) *Totalidad e Infinito* (Salamanca, Sígueme). 6ª edic.
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Levinas, E. (2014) *Alteridad y trascendencia* (Madrid, Arena Libros).
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado).
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia* (Barcelona, Anthropos).
- Mate, R. (2016) Violencia del terrorismo y superación de la violencia. En: J. A. Zamora, R. Mate y J. Maiso (eds.). *Las víctimas como precio necesario* (pp. 103-113). (Madrid, Trotta).
- Mate, R. (2018) *El tiempo, tribunal de la historia* (Madrid, Trotta).
- Maza-Ramírez, J. M. (2023) La influencia de los medios audiovisuales en la Educación General Básica, *Revista Científica Ciencia y Sociedad*, vol. 3, 1, pp. 85-96.
- Mélich, J. C. (2001) *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto* (Barcelona, Anthropos).
- Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Mélich, J. C. (2021) *La fragilidad del mundo* (Barcelona, Tusquets).
- Metz, J. B. (1999) *Por una cultura de la memoria* (Barcelona, Anthropos).
- Moreno, R. y Vila, E. S. (2022) La identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 3, pp. 125-138.
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente), 7ª edic.
- Ortega, P. y Romero, E. (2013) La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 63-77.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017) *Una escuela con rostro humano*, (Mexicali, B. C., Cety-Universidad).
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro).
- Ortega, P. y Romero, E. (2021) El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33, 1, pp. 89-110.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022) La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 282, 233-249.
- Ortega, P. (2022) Prólogo, En: R. Mínguez y L. Linares (coords.) *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (Barcelona, Octaedro), pp. 11-32.
- Pereira, C. (2009) Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de creación de conocimiento, *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6, 2, pp. 39-55.
- Pérez Guerrero, J. (2016) Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 264, pp. 227-241.
- Pintor-Ramos, A. (2011) Introducción a la edición en castellano. En: Emmanuel Levinas *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (pp. 11-39), (Salamanca: Sígueme).
- Rigo, D. Y. (2014) Aprender y enseñar a través de imágenes. *Desafío educativo, Arte y sociedad. Revista de Investigación*, n.º 6.
- Steiner, G. (2001) *Extraterritorialidad* (Madrid, Siruela).



Zamora, J. A. (2004) *Theodor W. Adorno. Pensar contra la barbarie* (Madrid, Trotta).

Zamora, J. A. (2011). Memoria e historia después de Auschwitz. *Isegoría*, 45, pp. 501-523.

Zamora, J. A.; Mate, R. y Maiso, J. (2016) Prólogo. En: J. A. Zamora, R. Mate y J. Maiso (eds.) *Las víctimas como precio necesario* (pp. 9-12). (Madrid, Trotta).