

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación



**IMPACTO DEL TERRORISMO SOBRE LA EDUCACIÓN Y
SUS AGENTES EN ESPAÑA (1976-2017):
UNA REVISIÓN MULTIVOCAL**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

D.^a Luisa María Cervantes Duarte

BAJO LA DIRECCIÓN DE

Dr. D. Antonio Fernández Cano

Granada, Marzo 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Luisa María Cervantes Duarte
ISBN: 978-84-1306-010-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53825>

El doctorando / The *doctoral candidate* [**Luisa María Cervantes Duarte**] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**Antonio Fernández Cano**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Granada, 19 de marzo de 2018

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s;*

Doctorando / *Doctoral candidate:*

Firma / Signed

Firma / Signed

Para que no se repita lo que nunca debió suceder,

Se debe recordar lo que sin embargo sucedió.

Reyes Mate, 2012.

A Loula.

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, por su disposición y paciencia dirigiendo este trabajo durante 4 largos años. Sin su ánimo y su buen hacer esta tesis no hubiera sido posible. Mi más sincero agradecimiento.

A todos aquellos que, al igual que mi familia, me han acompañado en estos laboriosos años y han aguantado estoicamente mis cambios de humor y mis altibajos emocionales. A mis padres y hermano, cuya comprensión y aliento han hecho que hoy pueda terminar esta etapa educativa. A mis abuelos, por consentirme y mimarme tanto.

A todas las personas que han pasado por mi vida desde que comencé el Doctorado, porque todas han aportado algo a mi manera de ser. Especialmente a Sergio y Fran, quienes aparecieron para no marcharse jamás. Y a Alejandro, que cogió mi mano para recorrer el mundo.

A los académicos que dedicaron parte de su tiempo a responder a mis peticiones. Pero sobre todo, a aquellas personas anónimas, sin relevancia académica ni política, que amablemente tuvieron a bien recordar una dura etapa de sus vidas y compartirla conmigo para hacer posible este trabajo. Mis más sincero afecto.

ÍNDICE GENERAL

VISIÓN GENERAL	1
----------------------	---

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El terrorismo en España: definición, historia y conceptos afines	5
1.1.- Terrorismo	7
1.1.1.- De las dificultades conceptuales del término terror y sus derivados	7
1.1.1.1.- Recorrido histórico por el fenómeno terrorista.....	11
1.1.1.2.- Tratamiento legales.....	13
1.1.1.2.1.- A nivel europeo	13
1.1.1.2.2.- A nivel nacional.....	17
1.1.2.- El concepto de terrorismo a través de sus definiciones	19
1.1.2.1.- Terrorista	23
1.1.3.- Características de los actos de terrorismo.....	25
1.1.4.- Tipos de terrorismo.....	28
1.1.4.1.- El terrorismo etnonacionalista de ETA	29
1.1.4.2.- Otros grupos terroristas	31
1.1.4.3.- El terrorismo de Estado	34
1.1.4.4.- El terrorismo yihadista –internacional-	34
1.1.4.5.- Abusos de poder de las Fuerzas de Seguridad.....	38
1.1.5.- Conclusiones.....	38
1.2.- Otros conceptos relacionados con el terrorismo.....	38
1.2.1.- Víctima de terrorismo	38
1.2.1.1.- La víctima desde las organizaciones internacionales	41
1.2.1.2.- Leyes en relación a las víctimas de terrorismo.....	42
1.2.1.2.1.- Leyes nacionales.....	42
1.2.1.2.2.- Leyes autonómicas	44
1.2.1.2.3.- Leyes a nivel europeo.....	46
1.2.1.3.- Rasgos característicos de las víctimas.....	48
1.2.1.3.1.- Resiliencia como proceso de adaptación al sufrimiento	49
1.2.1.4.- La víctima utilizada políticamente	51
1.2.1.5.- Tipos de víctimas.....	51
1.2.1.5.1.- Víctima educadora.....	52
1.2.2.- Memoria.....	55
1.2.2.1.- Memorias	59
1.2.2.2.- Memoria no incluyente.....	61
1.2.2.3.- Memoria manipulada.....	62
1.2.3.- El relato.....	63
1.2.3.1.- El escritor del relato.....	63
1.2.3.2.- Relato y su transmisión a través de la educación	65
1.2.4.- Justicia	65
1.2.5.- Perdón.....	67
1.2.6.- Reconciliación	68

1.3.- Los de la zona gris	69
Capítulo 2. Asociacionismo y educación en la lucha contra el terrorismo	71
2.1.- Introducción	73
2.2.- Movimientos sociales por la paz	74
2.2.1.- Asociación Víctimas del Terrorismo (AVT)	74
2.2.2.- Gesto por la Paz	75
2.2.3.- Elkarri-Lokarri	78
2.2.4.- Otros grupos	82
2.2.4.1.- Asociaciones de víctimas	82
2.2.4.1.1.- COVITE	84
2.2.4.1.2.- Fundación Víctimas del Terrorismo	85
2.2.4.1.3.- Asociación 11-M afectados por el Terrorismo	85
2.2.4.1.4.- Asociación de ayuda a las víctimas del 11-M	86
2.2.4.1.5.- ASERFAVITE	87
2.2.4.2.- Otras asociaciones	87
2.2.4.2.1.- Denon artean – Paz y reconciliación	88
2.2.4.2.2.- Bakeaz	88
2.2.4.2.3.- Asociación por la Tolerancia	89
2.2.4.2.4.- Manos Blancas	89
2.2.4.2.5.- Foro de Ermua	89
2.2.4.2.6.- ¡Basta Ya!	90
2.2.4.2.7.- Fundación para la libertad	90
2.2.4.2.8.- Vecinos de paz	91
2.2.4.2.9.- Asociación para la defensa de la dignidad humana ...	91
2.2.4.2.10.- Voces contra el terrorismo	91
2.2.4.2.11.- Fundación Instituto de Victimología	92
2.2.4.2.12.- Asociación ARCO para la resolución de conflictos y la cooperación	92
2.2.4.2.13.- Asociación Dignidad y Justicia	92
2.2.4.2.14.- Asociación ZAITU pro víctimas de persecución amenazados y exiliados por causa de ETA	92
2.2.4.2.15.- S.O.S. víctimas de España	93
2.2.4.2.16.- Libertad ya	93
2.2.4.2.17.- Mujeres por la justicia	93
2.2.4.3.- Fundaciones en recuerdo a víctimas del terrorismo	93
2.2.4.3.1.- Fundación Coronel Médico Doctor Muñoz Cariñanos	94
2.2.4.3.2.- Fundación Rodolfo Benito Samaniego	94
2.2.4.3.3.- Fundación Gregorio Ordoñez	95
2.2.4.3.4.- Fundación Alberto Jiménez Becerril	95
2.2.4.3.5.- Fundación Miguel Ángel Blanco	96
2.2.4.3.6.- Fundación Fernando Buesa	97
2.2.4.3.7.- Fundación José Luis López de Lacalle	97
2.2.4.3.8.- Fundación Tomás Caballero	98
2.2.4.3.9.- Fundación memorial Jorge Díaz Elorza	98
2.2.4.3.10.- Fundación Maite Torrano	98
2.2.4.3.11.- Fundación Profesor Manuel Broseta	98
2.2.4.3.12.- Fundación Luis Portero	98
2.2.4.3.13.- Fundación Giménez Abad	99

2.2.4.3.14.- Fundación Irene Villa	99
2.2.5.- Entidades públicas	99
2.2.5.1.- Dirección General de Apoyo a las Víctimas de Terrorismo.....	99
2.2.6.- La Red Europea de Víctimas del Terrorismo (NAVT)	100
2.2.7.- Plataforma Europea de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo (EPAVT, European Platform to assist victims of terrorism)	101
2.3.- Acuerdos educativos contra el terrorismo	101
2.3.1.- Compromiso del Carlton	103
2.3.2.- Gizalezeg	104
2.3.3.- Acuerdos entre universidades.....	106
2.3.4.- Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020.....	106
2.4.- La intervención educativa como base para un futuro de paz.....	108
2.4.1.- Experiencias educativas en los contextos formales.....	109
2.4.1.1.- País Vasco.....	110
2.4.1.1.1.- Historias que nos marcan (2006-2008).....	110
2.4.1.1.2.- Una sociedad que construye Paz (2006/2007) y Dando pasos hacia la paz –Bakerako urratsak (2007/2008)	110
2.4.1.1.3.- Proyecto Izan	111
2.4.1.1.4.- Bakeaz Bai.....	111
2.4.1.1.5.- Módulo Adi-Adián	112
2.4.1.1.6.- Proyecto Ahotsak.....	113
2.4.1.2.- Navarra	113
2.4.1.2.1.- Convivencia en paz y terrorismo: un tema de hoy ..	113
2.4.1.2.2.- La convivencia en sociedad. Amenazas contra el bien común, la justicia y la paz. El terrorismo.....	114
2.4.1.2.3.- Programa “Escuelas con memoria, por la paz y la convivencia”	114
2.4.1.2.4.- Otros recursos	115
2.4.1.2.4.1.- Las voces de Antígona.....	115
2.4.1.2.4.2.- “Primera vez. Suit ADSLescente”	115
2.4.1.3.- Andalucía.....	116
2.4.1.3.1.- Escuela Espacio de Paz.....	116
2.4.1.4.- Otras iniciativas	117
2.4.1.4.1.- Programa pedagógico 11-M “Trazos y puntadas para el recuerdo”	117
2.4.1.4.2.- “SOMOS MÁS”	117
2.4.1.4.3.- Programa de Bonos Elkarrekin.....	118
2.5.- La inclusión del terrorismo en el currículo educativo	119
2.6.- El terrorismo en los libros de texto.....	120
2.6.1.- En la asignatura de Historia.....	121
2.6.2.- En Educación para la Ciudadanía.....	125
2.6.3.- Consideraciones finales.....	129
Capítulo 3. Síntesis cualitativa: la revisión multivocal	133
3.1.- La necesidad de sintetizar la ciencia.....	135
3.2.- Perspectivas y apelativos de los métodos de síntesis	137
3.3.- Ventajas y dificultades de la investigación de síntesis	139
3.4.- La revisión multivocal	141
3.4.1.- Definición	141

3.4.2.- Integración de la revisión multivocal	142
3.4.3.- Proceso para llevar a cabo la revisión multivocal	145
3.4.3.1.- Reflexión precisa del tópico a investigar	145
3.4.3.2.- Búsqueda, selección y recuperación de documentos	146
3.4.3.3.- Revisión crítica de documentos y determinación de contenidos manifiesto: análisis de contenido	147
3.4.3.4.- Procesar las unidades básicas. Hermenéutica en la categorización. Creación de categorías mayores, menores e individuales	148
3.4.3.5.- Informe de inferencias	151
3.4.3.6.- Metasíntesis como una evaluación reflexiva de la revisión multivocal	152
3.4.4.- Criterios de rigor	152
3.4.5.- Crítica a la revisión multivocal	155
3.4.6.- Ámbitos de aplicación a la revisión multivocal	156
3.4.6.1.- Revisión de estudios educativos con metodología multivocal	156

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Introducción al estudio empírico	159
4.1.- Consideración inicial	161
4.2.- Planteamiento del problema	162
4.3.- Objetivos de investigación	163
4.4.- Hipótesis de investigación	164
4.5.- Definición de términos clave	165
4.5.1.- Terrorismo	166
4.5.2.- Agente educativo	166
4.5.3.- Relato	167
4.6.- Importancia del estudio	167
4.6.1.- A nivel social	167
4.6.2.- A nivel político	168
4.6.3.- A nivel educativo	169
4.6.4.- A nivel curricular	170
4.7.- Revisión de la literatura	172
Capítulo 5. Método.	175
5.1.- Consideración inicial	177
5.2.- Recogida de datos	178
5.2.1.- Datos primarios	178
5.2.1.1.- Entrevistas	178
5.2.1.1.1.- Entrevista estructurada y protocolo	179
5.2.1.1.2.- Entrevista semiestructurada	182
5.2.1.1.3.- Entrevista no estandarizada	183
5.2.1.1.4.- Informantes clave	184
5.2.1.1.5.- Proceso de recogida de datos	185
5.2.1.2.- Metodología Delphi	185
5.2.1.2.1.- Instrumento	188
5.2.1.2.2.- Informantes clave	189
5.2.1.2.3.- Proceso de recogida de datos	190
5.2.1.3.- Datos secundarios	190
5.2.1.3.1.- Análisis documental y de contenido	191

5.2.1.3.2.- Criterios de selección.....	192
5.2.1.3.2.1.- Libros.....	192
5.2.1.3.2.2.- Páginas web.....	192
5.2.1.3.2.3.- Documentales.....	193
5.2.1.3.2.4.- Periódicos.....	193
5.2.1.4.- Validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos.....	193
5.3.- Muestra.....	194
5.3.1.- Técnicas de muestreo aplicadas.....	194
5.3.1.1.- Configuración de la muestra de datos primarios.....	195
5.3.1.2.- Configuración de la muestra de datos secundarios.....	197
5.3.1.2.1.- Libros.....	197
5.3.1.2.2.- Páginas web.....	202
5.3.1.2.3.- Documentales.....	204
5.3.1.2.4.- Periódicos.....	205
5.4.- Diseño del estudio.....	209
5.5.- Amenazas a la validez del diseño y control de las mismas.....	211
5.6.- Procedimiento temporal del estudio.....	212
Capítulo 6. Resultados de la investigación	215
6.1.- Análisis e interpretación de resultados.....	217
6.1.1.- Resultados relativos a los datos primarios.....	217
6.1.2.- Resultados relativos al análisis de contenido documental.....	232
6.1.2.1.- Periódicos.....	232
6.1.2.2.- Libros.....	246
6.1.2.3.- Documentales.....	270
6.1.2.4.- Relatos escritos en páginas web.....	277
6.1.3.- Integración de resultados por multivocalidad.....	287
6.1.3.1.- Dimensiones de la multivocalidad.....	288
6.1.3.1.1.- Agentes.....	288
6.1.3.1.2.- Fuentes.....	289
6.1.3.1.3.- Método.....	289
6.1.3.2.- Categorías emergentes.....	290
6.1.3.3.- Patrones inferidos.....	292
6.1.3.4.- Construyendo la narrativa: relatos emergentes.....	296
6.1.3.4.1.- El gran tema tabú.....	297
6.1.3.4.2.- Los agentes educativos.....	297
6.1.3.4.2.1.- El profesorado.....	298
6.1.3.4.2.2.- Padres/madres.....	302
6.1.3.4.2.3.- Consejeros de Educación.....	302
6.1.3.4.3.- Educación formal.....	303
6.1.3.4.4.- Alumnado.....	304
6.1.3.4.5.- Redes de apoyo.....	306
6.1.3.4.6.- Normalización de la violencia.....	308
6.1.3.4.7.- Influencia del entorno.....	308
6.1.3.4.8.- Relación entr euskera y terrorismo.....	309
6.1.3.4.9.- Apoyos económicos.....	309
6.1.3.4.10.- Despreocupación por la educación.....	310
6.1.3.4.11.- El futuro.....	310
6.1.3.5.- Criterios de validez.....	312

6.1.3.6.- Metasíntesis	314
6.1.3.6.1.- El terrorismo como contenido a abordar en el currículo educativo	315
6.1.3.6.2.- El asociacionismo y el marco legislativo	316
6.1.3.6.3.- Nuestras recomendaciones	317
6.1.4.- Adherencias contextuales al estudio	317
6.1.4.1.- Agentes	317
6.1.4.1.1.- Datos primarios.....	317
6.1.4.1.2.- Datos secundarios.....	319
6.1.4.2.- Momento histórico.....	321
6.1.4.3.- Lugar.....	321
6.1.4.4.- Nivel de implicación.....	321
6.1.4.5.- Las grandes ausencias.....	322
6.1.5.- Vivencialidad del estudio	322
6.1.5.1.- Perspectiva de la doctoranda	322
6.1.5.2.- Perspectiva del director	325
6.1.6.- Prospectivas: inferencias para el futuro y posibilidad de mejora	327
Capítulo 7. Conclusiones	329
7.1.- Conclusiones generales.....	331
7.1.1.- Hallazgos generales	331
7.1.2.- Alcance de objetivos.....	333
7.1.2.1.- Objetivo 1	333
7.1.2.1.1.- Sub-objetivo 1.....	334
7.1.2.1.2.- Sub-objetivo 2.....	335
7.1.2.1.3.- Sub-objetivo 3.....	335
7.1.2.1.4.- Sub-objetivo 4.....	336
7.1.2.2.- Objetivo 2	337
7.1.2.2.1.- Sub-objetivo 1.....	338
7.1.2.3.- Objetivo 3	338
7.1.2.3.1.- Sub-objetivo 1.....	339
7.1.2.4.- Objetivo 4	340
7.1.3.- Verificación de la hipótesis	340
7.1.4.- Impacto potencial de los hallazgos: hacia una pedagogía traslacional del conflicto	342
7.1.5.- Avances y cuestiones abiertas	344
7.1.6.- Recomendaciones	346
7.1.7.- Limitaciones del estudio	348
7.1.7.1.- Limitaciones propias del método de investigación.....	349
7.1.7.2.- Limitaciones propias de los datos.....	349
7.1.7.3.- Limitaciones de la muestra	350
7.1.7.4.- Limitaciones geográficas.....	344
BIBLIOGRAFÍA	351
Apéndice 1. Webgrafía	401
Apéndice 2. Artículos de periódicos recuperados.....	405
Apéndice 3. Leyes.....	423

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Grupos terroristas en el contexto español desde 1975 a 2011	31
Tabla 2: Grupos terroristas de corte nacionalista/independentista	32
Tabla 3: Asociaciones de víctimas de terrorismo en España.....	83
Tabla 4: Asociaciones por la lucha contra el terrorismo y a favor de la paz en España. 87	
Tabla 5: Fundaciones en memoria de víctimas.....	94
Tabla 6: Información relativa a la Dirección General de Apoyo a las Víctimas de Terrorismo.....	100
Tabla 7: Tipología sinóptica de los métodos cualitativos.....	137
Tabla 8: Reconceptualización de la búsqueda de criterios cuantitativos para su uso en metodología cualitativa según los criterios de Lincoln y Guba (1985)	154
Tabla 9: Resultados de la búsqueda de estudios implementados a través de la revisión multivocal.....	157
Tabla 10: Datos correspondientes a: alumnado, profesorado, expertos, padres-madres, y grupo Delphi.	196
Tabla 11: Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios. Categoría: libros.....	197
Tabla 12: Datos de la muestra correspondientes a los datos secundarios. Categoría: relatos de páginas web.....	198
Tabla 13: Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios. Categoría: relatos obtenidos de documentales.....	202
Tabla 14: Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios. Categoría: noticias de prensa	204
Tabla 15: Proceso temporal de la investigación	206
Tabla 16: Relación de las consecuencias inferidas, código de las categorías y respondiente de los datos primarios.....	218
Tabla 17: Relación de las consecuencias inferidas, código de las categorías y respondiente de los datos secundarios obtenidos de periódicos	232
Tabla 18: Relación de consecuencias inferidas, códigos de las categorías y respondientes de datos secundarios obtenidos de libros.....	247
Tabla 19: Relación de consecuencias inferidas, códigos de las categorías y respondientes de datos secundarios obtenidos de documentales	270
Tabla 20. Relación de consecuencias inferidas, códigos de las categorías y respondientes de datos secundarios obtenidos de relatos localizados en páginas web. 277	
Tabla 21. Relación de páginas web de asociaciones y apartados analizados para realizar el capítulo 2.....	403

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de flujo sobre las etapas de la revisión multivocal con método mixto y datos primarios y secundarios.....	143
Figura 2. Etapas de la revisión multivocal.....	145
Figura 3. Proceso y decisiones en la elaboración de categorías (Moreno, 2017)	150
Figura 4. Etapas de diseño secuencial y diseño concurrente en el diseño mixto.....	209
Figura 5. Proceso a seguir para realizar una revisión multivocal	211
Figura 6. Diagrama de flujo de las categorías de datos primarios	220
Figura 7. Diagrama de flujo correspondiente a los datos obtenidos del análisis de las noticias de los periódicos.....	235
Figura 8. Diagrama de datos obtenidos del análisis de los relatos recogidos en libros.	249
Figura 9. Diagrama de flujo de las categorías de la información obtenida a través del análisis de los documentales.....	271
Figura 10. Diagrama de las categorías obtenidas tras el análisis de los relatos de páginas web	278

VISIÓN GENERAL

El presente trabajo hace un recorrido por la historia reciente de España en uno de los episodios más turbios del tiempo contemporáneo, que ha generado numerosas consecuencias en todos y cada uno de los ámbitos de la vida diaria. Abordado desde el ámbito educativo, el terrorismo se alza como un enrevesado desafío para el currículo educativo y los agentes que día a día lo implementan.

Con el firme deseo de facilitar la labor del docente, así como de homenajear desde nuestra humilde posición de docentes a todas las víctimas que el terrorismo ha dejado y sigue dejando a su paso hoy en día, proponemos este trabajo de investigación que pretende, desde el interés puramente pedagógico y desde la metodología cualitativa, abordar las consecuencias que el terrorismo ha generado en la educación y ofrecer recursos para su abordaje en las aulas.

Para ello, proponemos siete capítulos de investigación, de los cuales tres están enfocados al marco teórico y cuatro al marco empírico.

El primer capítulo aborda la dificultad del concepto de terrorismo desde su definición, las leyes autonómicas, nacionales y europeas que regulan la lucha contra el terrorismo y otros conceptos afines, como son víctima, perdón, justicia y reconciliación.

El segundo capítulo se centra en el contexto social y en como las diferentes movilizaciones y asociaciones de la población vasca y española hicieron posible que el

terrorismo fuera derrotado en las calles. Además, se hace un recorrido por diversos programas educativos que abordan el terrorismo en las aulas y se analizan los contenidos en las asignaturas de Historia y de Educación para la Ciudadanía en referencia al terrorismo y los valores para su deslegitimación.

En el capítulo 3, relacionado con la metodología empleada en este trabajo, se aborda la metodología de síntesis cualitativa, con especial mención a la revisión multivocal.

El capítulo 4, el primero del estudio empírico, establece las preguntas de investigación que dieron origen a este trabajo y recoge asimismo la hipótesis y los objetivos a lograr con el desarrollo del mismo. Se hace un breve compendio del estado de la cuestión en la actualidad.

En el capítulo 5 se ha desglosado la muestra utilizada en la investigación, analizando las técnicas utilizadas para recoger la información, los criterios de selección e inclusión de informantes clave y de datos secundarios. Se presenta una esquematización del método seguido, la revisión multivocal.

El capítulo 6 es el referente a los datos del trabajo, organizados en categorías y subcategorías. Se recogen además las categorías emergentes y se hace un compendio de todas ellas para cumplir con la finalidad de la multivocalidad a la que hacemos referencia en el trabajo. Gracias a esta multivocalidad hemos podido elaborar un relato que nos ha permitido conocer en profundidad las consecuencias del terrorismo en la educación.

Por último, el capítulo 7 aborda las conclusiones del trabajo, haciendo referencia a la validación de hipótesis, consecución de objetivos, límites del trabajo y propuestas de mejora.

CAPÍTULO 1

EL TERRORISMO EN ESPAÑA:

DEFINICIÓN, HISTORIA Y CONCEPTOS AFINES

1.1.- Terrorismo

1.1.1.- De las dificultades conceptuales del término terror y sus derivados

Delimitar un concepto tan amplio, relativo y con tanta historia como es el término “terrorismo” no es tarea sencilla, debido principalmente a las connotaciones políticas y emocionales que lleva asociado el término. Laqueur (2004; citado por Jares, 2006, p. 29) afirma que “no hay otro problema en la política mundial tan cargado hoy de emociones, tan impregnado de prejuicios y errores, como el terrorismo”.

Es tarea aún más compleja si tenemos en cuenta que cada organización, agencia gubernamental e intelectuales a lo largo del tiempo han definido el terrorismo *a su manera*. Esta falta de unanimidad deriva de la diversidad de culturas, sistemas políticos e incluso valores morales y religiosos, imposibilitando la definición del término (de Aristegui, 1977)

Townshend (2002) afirma que la dificultad para comprender –y definir– el terrorismo es una cuestión de etiquetas, ya que no hay grupo que haya adoptado el término “terrorista” voluntariamente, siendo otros los que los etiquetan como tal.

¿Pero cómo poner límites a un concepto tan difuso y cambiante? ¿Qué es terrorismo y que no lo es hoy en día?

Estamos pues ante un término no matizado, con fronteras cambiantes. Tal y como está siendo utilizado actualmente, casi cualquier cosa puede ser tildada de terrorismo. Y esto interesa a unos cuantos y perjudica a unos muchos.

Pero un concepto “vacío” también afecta a su antónimo “contraterrorismo”; sin ir más lejos, en España, el Grupo Armado de Liberación –GAL- ha sido encasillado bien como un caso de contraterrorismo o bien terrorismo de Estado; y afecta también a la definición de víctima y quién puede ser incluido en esa categoría, con las consecuentes implicaciones sociales, políticas y económicas que ello conlleva.

En este sentido, merece la pena destacar un artículo de Santamaría (2014) titulado «el pozo sin fondo de la palabra terrorista», donde el autor pone de manifiesto no solo la falta de acuerdo en la definición de dicha palabra, sino que la falta de límites del término sea más bien intencionada. Añade además este autor que, haciendo uso de ciertas definiciones, hay determinadas conductas que pueden ser tachadas de terrorismo sin serlo, como por ejemplo, la alteración de orden público en manifestaciones, aunque tal etiqueta no corresponda a lo que a nivel social se entiende por terrorismo. De ahí deriva la importancia de tener un concepto bien definido, tanto a nivel jurídico como social de lo que entendemos por terrorismo y evitar así que sea utilizado como arma para atentar contra los derechos humanos.

Juan Goytisolo, en una entrevista de Otero (1984) afirmaba que el lenguaje nunca es inocente sino más bien un arma arrojada de coacción y manipulación; un instrumento en la lucha.

Y en esta coacción tienen mucho que ver las nuevas tecnologías. Uno de los fines últimos del terrorismo es provocar un estado de terror en la población que vive sus consecuencias. Pero, ¿cómo va a producir terror algo que no se conoce? Esta misma pregunta la realizaron ya Arroyo, Baigorri, Cifuentes y Trapiello en 1994, concluyendo que los medios de comunicación constituyen la megafonía de las acciones terroristas que se difunden a través

de ellos, formando de esta manera dos realidades unidas de forma tan íntima que en la actualidad, el terrorismo, a nivel internacional, se ha convertido en una institución productora de noticias (p. 170-171).

Tanto el terrorismo nacional como internacional necesitan publicidad. Y los medios de difusión de noticias las publicitan cada día, hasta el punto de haber normalizado el término en la sociedad actual. Raro es el día que la palabra “terror” o cualquiera de sus derivadas no aparecen en los telediarios o prensa, ya sea por un ataque terrorista perpetrado o bien por detenciones de los perpetradores del acto o amenazas de los gobiernos que bien podrían denominarse como tal.

Pero informar –publicitar– no ha sido la única finalidad de los medios de comunicación. La manipulación que se deriva de los mismos se hace latente en texto como el que sigue:

(...) resultara fácil constatar cómo las líneas editoriales reforzaban unos mensajes y silenciaban otros (...) los medios nacionales tendían a soslayar las informaciones que generaba Gesto en torno a asuntos que resultaban molestos a los poderes instituidos, como por ejemplo, las concentraciones que realizamos frente al Tribunal Supremo para pedir el esclarecimiento de la trama de los GAL o las múltiples actuaciones para denunciar casos de tortura o abuso policial (Gómez, 2013, p. 60)

El párrafo anterior procede de un libro en el que se cuenta la historia de las primeras manifestaciones en contra del terrorismo acaecidas en España y llevadas a cabo por Gesto por la Paz. Sin embargo, como se especifica en el texto anterior, las manifestaciones a veces iban en contra de los intereses de partido político que ocupaba el cargo en ese momento, por lo que la prensa aún tendía a no hablar ni escribir sobre ese acto.

Esta manía tan partidista o provocadora de los medios de comunicación de masas de divulgar solo la parte de la información que les interesa a los poderes estatales o a los que

están en contra de los mismos, dificulta la aparición de discursos integradores, dando lugar a lecturas poco beneficiosas, “demasiado simplistas” (Funes, 1998, p. 97).

Igualmente, el relativismo y los eufemismos también son dos posturas que dificultan el camino hacia una definición consensuada.

El relativismo operante a la hora de establecer definiciones por la *gente de a pie* es otra característica que dificulta su definición. El terrorista no es mirado desde un único punto de vista. Mientras para uno es un personaje atroz, capaz de cometer los más viles actos que atentan contra los derechos básicos de todo ser humano, para otro es un salvador, un héroe valiente capaz de arriesgar su vida en beneficio de un colectivo que no puede sino agradecer y alabar sus actos; creando así una de las mayores discrepancias que una definición del mismo debe superar.

Los eufemismos, como veremos más adelante, también se incluyen en esa parte del lenguaje que entorpece la definición. Y es que no es lo mismo hablar de terrorismo que de conflicto armado, liberación nacional o lucha de intereses.

Igualmente, las contradicciones acaecidas durante la historia de España también han construido muros en el final de la violencia. Como decía Aierdi (1996):

en este país ha sido posible, al mismo tiempo, participar en una manifestación por la paz, colocarse el lazo azul y haber participado activamente en la guerra sucia de los GAL o encarcelar insumisos. Aquí ha sido posible que el Pacto de Ajuria Enea se pronuncie contra ETA, pero no sea capaz de articular una respuesta sobre el GAL. De la misma manera, en este país ha sido posible denunciar la vulneración de los derechos humanos, al mismo tiempo que se aplaudía un atentado o un secuestro. Este nivel de contradicción es difícilmente soportable por la sociedad (p. 174).

Desde nuestro punto de vista, consideramos importante no ya establecer una definición de terrorismo consensuada y no abstracta, algo que escapa de nuestras

posibilidades y que creemos altamente improbable, sino un concepto lo más clarificador posible que pueda ser introducido en los centros escolares en aras de facilitar la asimilación de este concepto por los alumnos y crear en ellos actitudes de repulsa y condena para todas aquellas acciones que vayan en dirección opuesta a los derechos, que como individuo y parte de un colectivo, tienen los seres humanos, así como a los medios legítimos para conseguirlos.

1.1.1.1.-Recorrido histórico por el fenómeno terrorista

El terrorismo es un fenómeno muy antiguo. Estévez (2011) plantea el inicio del terrorismo en las plagas que asolaron Egipto, recogidas en el Éxodo. Según este autor, las diversas plagas, ocurridas por fenómenos naturales como un aumento de algas o la erupción del volcán fueron trasladadas al Éxodo por personas que sabían que esos mecanismos biológicos podrían ocasionar un mortandad bastante elevada, convirtiendo dicho libro en el “primer manual de la Historia para bioterroristas”. Argumenta también este autor que, los judíos podrían ser considerados el primer grupo terrorista –teoría no demostrada- al intentar desestabilizar el Imperio Egipcio para que el faraón les permitiera marcharse.

A partir de aquí, numerosos grupos terroristas han actuado a lo largo de la historia, en diferentes puntos geográficos y en diferentes momentos temporales: zelotes, secta de los asesinos, Thag, Ku Kux Klan entre otros, se han ido sirviendo de mecanismos de ataque violentos hasta llegar a lo que conocemos en la actualidad como terrorismo.

Los zelotes fueron, según Uyá (2014), un movimiento revolucionario con un exacerbado amor a la libertad, elevándola a la categoría de dogma religioso, creyendo que la sumisión al emperador romano era considerado pecado. Así, propugnaban el uso de la violencia para liberarse de ese yugo romano y acelerar la venida del Mesías (National Geographic, 2015) La primera referencia histórica a los zelotes como partido articulado, según Vidal (2006), extraída de las Guerras Judías de Flavio Josefo, se nos da en relación con

los secuaces de Menahem que, en el año 66 d. de C., intentaron hacerse con el control de la guerra contra Roma (Guerra II, 441).

Otro grupo conocido, oscilando entre la leyenda y la realidad es la secta de los asesinos, también conocidos como los asesinos de Alamut -nombre de la primera fortaleza en la que se refugiaron alrededor de 1090-, liderada por Hasan-i Sabbah, conocido con el sobrenombre de “el viejo de la montaña” (Ros, 2015), una especie de “profeta-filósofo” que adoctrina militar y religiosamente a jóvenes para hacer atentados criminales (Pou, 2013, p. 148). Según Millán (2007), hay dos documentos que prueban que la historia del “viejo de la montaña” es algo más que una simple leyenda: (1) el resumen del historiado Juwaynî del libro *Sargudhast-i Sayyid-na* –Los dichos de nuestro señor-, libro que acabó en la hoguera y (2) los fragmentos recogidos por al-Shahrastânî poco después de la muerte de Hasan-i Sabbâh, recogidos en la obra *Kitab al-milal wa al-nihal*. Otra fuente algo menos creíble es la versión de Marco Polo, en la que se incluye un Jardín del paraíso, donde los terroristas reciben su entrenamiento (Daftary, n.d.)

En la India encontramos el grupo “Thugi” (Thuggee) (Council of Europe, n. d.) un grupo que se desarrolló durante aproximadamente 600 años, que asesinaban por estrangulamiento y que fueron eliminados en el S. XIX en gran medida como resultado de la contratación de informantes dentro del grupo.

En Japón “Los cuatro Hitokiri de Bakomatu” o “Haganá” en Oriente Medio son otros de los grupos considerados terroristas que han actuado a lo largo de la historia.

Más cercano a nuestro tiempo y de gran relevancia en el contexto español dada la similitud que el grupo terrorista ETA mantenía con esta banda, encontramos al grupo Irlandés IRA – Iris Republican Army–, actuando desde la década de los 50 del pasado siglo. Durante la Pascua de 1916, la *Proclamación de la República*, que declaró la independencia de Irlanda de Inglaterra, es considerado el documento fundacional del Ejército Republicano Irlandés

(IRA) (Mahan y Griset, 2008, p. 87). Inició su actividad en 1955 y el 28 de julio 2005, el grupo da por finalizada la lucha armada, realizando la entrega de armas el 26 de septiembre del mismo año (El Mundo, 2005). Al igual que ETA, tuvo varias escisiones que dieron lugar a varios grupos (IRA Provisi3nal, IRA oficial, IRA Aut3ntico...). Sin embargo, tras el cese definitivo de las armas, han sucedido diversos altercados (EuropaPress, 2016; Aja y EFE, 2012; Agencias, 2010 y El Pa3s y Agencias, 2009) que han sido reivindicados por el IRA y sus escisiones.

Como podemos comprobar, el fen3meno terrorista no es un fen3meno nuevo. Ha formado parte de la sociedad desde tiempos remotos. Lo que si consideramos actual es la utilizaci3n pol3tica que del t3rmino se est3 haciendo y c3mo los gobiernos se est3n viendo implicados no siempre en aras de su erradicaci3n.

1.1.1.2.- Tratamientos legales

1.1.1.2.1.- A nivel europeo

Desde su fundaci3n, con la firma del Tratado de Maastricht en 1992 y el Tratado de Funcionamiento de la Uni3n Europea –UE–, ambos textos fundacionales de la UE, 3sta ha ido desarrollando un conjunto de pol3ticas destinadas a fortalecer la uni3n, la pol3tica, la econom3a y la seguridad de todos los pa3ses que forman parte de dicha uni3n. As3, con el devenir de la historia, los arriba mencionados papeles fundacionales, han sido revisados y adaptados a las circunstancias imperantes para cada momento, siendo las principales revisiones el Tratado de Amsterdam (1999), Tratado de Niza (2003) y Tratado de Lisboa (2009) y dando lugar a lo que hoy conocemos como Uni3n Europea.

La cantidad de leyes, resoluciones, investigaciones, evaluaciones, etc. que se han llevado a cabo durante estos 25 a3os en diversos campos es muy extensa. Aqu3 nos vamos a

centrar en los más importantes desde el punto de vista de la seguridad y la lucha contra el terrorismo.

Partimos del Consejo Europeo de Tampere (1999), en el que se pretende la elaboración de un espacio de libertad, seguridad y justicia en la Unión Europea. Durante el Consejo extraordinario de Gante (2001), se decidió incorporar la lucha contra el terrorismo a la cooperación policial acordado en el Tratado de Ámsterdam y el Consejo de Tampere (Díaz y Jiménez, n. d.). Hay que recordar que el Consejo de Gante se realizó después de los atentados del 11 de Septiembre de 2001 en Estados Unidos. Tras dicho atentado se llevó a cabo un consejo extraordinario (Consejo Europeo, 2001) -anterior al Consejo de Gante- en solidaridad con el pueblo estadounidense en el que se aprueba un plan de acción para la política europea en la lucha contra el terrorismo.

Aunque antes de estos atentados la Unión Europea contemplaba la necesidad de una cooperación de los estados miembro en materia de seguridad, es a partir de dichos atentados cuando se desarrolla la política antiterrorista. Hasta esa fecha, solo países como España, Reino Unido, Italia, Alemania y Francia contaban con una legislación antiterrorista.

Así, el 28 de septiembre de 2001, -resolución 1373-, se ordena a todos los miembros de la ONU la adopción de medidas específicas para combatir el terrorismo y la creación del Comité Contra el Terrorismo (CTT) (Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, 2016) para verificar el cumplimiento de esta resolución. En el mismo año, la euroorden (Comisión Europea, 2017) es creada para agilizar la extradición de un sospechoso dentro de la UE. Así mismo, armonizó la definición de acto terrorista y desarrolló un marco legislativo contra el blanqueo de dinero. La euroorden vino a sustituir el Convenio europeo para la represión del terrorismo del 27 de enero de 1977 (Dec. No. 2002/584/JAI/UE Decisión Marco del Consejo, de 13 de junio de 2002).

En el año 2002, la decisión marco del Consejo de 13 de junio sobre la lucha contra el terrorismo (2002/475/JAI) establece que serán considerados delitos de terrorismo los que lesionen a un país o una organización si se cometen con el fin de: (1) intimidar gravemente a una población; (2) obligar indebidamente a los poderes públicos o a una organización internacional a realizar un acto o abstenerse de hacerlo; (3) o desestabilizar gravemente o destruir las estructuras fundamentales políticas, constitucionales, económicas o sociales de un país o de una organización internacional (Art. 1).

En el consejo Europeo de Bruselas, celebrado los días 12 y 13 de diciembre de 2003 (p. 21) se adoptó la Estrategia Europea de Seguridad, encaminada a alcanzar una mayor seguridad global, realizada por Javier Solana (Consejo de la Unión Europea, 2004^b).

Tras los atentados de Madrid el 11 de marzo de 2004, la Secretaría General emitió una Declaración sobre la lucha contra el terrorismo (29 de marzo). En ella, se solidarizaban con las víctimas españolas y se declaraba el 11 de marzo Día europeo de las víctimas de terrorismo. (Pérez Rubalcaba, 2010; Consejo de la Unión Europea, 2004^a). Además, se creó el cargo del coordinador de la lucha contra el terrorismo que actualmente ocupa Gilles de Kerchove.

El 7 de julio de 2005 en Londres, 4 bombas (Altares, 2017; El confidencial, 2005 y El Mundo, 2005) explotaron causando un total de 56 personas fallecidas y 700 heridas. El 20 de septiembre de ese mismo año se establece la decisión 2005/671/JAI relativa al intercambio de información y a la cooperación sobre delitos de terrorismo (Dec. No. 2005/671/JAI del Consejo de 20 de septiembre de 2005). El 30 de noviembre, a través de una nota de la presidencia y el coordinador de la lucha contra el terrorismo al Consejo Europeo, se propone basar la estrategia de la lucha de la unión europea contra el terrorismo en cuatro pilares (Consejo de la Unión Europea, 2005, noviembre 30): prevenir, proteger, perseguir y responder.

El documento 5842/2/10 REV 2 JAI 90 de 23 de febrero de 2010 (Consejo de la Unión Europea, 2010), fue renovado para los años 2015-2020 y establece como prioridad: “afrontar y prevenir el terrorismo, la radicalización hacia el terrorismo y la captación, así como la financiación relacionada con el terrorismo, prestando especial atención a la cuestión de los combatientes terroristas extranjeros, al refuerzo de la seguridad en las fronteras mediante controles sistemáticos y coordinados que se apoyen en las bases de datos pertinentes y se basen en la evaluación del riesgo y a la integración del aspecto interior y el exterior de la lucha contra el terrorismo”(Consejo de la Unión Europea, 2015, Junio 10, p. 6). Otras actuaciones han sido desarrolladas recientemente, como la elaboración del registro de pasajeros aéreos –datos PNR-, el control sistemático de entradas y salidas de la zona Schengen, la creación de una guardia de costas y fronteras europeas, así como el refuerzo de leyes anti-blanqueo, controles sobre armas o documentos fraudulentos y la creación del Centro Europeo de Lucha contra el Terrorismo.

En abril de 2016, una comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo y al Consejo sobre la aplicación de la Agenda Europea de Seguridad para luchar contra el terrorismo y allanar el camino hacia una Unión de la Seguridad genuina y efectiva (Comisión Europea, 2016, abril 20), establecen una hoja de ruta con varios pasos, entre los que se encuentra la prevención y el combate de la radicalización.

El ámbito educativo es mencionado como medio para combatir la radicalización, a través de programas de desradicalización. Para ello, se propone mejorar el centro de excelencia de la Red para la Sensibilización frente a la radicalización, en vigor desde el 01 de octubre de 2015; mejorar la Unidad de Notificación de Contenidos de Internet de la UE, aprobada el 01 de julio de 2015 para evitar la incitación al odio y propaganda terrorista en línea. Además, proponen abordar la radicalización en las prisiones y la prevención de la

radicalización mediante la educación y la difusión entre los jóvenes, para lo que proponen los programas ERASMUS+ y eTwinning.

En el año 2017 ha salido a la luz la Directiva (UE) 2017/541 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de marzo de 2017 relativa a la lucha contra el terrorismo y por la que se sustituye la Decisión marco 2002/475/JAI del Consejo y se modifica la Decisión 2005/671/JAI del Consejo. Según esta nueva ley, se mantiene como delito de terrorismo lo explicitado en la anterior y se añade como delito de terrorismo: “(i) la interferencia ilegal en los sistemas de información a tenor del artículo 4 de la Directiva 2013/40UE del Parlamento Europeo y del Consejo, en los caso en los que sea de aplicación su artículo 9, apartado 3 o apartado 4, letras b) o c) y la interferencia ilegal en los datos a tenor de su artículo 5, en los casos en los que sea de aplicación su artículo 9, apartado 4, letra c)”.

1.1.1.2.2.- A nivel nacional

En el Decreto-Ley 10/1975 de 27 de agosto, el delito de terrorismo continúa siendo de jurisdicción militar. En los Artículos primero y segundo se mantiene la pena de muerte para el terrorista si, durante el acto terrorista resultara muerto algún agente de la autoridad, miembros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad del Estado y demás funcionarios públicos. Este Decreto quedó derogado por el Real Decreto-ley 3/1979, de 26 de enero sobre protección de la seguridad ciudadana.

Durante la etapa preconstitucional, el terrorismo salió de la jurisdicción militar y en diciembre de 1978 se llegó a la plena integración de las conductas terroristas en el Código Penal, del que hasta desapareció toda mención específica a este fenómeno (De la Cuesta, 2003). La normativa, a partir de este momento, se desarrolla en diversos decretos y leyes: Decreto-Ley sobre seguridad ciudadana de 1 de Febrero de 1979; Real Decreto-ley 19/1979, de 23 de noviembre, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto-ley 1/1977, de 4

de enero, que creó la Audiencia Nacional y se prorrogó la vigencia de la Ley 56/1978, de 4 de diciembre, de medidas especiales en relación con los delitos de terrorismo cometidos por grupos armados; Ley Orgánica 11/1980, de 1 de diciembre, sobre los supuestos previstos en el artículo 55, 2, de la Constitución; Ley Orgánica 2/1981, de 4 de mayo, que modifica y adiciona determinados artículos del Código Penal y del de Justicia Militar –el 23 de febrero de 1981 se produjo el intento de golpe de estado por el Teniente-coronel Tejero, por lo que la Ley Orgánica 2/1981 puede ser considerada un intento de defender la Constitución, en la que se incluyen los supuestos de rebelión, modificando el Código Penal-; Ley Orgánica 9/1984, de 26 de diciembre contra la actuación de bandas armadas y elementos terroristas y de desarrollo del artículo 55.2 de la Constitución.

En el Código Penal de 1995, varios artículos abordaban el terrorismo: su concepto en el artículo 55.2, haciendo alusión a terrorismo individual (Art. 5.77) o pertenencia a banda armada o grupo terrorista (Art. 512-2; 516,2º), a la cooperación terrorista (Art. 575, 576) y al enaltecimiento del terrorismo (Art. 579). Fue derogado por la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Entre otras leyes destinadas a la lucha contra el terrorismo, aunque no de manera tan directa como las anteriores, encontramos la conocida como la “kale borroka”. La ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LPM), rápidamente modificada por la 7/2000, de 22 de diciembre, antes incluso de que se cumpliera el amplio período (un año) de *vacatio legis* y que supuso un endurecimiento considerable de las medidas de internamiento (Barquín y Cano, 2006, p. 66). Igualmente, la ley de Partidos Políticos (Ley Orgánica 6/2002, de 27 de junio), supuso la posibilidad de ilegalizar a la denominada izquierda abertzale. La Ley Orgánica 7/2003 supuso una modificación del Artículo 76 del Código Penal, elevando a 40 el número de años para los

supuestos en que se comentan dos o más delitos de terrorismo y estando uno de ellos castigado con penas de prisión superior a 20 años, lo que encaja en los casos en que se causa la muerte de personas por atentados terroristas (Art. IV). La política de dispersión de presos de ETA, gestada por Enrique Múgica y Antoni Asunción (Goñi, 2014) durante el gobierno socialista en el año 1989, es otra medida creada para la lucha antiterrorista y que a día de hoy, sigue generando controversia. El pasado enero, un miembro de la banda terrorista ETA, “alias: Kantauri”, era el primero en llegar al Tribunal de Derechos Humanos de Estrasburgo (ABC, 2017), pidiendo que termine con la política de dispersión de presos, como ya lo hiciera en el 2013 con la Doctrina Parot (Redacción y Agencias, 2013).

1.1.2.- El concepto de terrorismo a través de sus definiciones.

A lo largo y ancho de la historia, el terror ha constituido el arma favorita empleada por el hombre contra el hombre (Salerno, 1995, p. 5)

Mucho se ha hablado en el transcurso de la historia desde que el vocablo “terror” apareciese por primera vez en un diccionario. Eso fue en 1798, por obra de la Academia francesa, que lo definía como “système, régime de la terreur” (Townshend, 2002, p. 66). Su origen se encuentra en el latín *terrere* “causar el temblor” (Juergensmeyer, 2001, p. 5) y fue aplicado al ámbito político en referencia al terror jacobino, ejercido durante el periodo de gobierno revolucionario francés como forma peculiar de consolidarse entre 1793 y 1794 (Bordes, 2000, p. 25).

Este inicio en la Revolución francesa no es casual, ya que para hablar de terrorismo es preciso hacer referencia a marcos teóricos y prácticos de política democrática, que no se encuentran antes del siglo XVIII, ya que la utilización de la violencia se apoyaba en bases distintas y, por tanto, no encajaba plenamente en el concepto actual de terrorismo (Arroyo, Baigorri, Cifuentes y Trapiello, 1994, p. 13)

Partiendo de la definición que la Real Academia de la Lengua Española –RAE– institución por antonomasia cúspide de las definiciones en español ofrece, el terrorismo es: (1) la dominación por el terror; (2) una sucesión de actos de violencia ejecutados para infundir terror y (3) una actuación criminal de bandas organizadas que reiteradamente y por lo común de modo indiscriminado pretende crear alarma social con fines políticos.

Como podemos observar, es una definición muy general, no menos que la de Paredes (2010) quien afirma que sólo puede calificarse como terrorismo –en sentido estricto– conductas que consistan en acciones armadas y que constituyan violaciones del Derecho Internacional Humanitario (p. 158)

Para Thorton (citado por Muñoz-Alonso, 1982, p. 10) es un acto simbólico que intenta influir en la conducta por medios extranormales que implican el uso o la amenaza de la violencia; mientras que para Steinhoff (2007):

Es la estrategia de influir sobre el comportamiento, las percepciones, las creencias o las actitudes de los otros distintos de las víctimas inmediatas o blancos de la violencia, a través de la amenaza (hecha creíble mediante la realización de un acto o serie de actos en consonancia con la misma) de llevar a cabo de forma reiterada homicidios, daños graves a personas inocentes o destrucción de daños graves a sus propiedades (p. 122).

Es más que evidente que aunque todas las definiciones tienen unos matices comunes, no hay una definición consensuada y bien delimitada de lo que es terrorismo, algo que tampoco ocurre con las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales. Amnistía Internacional no está de acuerdo con la utilización del término terrorismo de manera generalizada, coincidiendo con Scheining (2008), en cuyo informe sobre la promoción y protección de los Derechos Humanos y libertades fundamentales en la lucha contra el terrorismo enumeró tres características acumulativas en la definición: (1) que sea cometido

contra individuos o sectores de la población general, con la intencionalidad de causar la muerte, lesiones graves o toma de rehenes, (2) que se cometa con la intención de provocar un estado o intimidar a la población u obligar a un Gobierno o a una organización internacional a realizar un acto o abstenerse de realizarlo y (3) que contenga todos los elementos necesarios para constituir un delito grave según se define en la ley, aconsejando la no tipificación como delito de terrorismo a todo aquello que no cumpla estas características.

Y en dicho informe se menciona también el Código Penal español. Desde el artículo 571 hasta el 580 sin establecer una definición clara de lo que es “terrorismo”, aunque en la sección segunda de los delitos de terrorismo, en el artículo 573, se dice que:

Se considerará delito de terrorismo la comisión de cualquier delito grave contra la vida e integridad física, la libertad, la integridad moral, la libertad e indemnidad sexuales, el patrimonio, los recursos naturales o el medio ambiente, la salud pública, de riesgo catastrófico, incendio, contra la Corona, de atentado y tenencia, tráfico y depósito de armas, municiones o explosivos, previstos en el presente código y en el apoderamiento de aeronaves, buques y otros medios de transporte colectivo o de mercancías, cuando se llevaran a cabo con cualquiera de las siguientes finalidades: 1º Subvertir el orden constitucional, suprimir o desestabilizar gravemente el funcionamiento de las instituciones políticas o de las estructuras económicas o sociales del estado y obligar a los poderes públicos a realizar un acto o a abstenerse de hacerlo; 2º Alterar gravemente la paz pública; 3º Desestabilizar gravemente el funcionamiento de una organización internacional y 4º Provocar un estado de terror en la población o en una parte de ella. Se considerarán igualmente delitos de terrorismo los delitos informáticos tipificados en los artículos 197 bis y 197 ter y 264 a 364 quarter cuando los hechos se comentan con alguna de las finalidades a las que se refiere el apartado anterior.

La ONU tampoco tiene una definición consensuada sobre qué es terrorismo, a pesar de tener un comité en los asuntos de terrorismo. Y es que parece que el terrorismo es a la población lo que el tiempo a San Agustín, todos sabemos lo que es, pero nadie sabe definirlo.

De hecho, cualquier suceso de violencia especialmente aborrecible que se percibe como un acto contra la sociedad se etiqueta con demasiada frecuencia como terrorismo, implique o no las actividades de disidentes antigubernamentales o los propios gobiernos, sindicatos del crimen organizado o delincuentes comunes desórdenes o manifestaciones de protesta militante, psicópatas individuales o meros extorsionadores (Hoffman, 1999, pp. 14-15)

Glucksmann (2005) ofrece en cambio una definición más social, cuando afirma que terrorista es el:

...ataque deliberado llevado a cabo por hombres armados contra poblaciones desarmadas. Es terrorista la agresión urdida contra civiles en tanto que civiles, inevitablemente sorprendidos y sin defensa. Que los que cogen rehenes y los masacradores de inocentes vayan vestidos de uniforme o no, empleen armas blancas o no, no cambia nada. Que enarboles ideales sublimes tampoco cambia nada. Solo cuenta la intención declarada, operativa, de acabar con cualquiera (p. 25)

Podríamos dedicar infinidad de páginas más a recoger las ideas que numerosos autores o eruditos en la materia han utilizado para definir el terrorismo. Pero no es nuestro cometido. Seguimos manteniendo la duda sobre cómo enseñar aquello que no ha sido definido; cómo introducir en la escuela un término tan complejo como es el terrorismo; cómo hacer que los alumnos verdaderamente entiendan la dimensión tan nefasta del terrorismo.

La respuesta a estas preguntas puede ser la víctima educadora. Pero eso se verá más adelante. Consideramos necesario que en el ámbito educativo se trabajen las definiciones anteriores, se analicen pormenorizadamente cada una de ellas, especialmente la del Código

Penal, así como una mayor incidencia en el estudio de los Derechos Humanos, si verdaderamente queremos empezar a abordar una educación para la paz real.

Desde nuestro punto de vista, la definición dada por Fernando Reinares en 1998 puede ser una de las más convenientes para el ámbito educativo, ya que se centra en las consecuencias que el terrorismo conlleva de manera esclarecedora, no importando tanto quien es el verdugo sino el daño ocasionado a la víctima y que puede ser completada y corroborada con su testimonio.

El terrorismo es un tipo de violencia cuyos efectos psíquicos, tales como reacciones emocionales de ansiedad o amedrentamiento entre quienes pertenecen a una población determinada, resultan notoriamente desproporcionados con respecto a las consecuencias materiales, de daño físico a personas o cosas que provoca. Para que dicha violencia adquiera semejante impacto, además de resultar sistemática e impredecible, destaca por ir dirigida principalmente contra blancos seleccionados en atención a su relevancia simbólica. Blancos cuyo menoscabo los convierta en medio a través del cual canalizar los mensajes y las amenazas que convierten al terrorismo en un mecanismo de comunicación y de control social. (Fernando Reinares, 1998).

Una última frase muy esclarecedora de esta definición dice que tanto los actores como los propósitos pueden ser variar, importante anotación para trasladar a las aulas.

1.1.2.1.- Terrorista

El término terrorista es algo menos complejo de definir que el sustantivo terrorismo, puesto que terrorista es aquel que comete actos de terrorismo; sin embargo, es bastante complejo de entender por aquellos que no ejercen la violencia y especialmente, por aquellos que la sufren.

Al terrorista hay que definirlo desde una doble perspectiva: por un lado, desde la óptica del propio terrorista y de los que avalan sus actos y, por otro, desde el enfoque de los que sufren sus amenazas y violencia, sus víctimas.

Así, desde ese primer enfoque, el terrorista se ve a sí mismo como un guerrero involuntario que ha sido empujado por la desesperación y la falta de alternativas viables contra un estado represor, un rival étnico o grupo nacionalista o un orden internacional que ignora sus necesidades.

No es necesario decir que desde la perspectiva de la víctima, el terrorista es todo lo contrario; un fanático fruto de una perversa socialización en el odio y deformación de la realidad.

Sanmartín (2005) afirma que los terroristas suelen tender a dicotomizar las cosas. En esa dicotomización surge el “ellos” y el “nosotros”. “Nosotros” como los oprimidos, los marginados del estado de derecho. “Ellos”, los opresores causantes de todos los males que nos acontecen a “nosotros”.

Y estas dicotomías se han ido transmitiendo de generación en generación. Fernando Reinares, en su libro *Patriotas de la muerte*, recoge varias situaciones que dan veracidad a este argumento en el caso del terrorismo en el País Vasco: Soledad Ipaguirre –Ambotopospondía en 2010 ante el tribunal de París “soy de ETA desde pequeña” (p. 60); habla de los etarras de la segunda generación, haciendo referencia a los hijos y sobrinos de etarras donde ser terrorista constituía el modelo y la norma para los niños (p. 61). Igualmente le atribuye responsabilidades al clero y a la escuela vasca (p. 65).

Para el terrorista “religioso”, los procesos antes mencionados de socialización son muy similares, pero en contextos diferentes. Según Sanmartín (2005, p. 91), ellos también sufren un proceso de socialización dividido en dos fases: la fase primaria, entendiendo por tal la familia, la escuela, el grupo de iguales y el resto de estructuras sociales por las que

transcurre el individuo antes de integrarse en el grupo terrorista; y una fase secundaria dentro del grupo terrorista. Así, afirma posteriormente que la mayoría de los individuos que entran en un grupo terrorista suelen tener ya una cierta estructuración cognitiva que les ha llevado poco a poco a marginar o reinterpretar pautas ampliamente aceptadas (p. 112).

Los terroristas, sea cual sea el objetivo por el que luchan y la finalidad que quieran conseguir, coinciden pues en la necesidad de publicitar su acto. Y es ahí donde la juventud flaquea. Nietzsche (citado por Eguizábal, 2014) afirmaba que «...los jóvenes [...] carecen de delicadeza y de tacto para decidirse a favor de esta o de otra causa. Lo que les atrae es el espectáculo del ardor que rodea a una causa y no la causa en sí misma [...]». Este espectáculo, continúa el autor, lo tenemos hoy en día más presente que nunca gracias a los medios de comunicación y a la globalización; por tanto, hoy es necesario, más que nunca, dotar a los jóvenes de herramientas y valores suficientes para rechazar cualquier *invitación* a formar parte de bandas terroristas.

1.1.3.- Características de los actos de terrorismo

La Convención Internacional para la supresión de la financiación del terrorismo, adoptada por la Asamblea general de Naciones Unidas en diciembre de 1999 que entró en vigor en abril de 2002 considera terrorista cualquier acto “destinado a causar la muerte o lesiones corporales graves a un civil o a cualquier otra persona que no participe directamente en las hostilidades en una situación de conflicto armado cuando, el propósito de dicho acto, por su naturaleza o contexto, sea intimidar a una población u obligar a un gobierno o a una organización internacional a realizar un acto o abstenerse de hacerlo (Avilés, 2010, p. 10).

El terrorismo, como la definición anterior pone de manifiesto, lleva asociado un acto, unos ataques estratégicamente pensados para fomentar el terror entre la población. Estos ataques pretenden “intimidarse gravemente a una población, obligar indebidamente a los

poderes públicos o a una organización internacional a realizar un acto o a abstenerse de hacerlo; o a desestabilizar gravemente o destruir las estructuras fundamentales políticas, constitucionales, económicas o sociales de un país o de una organización internacional (decisión marco del consejo de la Unión Europea de 13 de Junio de 2002 sobre la lucha contra el terrorismo 2002/475/JAI, citado por Serrano-Piedecasa y Demetrio, 2015, p. 28) pues como afirma el Tribunal Constitucional característico de la actividad terrorista resulta el propósito o en todo caso el efecto de difundir una situación de alarma o inseguridad social, como consecuencia del carácter sistemático, reiterado y muy frecuentemente indiscriminado de esta actividad delictiva (citado por Canció, 2010, p. 403-404).

Inspiración política: A pesar de que se diferente el terrorismo religioso como un tipo de terrorismo, todo acto terrorista tiene una inspiración y aspiración política, un fin político que alcanzar a través del terror.

Miedo. A un terrorista, lo que más le importa es la onda expansiva de indefensión y amenaza que el acto genera. Y es que sin el miedo generado en la población el acto terrorista carece de sentido. Un miedo que se ve incrementado por el efecto psicológico de pillar desprevenido a los informantes y por una exhibición ante la sociedad de su capacidad destructiva, intentando intimidar a una audiencia lo más amplia posible (Sanmartín, 2007; citado por Ibarra y Sanmartín, 2011) y cuya segunda finalidad es incorporar adeptos a la causa y conseguir así sus metas. Es en este momento donde la educación juega un papel clave. Desde la educación escolar y familiar tenemos la obligación de formar a personas con capacidad crítica que puedan rechazar esa *invitación*.

El terror también amenaza las relaciones humanas entre conocidos y desconocidos. ¿Quién no ha mirado mal a una personas “sospechosa” que llevaba una mochila en un transporte público, independientemente de haber estado en la estación de Atocha el 11 de Marzo? Debido a los medios de comunicación nos solidarizamos con las personas que lo

sufren, pero también nos contagiamos de ese miedo hasta el punto de renunciar a derechos fundamentales, como la privacidad o la libertad. Un ejemplo que podemos comentar en este punto es el polémico anuncio de Google, que utilizará las búsquedas de los usuarios para detectar posibles terroristas, lo que entra en conflicto con el derecho de privacidad del ciudadano.

Un segundo mensaje se desprende de los actos terroristas: el mensaje dirigido a los dirigentes políticos en el que se les pide que acaten lo demandado por el grupo terrorista.

Sistematicidad: Otra características de estos grupos es su nivel organizativo, la planificación del acto. Todos los actos terroristas, desde las Torres Gemelas hasta cualquier víctima de ETA, ha llevado una minuciosa planificación. Perseguir el objetivo, esperar el momento adecuado en el que el golpe hará más daño o la noticia será más espectacular.

Efecto a corto plazo: La sobreexposición a noticias hace que los atentados caigan pronto en el olvido, haciendo necesario repetir el atentado en un periodo no excesivamente dilatado en el tiempo, evitando que sus efectos sean olvidados por aquellos quienes directamente lo han sufrido.

Dualismo: el terrorista y el acto cometido son vistos desde una doble perspectiva. Como ya hemos comentado anteriormente y en palabras de Bordes (2000, p. 19) lo que para unos es un acto de ostentación de poder, para otros puede ser un ejercicio en pro del mantenimiento de la Ley o de la liberación de un pueblo supuestamente oprimido.

Eufemismos. Actualmente, las organizaciones terroristas casi sin excepciones eligen nombre que evitan de forma consciente la palabra “terrorismo”, en cualquiera de sus formas y buscan evocar imágenes de libertad, liberación, ejércitos u otras estructuras de organización militar, movimiento de autodefensa, venganza legítima y nombres neutrales que excluyen todo menos las sugerencias o asociaciones inocuas (ej. Sendero Luminoso, Primera Línea) (Hoffman, 1999, p. 41). En palabras de Romero (2011), hijo de una persona asesinada por

ETA, “las guerras ahora se llaman 'conflictos armados', los muertos son 'víctimas' y los mutilados, 'bajas'. Cargadas de eufemismos, rodeadas de algodones, las palabras se usarán para acomodar conciencias y 'superar la confrontación armada'.

Justificación. La justificación puede partir de dos ámbitos: desde los propios terroristas y desde la gente que es afín a sus teorías. Los terroristas justifican su acto por la defensa de una causa, que bien puede ser para favorecer intereses segregacionistas/separatistas de un Estado que, desde su punto de vista, lo está invadiendo; o bien por motivos de defensa de una religión con principios muy marcados. Los fines son legítimos. La forma de conseguirlos, no. Es por eso por lo que un acto terrorista jamás debe ser justificado, ni atendiendo a ningún periodo histórico ni a ninguna excepción. En esta misma línea se han manifestado autores como Sanmartín (2007, p. 18) “el terrorismo cae en el ámbito de lo inmoralmente incorrecto, porque no es otra cosa que el intento de intimidar (y, por consiguiente, dañar emocionalmente) a una audiencia lo más amplia posible, integrada por personas inocentes, a través del asesinato de personas asimismo inocentes. Y no puede tener, pues, desde un punto de vista racional, justificación alguna”.

1.1.4.- Tipos de terrorismo

Numerosos autores han definido diferentes tipos de terrorismo, como por ejemplo Singuinetti (citado por Bordes, 2000, p.37), quien diferencia entre ofensivo o defensivo; vigilante o insurgente; dogmático o circunstancial; y terrorismo de estado. A esta clasificación hay que añadir el terrorismo grupal y ciberterrorismo -ejercido a través de medios electrónicos-; narcoterrorismo -utilización del tráfico de drogas para promover los objetivos de ciertos gobiernos y organizaciones terroristas-; y, por último, el terrorismo nuclear, uno de los más preocupantes en los próximos años.

Por la naturaleza de este trabajo y porque son los que más han repercutido en España, nos vamos a centrar en (1) el terrorismo nacionalista/independentista, (2) terrorismo yihadista (internacional) y (3) el terrorismo de Estado.

1.1.4.1.- El terrorismo etnonacionalista de ETA

El terrorismo etnonacionalista se produce cuando un grupo nacional o minoritario reclama el reconocimiento político y mayores cotas de soberanía al Estado (Gurr, 2000, citado por Mínguez, 2015, p. 236). Entre los elementos característicos de los grupos etnacionales movilizados a favor de su soberanía política, se encuentra el desarrollo de un imaginario social sobre su ancestralidad común (Smith, 1993, citado por Mínguez (2015, p. 236).

El nacionalismo vasco surgió en 1890 en Vizcaya como reacción a los síntomas de modernización e industrialización que caracterizaban a España y al País Vasco a finales del siglo XIX (Javato, 2011). Esta ideología derivó en una historia nacional que, en el caso del País Vasco, supuso un enfrentamiento con el conjunto de la sociedad española. Las actividades propagandísticas a favor de la historia nacional que un grupo de jóvenes unido bajo las siglas de ETA, inicialmente no violento, desencadenaron, tras varias escisiones, en una organización armada clandestina especializada en la práctica del terrorismo (Reinares, 2011).

Dicha organización, nacida durante el régimen ilegítimo de la dictadura franquista, ha tenido en vilo a la sociedad española durante casi medio siglo; inclusive después del fin del régimen dictatorial y la transición, durante la actual democracia. Hasta el año 2011, en el que se produjo el cese definitivo de la violencia armada, ETA ha asesinado a 866 personas, ha llevado a cabo 76 secuestros y ha etiquetado a miles de personas como víctimas del terrorismo. A día de hoy, aún quedan 379 asesinatos sin resolver (Ballesteros, 2017). Con

cada atentado llevado a cabo, ETA ha sembrado el miedo entre la población española, impidiendo, especialmente en el País Vasco, el ejercicio de la libertad que debe imperar en todo estado de Derecho. Pero si su actividad ha permanecido durante tantos años, ha sido gracias “a sectores de la sociedad vasca que han dado amparo a su empleo sistemático” (Gesto por la Paz, 2012, p. 4)

A mediados de los años 90, Euskadi era un ejemplo de lo que en ciencia política se denomina “conflicto de baja intensidad”: una presión terrorista concentrada exclusivamente en unos pocos colectivos sociales para afectar lo menos posible a la economía y a los modos de vida de los demás (Suárez-Zuloaga, 2007, p. 175); sin embargo, la coletilla “baja intensidad” no es aceptada por las víctimas del terrorismo, ni por aquellos que sufrieron la diáspora vasca, pues no conciben el separarse de sus familias como un sentimiento de “baja intensidad”.

ETA no podía causar atentados masivos como en el caso del terrorismo yihadista porque perdería el apoyo social lo que, como se vio posteriormente, supondría –y supuso, en parte– su derrota. El atentado de Hipercor -1987- con 21 muertos y 45 heridos, es el más sangriento de ETA (Aizpeolea, 2017), es el que removió las conciencias de los ciudadanos y causó el hartazgo de gran parte de la población española.

Pero fue sin duda alguna el asesinato a «cámara lenta» (Lázaro, 2017) del concejal de Ermua Miguel Ángel Blanco -1997- la gota que colmó el vaso y lanzó a millones de personas en toda España a la calle en defensa de la libertad.

A partir de este momento, con la población española en la calle, comienza un declive en la banda terrorista que le llevó a su final.

Según Aizpeolea (2013), hay 10 hitos que marcaron el final de ETA: (1) la disolución de ETA Político-militar (1982); (2) el cambio de actitud de Francia (década de los ochenta); (3) el Pacto de Ajuria Enea (1988); (4) la primera tregua de ETA (1988) y las conversaciones

en Argel (1987-1989); (5) la caída de la cúpula de ETA en Bidart (1992); (6) el Espíritu de Ermua (1997) y el Pacto de Lizarra (1998); (7) el pacto antiterrorista y la ley de partidos; (8) las conversaciones de Ginebra y Oslo y el Pacto de Loiola; (9) el enfrentamiento entre ETA y la izquierda abertzale; y (10) la declaración de Aiete y el cese definitivo de la violencia.

Después de casi 50 años atemorizando a la sociedad española, el 20 de octubre de 2011, ETA anuncia el cese definitivo de la violencia. Cinco años y medio después, procede a la entrega de armas (Unzueta, 2017). Deja a su paso 856 víctimas mortales (según datos de la Fundación de Víctimas del Terrorismo) y las dudas sobre quién fue su primera víctima mortal y el primer explosivo que detonaron.

1.1.4.2.- Otros grupos terroristas

Aunque ETA ha sido el grupo que más impacto ha tenido en la sociedad española, debido al número de fallecidos y víctimas que ha dejado a su paso, así como a los numerosos atentados perpetrados y sus casi 50 años de vida, no ha sido el único de corte nacionalista/separatista. Las tablas 1 y 2 enumeran otros grupos que también han actuado a lo largo de la historia de nuestro país. Aunque no es el objetivo de esta tesis, nos hubiera gustado añadir información acerca del número de atentados y de víctimas mortales de cada grupo, pero dada la información contradictoria y confusa, hemos decidido no aportar estos datos, pues tampoco los consideramos de mayor relevancia para nuestro cometido eminentemente educativo.

Tabla 1

Grupos terroristas en el contexto español desde 1975 a 2011

Denominación	Siglas	Años de actividad	Ideología
Batallón Vasco Español	BVE	1975-1981	Extrema derecha, nacionalismo español
Comando	CAA –	Finales de los 70;	Independentismo, socialismo libertario

Autónomos Anticapitalistas	CCAA	mediados de los 80.	
Falange y Tradición	FyT	2008-2009	Ultraderecha
Frente de la Juventud ^a	-	1978-1982	Extrema derecha española
Frente Revolucionario Antifascista y Patriota	FRAP	1973	Partido Comunista de España. Marxista-leninista.
Grupos Armados Españoles	GAE	1979-1980	Extrema derecha
Guerrilleros de Cristo Rey	-	1968/69- Principios de los 80	-
La Armada Galesa	-	1978-1980	Marxismo-Leninismo
Loita (Lucha Armada Revolucionaria)	LAR	1978-1984	Izquierda independentista gallega
Milicia Catalana ^b	-	Finales de los 70 – principios de los 90	Nacionalismo español, catolicismo
Movimiento Ibérico de Liberación	MIL	Inicios de los 70.	Situacionismo, consejismo
Alianza Apostólica Anticomunista	AAA Triple A	1977-1982	Presuntamente vinculada a los aparatos represivos del Estado Español
Grupo Armado Primero de Octubre	GRAPO	1975	Comunismo marxista-leninista
Tierra Lliure	-	1978-1991	Independentista catalana de extrema izquierda

^aUna de sus primeras actuaciones fue el asalto a la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid (26 de Enero de 1979), en el que, apoyados por miembros de Fuerza Joven y (FE-JONS) y sumando un total de 30 implicados, hirieron de bala a un estudiante y a un bedel. También colocaron bombas en el Instituto de San Isidro de Madrid (Wikipedia, n.d.)

^b Ya no actúa, aunque no se ha declarado disuelta

Tabla 2

Grupos terroristas de corte nacionalistas/independentistas

Denominación	Siglas	Años de actividad	Ideología
Arxiu	-	1977-1979	Ideología nacionalista catalana de extrema izquierda
Escamoss Autònoms D'Alliberament	-	1994- x	Independentista catalán
Resistència Catalana D'Alliberament Nacional	RCAN	1979-	Nacionalismo catalán, independentista, marximo-leninismo, anticapitalista
Exércit Popular Catalá	EPOCA	1970/71- 1979	Nacionalismo, Independentismo catalán; socialismo
Andecha Obrera	-	Años 80	Ideología nacionalista asturiana. Marxismo-leninismo.
Resistència Galega ^a	-	2005-actualidad	Independentista, socialista, feminista y ecologista
Exército Guerrilheiro	EGPGC	1986-1991	Independencia de Galicia;

do Povo Leive			nacionalismo, socialismo
Tierra Lleonesa	-	Mediados de los 80	Leonenismo
Grupos armados 28 de Febrero	-	-	Nacionalista – marxista en Andalucía
Fuerzas Armadas Guanches	FAG	1976-1978	Nacionalismo canario
Destacamentos Armados Canarios	DAC	Década de los 70	Nacionalismo canario

^aConsiderada la principal amenaza terrorista en España desde que ETA anunciara el cese definitivo de la violencia

Las dos tablas anteriores muestran la diversidad de grupos terroristas que han actuado en nuestro país a partir de 1976. En cuanto a las víctimas mortales de cada grupo, nos ha sido imposible realizar una estimación acertada de forma individual. La información encontrada es muy confusa y no hay un acuerdo en cuanto a tal. Por ello, basándonos en la información aportada por la Fundación de Víctimas de Terrorismo en su página web –referenciada en el apéndice I: webgrafía-, en España ha habido 856 víctimas de ETA, 282 víctimas por terrorismo yihadista (algunas no son de nacionalidad española, aunque sí fallecieron en atentados perpetrados en España, aunque no se especifican cuántas), 86 víctimas del GRAPO y 129 de otros grupos terroristas. En total, 1.353 víctimas mortales en el periodo comprendido entre 1968 y 2017. Sin embargo, en una investigación del Gobierno de España de la que se hace eco Europa Press (2017), se reconocen un total de 10.181 víctimas, de las cuales 1.429 son fallecidos y 3.944 secuestrados, amenazados o dañados en atentados. Este informe comienza a contar las víctimas 8 años antes que el anterior, por lo que la diferencia en el número de fallecidos puede ser consecuencia de la diferencia temporal. Aún así, la diferencia es de 76 personas, un dato no excesivamente escalofriante si tenemos en cuenta que casi un 44% de los asesinatos cometidos por ETA están sin resolver, en concreto y según una petición realizada por Miguel Ángel Rodríguez Arias al Parlamento Europeo, 379 casos (Rodríguez, 2016).

1.1.4.3.- Terrorismo de Estado

En la escena de la conflictividad social y política intervienen dos actores fundamentales: el Estado como poder legítimo, garante del régimen establecido y grupos sociales y políticos que desean destruir o alterar sustancialmente la realidad existente por vías no reconocidas legalmente y, por tanto, ilegítimas (Robles, 2004, p. 17). El problema surge cuando el Estado deja de utilizar los medios legítimos para solventar los conflictos que generan esos grupos sociales y políticos.

Eso es lo que pasó en España en la época de Felipe González (1982-1996). Supuestamente, el Grupo Armado de Liberación (GAL) fue un grupo terrorista, orquestado por el Gobierno Español, para acabar con el terrorismo de ETA a través de los mismos métodos utilizados por la banda terrorista.

Sin embargo, esta etapa de la historia de España es aún muy oscura. A pesar de que en la actualidad están apareciendo entrevistas y testimonios de personas que pertenecieron a este grupo (García, 2017; Rubio, 2013), aún quedan sin esclarecer varios asesinatos. Según un informe llevado a cabo por el ejecutivo de Iñigo Urkullu, “de los 27 asesinatos que se les adjudica, 12 ya han sido juzgados (...); 9 han sido archivados; sobre 1 se ha dictado sobreseimiento provincial y los 5 restantes se instruyen en Francia” (López-Fonseca, 2014)

1.1.4.4.- Terrorismo Yihadista –internacional-

El 11-S supuso al resto de países el conocer que cualquier país podría ser vulnerado por atentados terroristas, como se vio posteriormente.

Dos son los grupos principales que operan en España. Por un lado, Al-Qaeda y por otro el Estado Islámico (EI), considerada la nueva vanguardia del movimiento yihadista global (García-Calvo, 2017).

En 1994, Al-Qaeda, la entidad fundada en 1988 cuya ideología y acciones hicieron posible el desarrollo de la denominada yihad global estableció en España una célula (...) En 1996, implantó la suya una de sus primeras organizaciones magrebíes afiliadas, el llamado Grupo Islámico Armado (GIA), constituido en Argelia a inicios de la década (Reinares, 2017).

Sin embargo, es el denominado Estado Islámico –EI- el que mayor intuición política está teniendo para llevar a cabo sus planes en la lucha por “renacer el califato” convirtiéndose en una “nueva y prometedora entidad política que surge de las cenizas de décadas de guerra y destrucción” (Napoleoni, 2015, p. 17)

A pesar de ser conocido popularmente como terrorismo religioso, este es un concepto erróneo, ya que las verdaderas motivaciones son políticas y económicas y sus orígenes son las luchas por el control de la región (...) por tanto, la lucha, lejos de reflejar una misión religiosa, es una táctica política emprendida por un líder enormemente pragmático (Napoleoni, 2015, p. 102)

España ha sido atacada dos veces por el terrorismo yihadista: el atentado perpetrado contra los trenes en Madrid en 2004 y el atentado de las Ramblas de Barcelona en 2017. El primero dejó 192 fallecidos y más de 1500 heridos y el segundo, 14 fallecidos y 660 heridos (Belmonte y Ley, 2017).

Entre éstos dos atentados, otros países de Europa se han visto asolados por atentados terroristas, como Londres, Francia, Alemania y Bélgica.

Desde otra perspectiva, los medios de comunicación internacionales ofrecen información sobre miembros de dichos grupos, entrevistas como la llevada a cabo por Francesca Borri en 2014, un miembro del Estado Islámico de Irak y Siria -ISIS, por sus siglas en inglés, *Islamic State of Iraq and Syria*- “K”, ve más allá de todas las atrocidades que el ISIS está llevando a cabo y afirma que “todas las guerras tienen ejecuciones, traidores y

espías. Organizamos comedores, reconstruimos escuelas, hospitales y recuperamos el agua y la electricidad, pagamos por comida y combustible. Mientras las Naciones Unidas no son capaces de distribuir ayuda humanitaria, nosotros vacunamos a niños contra la polio. Es solo que algunas acciones son más visibles que otras. Para cada ladrón que nosotros castigamos, vosotros castigáis cientos de niños con vuestra indiferencia” –traducción de esta doctoranda-.

Llama mucho la atención la diferente postura que este miembro del ISIS destaca de su grupo. Habría que investigar si esta perspectiva depende más de una visión ideológica e irreal o bien, de que a Occidente no llegan todas las noticias con la veracidad que deberían de llegar.

Merece la pena destacar las investigaciones realizadas a través del Real Instituto Elcano en la que relacionan dos variables: educación y perfil del terrorista. Aunque no se puede establecer una conexión entre el nivel de estudios o carencia de los mismos y la pertenencia a un grupo terrorista (Alan, Krueger y Maleckova, 2003; citado por Reinares y García-Calvo, 2013), sí se afirma que el nivel académico de los terroristas ha descendido, como lo demuestran los siguientes datos:

- De los 54 detenidos entre 2004 y 2012, todos varones, “sobresalían entre ellos quienes contaban con estudios primarios o carecían de escolarización” (Reinares, 2017).
- Del periodo de 1995-2003 al 2004-2012, el porcentaje de individuos objeto de estudio que carecían de educación reglada se incrementó de manera considerable – en hasta 1.5 puntos porcentuales- y el de quienes nunca superaron el nivel de estudios primarios creció asimismo- en otros 14 puntos porcentuales a costa de los que habían alcanzado la enseñanza secundaria o superior (Reinares, 2013, p. 12)

- Desde 2004 hasta 2012, ya no son 7 sino 8 de 10 los que no pasaron de la enseñanza secundaria; no 5 sino 6 de 10 los que no fueron más allá de la primaria y no dos sino 3 de 10 los analfabetos” (Reinares, 2013, p. 12)

Sin embargo, el debate en la actualidad no es tanto su nivel educativo como los movimientos migratorios de la generación de jóvenes crecidos en Europa y otras partes desarrolladas del mundo con el objetivo de enrollarse en un conflicto que les parece tan atractivo, que estarían dispuestos a dar la vida por él.

Como afirma García-Calvo (2017), en junio de 2014, Abu Bakr Al-Baghdadi hizo un llamamiento desde la Mezquita de Mosul para realizar la migración, con el objetivo de liberar de la esclavitud del trabajo para los infieles lo que, junto con la popularidad gracias a la victoria de la nueva generación sobre el terreno, supuso un acicate para que miles de jóvenes de 180 países diferentes, emprendieran el viaje para unirse a las filas del Estado Islámico.

Igualmente, las mujeres –musulmanas o recientemente convertidas- también están comenzando a unirse a la llamada “Guerra Santa”. Según la investigación antes mencionada de García-Calvo (2017), el rango de edad más destacado entre las mujeres es el de 14-19 años. Y nosotros nos preguntamos, ¿qué atractivo encuentran adolescentes y mujeres para dar su vida por una guerra tan lejana a ellas?

Lo que sí intuimos es qué pueden aportar ellas, las mujeres, a la lucha: “son no solo esposas, novias o madres de futuros yihadistas, sino también activistas para la logística y para internet (...) y, cada vez más, candidatas al terrorismo suicida (de Andrés, 2017).

La tendencia de este tipo de terrorismo está creciendo. Según un informe de Europol (2017, p. 18) la mayoría de condenas en los Estado miembro en 2016 se pronunciaron en relación al terrorismo yihadista. Según esta publicación, en 2015 fue la primera vez desde el año 2008 que hubo más procesos penales en Europa en relación al terrorismo yihadista que al separatista.

1.1.4.5.- Abusos de poder de las Fuerzas de Seguridad

La defensa de la seguridad y la lucha contra el terrorismo se debe realizar siempre desde el escrupuloso respeto a los derechos humanos y democráticos para todas las personas y con una ecuánime aplicación de las normas que rigen la convivencia democrática del Estado de derecho” (Gesto por la Paz, 2012, p. 6). Lamentablemente, esto no siempre ha sido así en España. Las fuerzas de seguridad del Estado, en numerosos casos, han sido denunciadas por cometer actos que sobrepasan sus funciones, con nefastos resultados –torturas, palizas-.

1.1.5.- Conclusiones

“No sirve para mucho (...) encontrar la definición de lo que la cosa es realmente si con eso perdemos de vista el carácter acomodaticio que tienen las definiciones en función de los intereses de quien las hace. Situar la palabra en su contexto histórico y, en ambos casos, geopolítico ayuda mejor a comprender qué está sucediendo realmente. Intentar entender no es justificar, ni mucho menos, ayudar al terrorismo. Pero evitar entender es una buena manera de hacer perdurar el problema” (Tortosa, 2005, p. 6).

Por tanto, es necesario hablar de terrorismo. Es necesario dar a conocer sus intereses, sus beneficiarios y sus consecuencias. Pero sobre todo, es fundamental educar en valores positivos y en derechos humanos. Sólo a través de una educación veraz y prepartidaria conseguiremos individuos que manifiesten su negativa y actúen en contra del atropello de derechos generados por la lacra social que es el terrorismo.

1.2.- Otros conceptos relacionados con el terrorismo

1.2.1.- Víctima de terrorismo

Aunque tradicionalmente el estudio se ha centrado en el delito, dejando en un segundo plano a la víctima, esto es, se han elaborado teorías sociales y psicológicas sobre porqué se realizan

los actos de terrorismo o las razones que llevan a una persona a cometer esos actos, la víctima está cogiendo protagonismo y saliendo del estado marginal en el que estaba inserta. Debemos tener en cuenta que este concepto es relativamente reciente, ya que apareció en los ochenta del siglo pasado “dentro del fenómeno más amplio que Pierre Rosanvallon ha caracterizado como «la gran transformación de la política actual»” (citado por Ruiz, 2011, p. 69).

El concepto de víctima camina de la mano con el de terrorismo: sin víctimas, el acto terrorista carecería de sentido. Y aunque definir a la víctima quizá no sea tan complejo como la definición del acto que la define como tal, sí merece un detenimiento especial. Este binomio al que hacemos referencia es lo que usa Vong Hentig (1972, p. 540) para su definición de víctima, a la que entiende como una “persona lesionada objetivamente en un bien jurídico protegido y que siente subjetivamente esta lesión con disgusto o dolor”.

En la misma línea, la Asamblea de las Naciones Unidas las define como aquellas personas que individual o colectivamente, han sufrido un perjuicio (lesión física o mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material o menoscabo importante de sus derechos), especialmente un ataque grave a sus derechos fundamentales, en razón de acciones u omisiones que infrinjan las leyes penales en vigor de un Estado miembro, abarcando también aquellos que prohíben los abusos criminales de poder (Resolución 40/43 de 29 de noviembre de 1985; en Escudero 2015).

Por víctimas debemos entender, pues, un conjunto amplio de personas a las que el terrorismo ha denegado alguno de sus derechos. Por tanto, y siguiendo a Benegas (2004, p. 590) el concepto de víctima incluye no solo los muertos en atentados terroristas, sino también las personas heridas con secuelas físicas o psíquicas, las que son extorsionadas o amenazadas por el terrorismo y los familiares, allegados y amigos de estas personas. Ser víctima no solo es haber dañado en su integridad física, sino haber sido expoliado de su pertenencia cívica y de su condición de actor político (Innerarty, 2012, p. 59)

En un plano más filosófico, Bárcena y Mèlich se preguntan qué significa ser víctima y llegan a la conclusión de que a la víctima no hay que definirla, hay que mostrarla, así como hay que mostrar su forma de expresión: el grito, un grito que es a menudo, un grito silencioso (2003, p. 198)

¿Pero nos solidarizamos igual con todas las víctimas? ¿Vale lo mismo una víctima en Francia, en los atentados del camión en Niza, por ejemplo, que una víctima en Oriente Medio, donde mueren personas diariamente? Definitivamente estamos más preocupados y solidarizados con víctimas cercanas, como puede ser cualquier atentado en Europa, es decir, por la procedencia de la víctima que por la gravedad de los hechos. Esto puede ser debido bien al miedo de la proximidad –podría haberme ocurrido a mí- o a la difusión que hacen los medios de comunicación: mientras el atentado de Niza fue repetido hasta la saciedad en TV, los de Oriente Medio apenas ocupan escasos minutos en el noticiero.

Y otra pregunta. ¿Son todas las víctimas iguales? Todas las víctimas deben ser tenidas en cuenta en tanto que son personas que sufren la violencia. Dados los casos que, como afirma Ruiz (2011, p. 71), pretenden hacer un “caso discriminatorio con relación a diversas categorías de víctimas” debemos plantearnos que, si por víctima entendemos aquella persona a la que se le ha faltado en sus derechos más elementales, todas son víctimas por igual; pero es necesario recordar que aunque víctimas todas, no lo son por la misma razón, su carga simbólica no es la misma. No podemos igualar una víctima por una acción terrorista de ETA y una víctima de la organización a la que le explotó un artefacto mientras lo estaba manipulando. Porque la víctima del terrorismo tiene una característica fundamental, la inocencia.

Hay una idea de Bauman (citado por Mate, 2013) que nos gustaría plantear en este momento. Nuestro sistema de globalización se ha convertido en una cadena de montaje de residuos humanos o de seres residuales. Nunca tantas víctimas como ahora y, sin embargo, el

peso de sus tragedias cuenta poco en la solución de la crisis actual. Sin ir más lejos, la crisis de los refugiados ha dejado imágenes grotescas que ocupaban la mayor parte de los noticieros; sin embargo, el tema *pasó de moda* y aunque la situación de crisis sigue y aún no se ha solucionado la problemática de los refugiados procedentes de Siria, el nulo interés que despiertan en los medios de comunicación ahora hace que la población se haya *olvidado* de este problema y su interés se haya desviado hacia otros asuntos que sí aparecen en las noticias actualmente, como la crisis en Cataluña.

Creemos en la presencia de la víctima en los procesos de pacificación, en la inclusión de su testimonio en los centros educativos y en su relato como garantía de paz verdadera.

1.2.1.1.- La víctima desde las organizaciones internacionales

En el plano positivo es conveniente partir de la definición que se señala en la Declaración sobre los Principios Fundamentales de la Justicia para víctimas del delito y del abuso del poder proclamada el 29 de noviembre de 1985 por la Resolución 4034 de la Asamblea General de la Organización de la Naciones Unidas que entiende por víctimas:

las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados miembro, incluida la que proscribe el abuso de poder (...) o que viola las normas internacionalmente reconocidas relativas a los derechos humanos (...) quedan incluidos los familiares, personas a su cargo y los que sufren al intentar impedir la victimización (p. 230)

Dos hitos importantes en la historia de los derechos humanos son la conferencia en Teherán en 1968, la primera a escala mundial celebrada sobre esta temática y la conferencia mundial sobre los derechos humanos celebrada por la ONU en Viena en 1993 (Naciones

Unidas, 1993) en la que se trataron los derechos de manera amplia, en especial los de la mujer, aunque también los de las minorías, los indígenas y los niños y se solicitó la figura del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, creado en la resolución 48/141, en 1993.

Centrándonos ya en la figura de la víctima del terrorismo, son referencia obligada la Decisión Marco del Consejo, de 13 de Junio de 2002, sobre la lucha contra el terrorismo (Consejo de la Unión Europea, 2002), a la que hacíamos referencia en apartados anteriores; así como las líneas directrices sobre la protección de las víctimas de actos terroristas adoptadas por el Comité de Ministros el 2 de marzo de 2005 (Council of Europe, Committee of Ministers –CM/Del/Dec(2005)917), citan la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, para avalar la inclusión dentro de este concepto de “víctimas indirectas” a los familiares de un desaparecido.

Artículo 2.1ª de la Directiva 2012/29/UE define como víctima a la persona física que haya sufrido un daño o perjuicio, en especial lesiones físicas o mentales, daños emocionales o un perjuicio económico, directamente causado por una infracción penal.

1.2.1.2.- Leyes nacionales y europeas en relación a las víctimas del terrorismo

1.2.1.2.1.- Leyes nacionales

Las iniciativas llevadas a cabo para la atención de las víctimas de terrorismo son más recientes que aquellas destinadas a acabar con el fenómeno terrorista. En nuestro país, debemos diferenciar entre la normativa estatal y la normativa autonómica. Según la página web del Ministerio del Interior –ver webgrafía–, la normativa estatal es la siguiente:

- Ley 31/1991, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1992 – disposición adicional vigesimooctava- (BOE núm. 313, de 31 de diciembre).
- Ley 38/2003, de 13 de noviembre, General de Subvenciones (BOE núm. 276, de 18 de noviembre)

- Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo (BOE núm. 229, de 23 de septiembre)
- Real Decreto 671/2013, de 6 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo (BOE núm. 224, de 18 de septiembre. Corrección de errores en BOE núm. 225, de 19 de septiembre)
- Orden INT/2026/2012, de 21 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las convocatorias para la concesión de ayudas destinadas a asociaciones, fundaciones y entidades sin ánimo de lucro, cuyo objeto sea la atención a las víctimas del terrorismo (BOE núm. 232, de 26 de septiembre)

Es la ley 29/2011 de 22 de septiembre la que está vigente en la actualidad, una ley que, según su preámbulo, se basa en la memoria, dignidad, justicia y verdad como “ideas fuerza que fundamentan el dispositivo normativo recogido en la presente Ley buscando en última instancia la reparación integral de la víctima. De acuerdo con estos cuatro principios fundamentales, el Estado reitera su compromiso de perseguir la derrota definitiva, incondicional y sin contrapartidas del terrorismo en todas sus manifestaciones” (p.100566).

En temas de educación, las víctimas de terrorismo tienen derecho a una serie de ayudas económicas, cuyos requisitos podemos comprobar en la página web del Ministerio del Interior -ver apéndice I: webgrafía-. Básicamente, se concederá una beca al año (independientemente de que se realicen estudios simultáneos) cuando se “deriven para el estudiante, para su viudo o viuda, pareja de hecho o hijos del fallecido, o para sus padres, hermanos, tutores o guardadores, daños personales que los incapaciten para el ejercicio de su profesión habitual”. La cuantía no excederá los 1.500€ (salvo que implique un cambio de domicilio o un desplazamiento superior a 50km). Así mismo, el Ministerio del Interior “podrá eximir del cumplimiento de los requisitos académicos mínimos al solicitante de la ayuda,

atendiendo a la fecha de comisión del atentado terrorista o a su repercusión en el solicitante y/o en su ámbito familiar”.

En Andalucía, la página web del Defensor del Pueblo Andaluz informa que los hijos de víctimas del terrorismo (junto con los hijos de mujeres víctimas de violencia de género y aquellos que sufren circunstancias familiares de grave riesgo para el niño), tendrán prioridad cuando no existan puestos escolares suficientes para atender todas las solicitudes.

1.2.1.2.2.- Leyes autonómicas

A nivel autonómico, la normativa que la página web del ministerio del interior recoge son las siguientes:

ANDALUCÍA

- Ley 10/2010, de 15 de noviembre, relativa a medidas para la asistencia y atención a las víctimas del terrorismo de la Comunidad Autónoma de Andalucía (*BOE núm. 296, de 6 de diciembre*).

ARAGÓN

- Ley 4/2008, de 17 de junio, de medidas a favor de las víctimas del Terrorismo (*BOE núm. 189, de 6 de agosto*).
- Decreto 89/2014, de 10 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo parcial de la Ley 4/2008, de 17 de junio, de medidas a favor de las víctimas del terrorismo (*BOA núm. 118, de 19 de junio*).

COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

- Ley 4/2017, de 26 de septiembre, de reconocimiento y atención a las víctimas del terrorismo en Castilla y León (*BOE núm. 263, de 30 de octubre*).

COMUNIDAD DE MADRID

- Ley 12/1996, de 19 de diciembre, de Ayudas a las Víctimas del Terrorismo (*BOE núm. 93, de 18 de abril de 1997*).
- Decreto 2/2007, de 10 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se actualiza la cuantía de las ayudas a las víctimas del terrorismo (*BOCM núm. 9, de 11 de enero*).

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

- Ley Foral 9/2010, de 28 de abril, de ayuda a las víctimas del terrorismo (*BOE núm. 132, de 31 de mayo*).

COMUNIDAD VALENCIANA

- Ley 1/2004, de 24 de mayo, de Ayuda a las Víctimas del Terrorismo (*BOE núm. 157, de 30 de junio*).
- Decreto 109/2010, de 16 de julio, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 1/2004, de 24 de mayo, de la Generalitat, de Ayuda a las Víctimas del Terrorismo (*DOGV núm. 6314, de 20 de julio*).

EXTREMADURA

- Ley 6/2005, de 27 de diciembre, de medidas para la asistencia y atención de las víctimas del terrorismo y de creación del Centro Extremeño de Estudios para la Paz (*BOE núm. 40, de 16 de febrero de 2006*).

PAÍS VASCO

- Ley 4/2008, de 19 de junio, de Reconocimiento y Reparación a las Víctimas del Terrorismo (*BOE núm. 212, de 3 de septiembre de 2011*).
- Decreto 290/2010, de 9 de noviembre, de desarrollo del sistema de asistencia integral a las Víctimas del Terrorismo (*BOPV núm. 239, de 15 de diciembre*).

REGIÓN DE MURCIA

- Ley 7/2009, de 2 de noviembre, de ayuda a las víctimas del terrorismo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (*BOE núm. 35, de 10 de febrero de 2011*).
- Ley 6/2013, de 8 de julio, de medidas en materia tributaria del sector público, de política social y otras medidas administrativas -disposición final cuarta- (*BOE núm 195, de 15 de agosto*).
- Decreto 105/2012, de 27 de julio, por el que se aprueba el reglamento de la Ley de Ayuda a las Víctimas del Terrorismo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (*BORM núm. 176, de 31 de julio*).

1.2.1.2.3.- Leyes a nivel europeo

La normativa europea acerca de las víctimas tampoco ha sido muy productiva. No fue hasta los atentados de Madrid (2004) y Londres (2005) cuando se empezó a crear una legislación destinada hacia la víctima. Los antecedentes de esto, los encontramos en normas para víctimas de delitos en general, como son: (1) Resolución del Parlamento Europeo de 13 de marzo de 1981, sobre la indemnización a las víctimas de actos violentos; (2) Resolución del Parlamento Europeo del 12 de septiembre de 1989 sobre la indemnización a las víctimas de delitos violentos; (3) Decisión Marco de 15 de mayo de 2001, relativa al estatuto de la víctima en el proceso penal; y (4) Directiva del Consejo de la Unión Europea del 29 de abril de 2004, sobre indemnización a víctimas de delitos (Muñoz, 2017, p. 3).

A partir de este momento, podemos enumerar una serie de directivas dirigidas a un mayor reconocimiento de la víctima y de su situación y a los intentos de hacer justicia y otorgarles a las víctimas una serie de derechos reconocidos. Partiendo de la Decisión marco

del Consejo de 15 de marzo de 2001 relativa al estatuto de la víctima en el proceso penal (2001/220/JAI), donde se considera “importante concebir y tratar las necesidades de la víctima de forma integrada y articulada, evitando soluciones parciales o incoherentes que puedan acarrear una victimización secundaria y define a la víctima (Art. 1) como la persona física que haya sufrido un perjuicio, en especial lesiones físicas o mentales, daños emocionales o un perjuicio económico, directamente causado por un acto u omisión que infrinja la legislación penal de un Estado miembro”.

En la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012, por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/222/JAI del Consejo, se enumeran entre otros, los siguientes derechos de las víctimas: derecho a recibir información desde el primer contacto con una autoridad competente (Art. 4), derecho de acceso a servicios de apoyo a las víctimas (gratuito y confidencial) antes, durante y por un periodo de tiempo adecuado después de la conclusión del proceso penal (Art. 8), derecho a ser oído en el proceso penal (Art. 10) y derecho a una evaluación individual de las víctimas a fin de determinar sus necesidades especiales de protección (Art. 22).

La Directiva (UE) 2017/541 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de marzo de 2017 relativa a la lucha contra el terrorismo y por la que sustituye la Decisión marco 2002/575/JAI del Consejo y se modifica la Decisión 2005/671/JAI del Consejo tiene como objeto establecer

normas mínimas relativas a la definición de las infracciones penales y las sanciones en el ámbito de los delitos de terrorismo, los delitos relacionados con un grupo terrorista y los delitos relacionados con actividades terroristas, así como medidas de protección, apoyo y asistencia a las víctimas del terrorismo (Art. 1).

1.2.1.3.- Rasgos característicos de las víctimas

Las víctimas tienen en común una serie de características en relación a su posición de víctima de terrorismo:

Inocencia: un rasgo que caracteriza a toda víctima es su inocencia. La víctima no elige ser víctima. Tampoco es víctima por consecuencia de algo malo que haya hecho. Es víctima porque otros eligen que lo sea.

Legitimidad ética: La víctima es portadora de una legitimidad ética inexcusable (Bárcena y Mèlich, 2003, p. 203-204). Especialmente aquellas que no tomaron la justicia por su mano y las que han apoyado, luchado y trabajado para que la situación en el País Vasco cambie.

Sufrimiento: la víctima sufre. El verdugo puede también sufrir, pero no es inocente. La inocencia es entendida en este caso como la falta de justicia ante el trato recibido por el victimario, ya que éste ha supuesto una conculcación de sus derechos humanos fundamentales, una violación de la intangible dignidad como persona (Bilbao, 2009)

Mirada interpeladora: La mirada de la víctima apela, ruega, demanda (Bárcena y Mèlich, 2003, p. 207). Apela para que nada vuelva a pasar. Ruega el fin del sufrimiento injusto e inútil. Demanda, con todo derecho, justicia y reparación del daño causado.

Dadas las características anteriores, la víctima merece ser escuchada, debemos dejarla expresar toda su verdad, todo su sufrimiento. Debemos aprender de ese sufrimiento, fomentar la empatía hacia ella y admirar su respuesta no bélica a tal barbarie. Las víctimas no se han tomado la justicia por su mano, han apelado al sistema judicial, han criticado los malos tratos otorgados en las prisiones a los presos etarras, porque ellas no piden venganza, sino justicia. Y eso, es digno de admiración.

1.2.1.3.1.- Resiliencia como proceso de adaptación al sufrimiento

Cuando una persona se expone a un suceso traumático, ya sea por una fatalidad accidental o por causa de otro ser humano, como es el caso del terrorismo, ésta sufre un proceso psicológico que cambia su visión del mundo. A partir de ese momento, necesita de un proceso de adaptación a su nueva situación personal y social.

Según O'Leary e Ickovics (1995), citados por Sitges (2013, p. 54-55), se pueden dar cuatro consecuencias potenciales después del afrontamiento del acontecimiento estresante: (1) claudicación –cuando la persona no supera el acontecimiento traumático-; (2) recuperación con daños –se supera el acontecimiento pero quedan secuelas-; (3) recuperación –la persona vuelve a su anterior funcionamiento-; y (4) crecimiento personal –superación del acontecimiento y aprendizaje del mismo que supone una maduración de la persona-.

Son las consecuencias 3 y 4 en las que vamos a centrar nuestra atención, ya que éstas son también un punto divergente en posturas estadounidenses y francesas que abordan el estudio de la resiliencia. Según Vera, Carbelo y Vecina (2004), los teóricos franceses consideran resiliencia como sinónimo de crecimiento postraumático mientras que para los estadounidenses no. Éstos últimos establecerían una diferencia entre resiliencia y crecimiento postraumático en base a la situación en la que queda el sujeto tras la exposición al trauma, entendiendo que si se produce una mejora en el sujeto es crecimiento postraumático mientras que si solo vuelve a la situación anterior al suceso, es resiliencia

Nosotros vamos a abordar el concepto siguiendo la teoría francesa y entendiendo la resiliencia como un concepto amplio que incluye el crecimiento personal. Así, asumimos la definición dada por el Instituto Español de Resiliencia en su página web, en donde se define ésta como:

la capacidad humana de afrontar situaciones difíciles, saber sobreponerse a ellas e incluso salir fortalecido, transformado por las experiencias adversas. Tiene mucho que ver con la consistencia cognitiva y emocional.

La resiliencia no es algo que se aprende. Al contrario, puede variar a lo largo de los años y depende igualmente de los acontecimientos que el sujeto vivencie, de los golpes que reciba a lo largo de la vida. Por tanto, podemos decir, como afirman Muñoz y de Pedro (2005, p. 113) que la resiliencia es el resultado de un equilibrio entre factores protectores, factores de riesgo y personalidad del ser humano. No es un estado definido y estable, es un camino de crecimiento, en el que influyen factores protectores como el apoyo familiar y la educación.

Charles (2010) y Masten (2011), citados por Eshel, Kimji, Lahad y Leyking (2017, p. 160) argumentan que la resiliencia representa una integración de fuerza y vulnerabilidad y que comprender la adaptación a las adversidades requiere un examen simultáneo de los procesos de protección y los factores de riesgo.

Igualmente, se necesita de un periodo temporal para poder enfrentarse al problema. En el estudio de Calderón, Espinosa y Techio (2004), se detectó un tiempo de reevaluación cognitiva hacia emociones positivas tras el atentado del 11-M en los sujetos con alta resiliencia mientras que no se detectó en sujetos con baja resiliencia. Es decir, aunque los sujetos caracterizados por tener alta resiliencia también experimentan sentimientos negativos tras un episodio nefasto, precisamente el enfoque positivo desde el que miran el acontecimiento les permite ver acciones positivas en medio de la barbarie, por lo que su recuperación y su aprendizaje que producen a mayor velocidad que aquel que se centra en los aspectos negativos del acontecimiento. Entre los acontecimientos positivos tras el atentado del 11-M se encuentran el apoyo y la unidad social que sucedió durante y días después del fatídico atentado.

Hay numerosos estudios que enlazado la educación y la resiliencia, concluyendo que ante un ataque terrorista, los sujetos con mayor nivel educativo, presentan mayor índice de resiliencia a los ataques (Bourque, Mileti, Kano y Wood, 2012; Eisenman et al., 2009; Lee y Lemyre, 2009).

1.2.1.4.- La víctima utilizada políticamente

Existen evidencias empíricas en las que se ponen de manifiesto la utilización que los diferentes grupos políticos en España están haciendo de las víctimas del terrorismo en busca de un beneficio político, como la investigación llevada a cabo por Mínguez en 2015. Cito textualmente: “Se ha expresado que desde diferentes sectores se manipula mediáticamente y se utiliza el sufrimiento, vehiculizando el dolor de las víctimas para obtener réditos” (p. 279).

El grupo con el que este autor trabajó consideró necesario eliminar estas prácticas que, desde nuestro punto de vista, suponen otra humillación más hacia las víctimas. La utilización de las víctimas con fines políticos puede acarrear dificultades a la hora de establecer un proceso de paz en el País Vasco y en el reconocimiento de la conculcación de los derechos humanos de todas las víctimas que el terrorismo ha generado.

1.2.1.5.- Tipos de víctimas

Son varios los autores que han categorizado o distribuido a las víctimas en grupos en función de la gravedad de las secuelas y la superación o no de las mismas.

Galo Bilbao afirma que hay tres tipos de víctimas: (1) muertos; (2) vivas –están en proceso de victimización- y (3) supervivientes –cuando el proceso de victimización ha sido superado- (Etxeberria, 2010 p.59; Escudero, 2015). Éstas serían, en cierto modo víctimas directas del conflicto, aunque es cierto que las víctimas derivadas –aquellas a quien la violencia en contra de una persona es expandida– también pueden encontrarse en un proceso

de victimización y no haber superado el trauma que supone el atentado. Estas últimas, también son portadoras de una verdad legítima, tienen memoria y, por tanto, su testimonio ha de ser escuchado.

Un segundo autor, Gómez (2014), además de diferenciar entre víctima directa y víctima indirecta, crea una matización en función del número de personas a las que el atentado va dirigido. De esto modo, tendríamos la víctima individual –es una decisión política- y víctima colectiva –cuando es un determinado grupo o colectivo unido por determinados lazos como la lengua, la raza o la religión quien sufre la violación.

Echeburua (2007, p. 13) centra su categorización en la razón de elección de la víctima por parte de los verdugos, distinguiendo entre: (1) víctimas escogidas por sus verdugos por su responsabilidad profesional (policías, militares, jueces, etc.); (2) víctimas escogidas por su responsabilidad moral y política; y (3) víctimas escogidas por sus verdugos arbitrariamente para demostrar que nadie está a salvo del terror.

1.2.1.5.1.- Víctima educadora

“Solo podrá hacerlo aquella víctima que ha renunciado firme y coherentemente a su pasado de victimario, modulando también con esto su participación y haciendo que forme parte de su colaboración en la reparación que le corresponde en cuanto a victimario (Exteberría, 2011, p. 79).

Una forma reciente de abordar el terrorismo en la educación ha sido a través de las víctimas educadoras. A partir de su experiencia y tras haber pasado su proceso de duelo, las víctimas trasladan su relato a los adolescentes, son vistas por ellos favoreciendo así la reincorporación de la víctima a la sociedad, lugar que le fue arrebatado tras el atentado y promoviendo a la vez una educación para la paz real, alejada de las ñoñerías que aún hoy día se realizan en los centros escolares en conmemoraciones especiales.

El motivo principal que aboga por la inclusión de la víctima y su relato en la educación es la liberación de tres peligros en los que según Exteberría (2013, p. 76) puede caer la educación para la paz: (1) abstracción, (2) paternalismo e (3) injusticia.

Pero esto nos lleva a plantearnos una serie de cuestiones: ¿Qué víctimas pueden/deben entrar en las aulas? ¿Qué características deben cumplir las víctimas para ser realmente educadoras? ¿Con qué metodología abordar este aprendizaje?

La primera pregunta, ¿quiénes?, ha generado gran controversia debido al miedo de que al presentar a todas las víctimas, éstas sean equiparadas.

Exteberria defiende que deben ser todas las víctimas las que entren en los centros educativos, ya que es la única manera de realizar la exigencia moral de universalidad de la justicia y solidaridad, la paz positiva a la que aspiramos (2006, p. 61).

Si entendemos que lo importante es el mensaje educativo que las víctimas representan (...), que todos tienen un mensaje a favor de la convivencia y en contra de la violencia (Elorza, 2014) y que víctima –en palabras de Ugarte, director del centro Bakeaz- es todo aquel que sufre injustamente debido a una intervención o nulición humana que ha supuesto la violación de su condición de sujeto de dignidad (Fernández, 2011), se considera necesario incluir a las víctimas del mayor número posible de injusticias.

Pero sí consideramos imprescindible enmarcar este relato en un contexto histórico y político. Aunque el sufrimiento de la víctima sea el mismo, la razón no lo es y eso ha de quedar claro en todos y cada uno de los relatos.

En lo referente a la segunda pregunta, ¿qué características debe tener toda víctima educadora, planteamos las propuestas por García (2012), quien respondía: valentía, coraje, consistencia personal –para poder recordar sin costes psíquicos excesivos lo que les pasó- capacidad para ofrecer un discurso que se mantenga en las dimensiones prepartidarias de los derechos humanos; conocer y respetar la dinámica del centro educativo y haber realizado un

recorrido suficiente en su proceso personal de duelo. Además, añade dotes para la comunicación educativa.

Por otro lado, al centro escolar también se le piden una serie de requisitos: (1) preparar un clima de acogida para la víctima; (2) insertar la presencia de la víctima en un proceso pedagógico más amplio; y (3) utilizar la metodología de la receptividad, la narratividad y la sentimental (Etxeberria, 2012).

A través de estos relatos, estaríamos fomentando la capacidad empática del alumnado, ese “ponerse en la piel del otro”. Se les está dando la oportunidad de imaginar el sufrimiento del otro (Bárcena y Mélich, 2003, p. 200). Y para que esto se produzca, Bilbao (2010) propone dos técnicas: (1) la pedagogía narrativa –la iniciativa está en la víctima que habla y al educando le corresponde la escucha activa-. Es, en palabras de Etxeberria (2006, p. 68) el proceso educativo que debe realizarse ante cualquier texto narrativo es un proceso hermenéutico de interpretación; y (2) la pedagogía de los gestos de reconocimiento, cuyo objetivo inmediato es expresar el reconocimiento y la solidaridad debidos a las víctimas y la consiguiente exigencia de justicia y de condena de las actividades de los victimarios; debe tener además, una carga simbólica hacia la solidaridad con la víctima y al rechazo de la violencia terrorista (Etxeberria, 2006, p. 70)

En definitiva, y como bien resume Pagazaurtundúa (2006):

Las víctimas del terrorismo pueden aportar por sí mismas un contenido didáctico útil como fuentes directas de pedagogía antitotalitaria. La verdad de las víctimas entendida como el puro sufrimiento de un atentado terrorista que trunca absolutamente, absurdamente su vida o mutila su cuerpo, expuesta ante los adolescentes o preadolescentes podría convertirse en un instrumento pedagógico puro y nítido para hacer frente a la cultura del odio y de la intolerancia política que muchos niños reciben en el aire que respiran en sus entornos. (p.74).

1.2.2.- Memoria

A través de la memoria, retenemos y recordamos el pasado. Primo Levi (2015) iniciaba su libro *Los hundidos y los salvados* con la siguiente frase: «la memoria es un instrumento maravilloso, pero falaz». Nuestra memoria comete errores, falla, tergiversa “la verdad”. Pero también es utopía: “no es sólo recuerdo de lo que fue, sino siempre también de lo que pudo haber sido, de los sueños aparcados en vías muertas” (Tafalla, 2003, p. 145)

Según Etxeberria (2014), la memoria, en su aceptación más propia, es el recuerdo *subjetivo* de acontecimientos pasados por parte de quienes estuvieron implicados en ellos, distinguiendo entre *el acontecimiento objetivo*, motivador de la memoria y *la vivencia psíquica en que consiste memorar*.

Esto nos viene a decir que, dada la subjetividad de la memoria, las huellas mnémicas son transformadas debido a: (1) la influencia ejercida en el recuerdo por las complejas interpretaciones que individualmente hacen aquellos que formaron parte en el proceso rememorado, (2) a las interpretaciones que como colectivo se construyen y, (3) a las modificaciones que la propia experiencia del sujeto ejerce en su pensamiento.

Por tanto, aunque el acontecimiento objetivo esté presente para siempre en la vida del actor o del que lo sufre, la vivencia psíquica será variable en función de la posición que ocupa el sujeto que lo rememora.

La tendencia a modificar la memoria con el transcurso del tiempo no siempre es voluntaria: se olvidan detalles, se añaden o se cambian otros tras el conocimiento de otros testimonios de actores implicados en el acto y se tiende a fabricar una verdad más cómoda, presa del autoengaño, para alejar sentimientos negativos, como la culpa o la vergüenza. Es lo que se conoce como verdad acomodaticia. Una verdad que crece y se perfecciona cuanto más se alejan los acontecimientos (Levi, 2015).

La memoria no es mero reflejo de lo que pasó. Tiene pretensión de verdad respecto al pasado, pero supone, inevitablemente, una elaboración de este: implica selecciones, ordenaciones e interpretaciones (...) pero debe evitar fantasías y engaños, ofreciendo así una fidelidad que, enraizada de verdad en el pasado, lo reconfigura y resitúa de algún modo. Esto puede significar que quienes han sufrido violencias similares las acaben vivenciando memorialmente de formas diferentes y acaben enmarcando recuerdos análogos en contextos de sentido y en proyectos de reivindicación diversos, a veces incluso opuestos. (Etxeberria, 2010, p. 58)

Sin embargo, la memoria, el recuerdo de una etapa dolorosa no debería ser adaptada para transformar la carga y hacerla mas llevadera, sino que debería ayudarnos a cambiar el presente y el futuro. Debería ser una base para que las generaciones venideras no comentan los mismo errores. Walter Benjamin (Mate, 1991; citado por Pérez, 2007, p. 98) afirma que no es la fuerza de las utopías, sino el peso de la experiencia; el motor de la historia, entonces, no debe ser la felicidad de nuestros nietos sino el ultraje de nuestros abuelos

Pero no podemos conocer el ultraje de nuestros abuelos si añadimos un velo o echamos un puñado de tierra en esas vivencias. Muchos creen que a etapa pasada, lo mejor es olvidar, pasar página, no remover daños enterrados en la memoria. Pero la historia ha demostrado que un análisis de lo acontecido puede ayudarnos en las situaciones presentes, tanto para evitar futuros conflictos como para ayudar al individuo a superar su dolor. Todorov (2008, p. 33-34) afirma que una vez

recuperado el recuerdo (...) me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. La operación es doble: por una parte, como en un trabajo de psicoanálisis o un duelo, neutralizo el dolor causado por el recuerdo, controlándolo y marginándolo; pero por otra parte – es entonces cuando nuestra conducta deja de ser privada y entra en la esfera pública-, abro ese

recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un exemplum y extraigo una lección.

Y la mejor manera de que las generaciones futuras conozcan qué pasó es a través del relato de las víctimas y no solo de los *vencedores*, como puede estar pasando en nuestro país. Juliá (2013) afirma lo siguiente:

Hoy en Euskadi, presenciamos en vivo la fabricación y difusión de una memoria que deja sin registrar hechos fundamentales; es una “historia pública” en el sentido que nos decía Novik, esto es una historia que pretende “proporcionar un pasado utilizable para sus respectivas circunscripciones”, unos relatos elaborados con el propósito de preparar el retorno de los integrantes de una organización criminal a la vida pública, evitándoles el reconocimiento político de sus crímenes. (p. 206)

Si dejamos que esto ocurra, estaremos haciendo que el sufrimiento e incluso la muerte de esas víctimas carezca de sentido. Necesitamos una verdad que trascienda la vida del sujeto. Es en la memoria donde podemos hacer justicia. Es la memoria la condición necesaria para que se realice la justicia en su dimensión reparadora (Etxeberria, 2010, p. 62). Aunque la discusión, recogida en Mate, (2003, p.115-116) entre Benjamin –quien afirma que la memoria puede mantener vivos los derechos y reivindicaciones que para la ciencia han prescrito o están saldados- y Horkheimer¹ –quien replica que solo sobreviven al tiempo los derechos de los vencedores- está muy presente en nuestros días.

Pero para que haya justicia tenemos que tener presente que no todas las memorias valen por igual. Hay memorias que tienen más relevancia que otras, en este caso, las de las víctimas. Solamente a través de esta jerarquización de memorias podemos dirigirnos hacia una democracia real.

¹ ...los muertos, muertos están: «la afirmación de que el pasado no está cancelado es idealista [...] La justicia pasada ocurrió y se acabó. Los vencidos están definitivamente vencidos (...) (Mate, 2003, p. 116)

Y la mayor injusticia que podríamos cometer para con las víctimas es la no memoria, el olvido^{2,3}. Muchas veces, la propia víctima es la que se niega a recordar o a hablar sobre su victimización, creando una barrera psicológica que la mantiene alejada del dolor. Sin embargo, si la víctima permanece callada, nos prohíbe acercarnos a la historia desde una perspectiva inaccesible si no es desde su relato.

Pero la víctima está dispuesta a “perdonar” o a no hablar del tema si con ello evitan que siga habiendo muertes inútiles. Mucha prefieren dar la espalda y vivir una vida pacífica, cedido su relato y su verdad para que la violencia cese.

Según Todorov (2008) hay dos tipos de memoria: la memoria literal –pasar el resto de su vida sumergiéndose en el pasado, restañando sus propias heridas y alimentando su resentimiento hacia quienes te había infligido un dolor inolvidable- y la memoria ejemplar – utilizar la lección del pasado para actuar en el presente. Hagamos de la memoria ejemplar un recurso educativo que afiance en la juventud valores democráticos necesarios para vivir en armonía.

Sin embargo, planteamos ahora otra reflexión que Todorov (2013, p. 9) hizo en otro de sus famosos ensayos: a pesar de que el pasado está siendo preservado y conmemorado, si volvemos la vista al presente, “difícilmente convendríamos que se ha producido un retroceso generalizado del mal sobre la superficie de la tierra”. Y se pregunta: “¿Y si lo estuviéramos haciendo mal, y el problema residiera, no en el recurso a la memoria y al pasado, sino en el papel específico que quiere hacérseles jugar, en las conclusiones que se saca de ello?”

Nosotros, más que el papel que quiere hacérsele jugar, nos decantamos por la falta de reflexión. Como bien apunta Raggio (2004; citada por Morras, 2012, p. 51), “recordar

² La buena noticia la aporta el profesor Jorge Urdanoz, doctor en Filosofía y profesor en la Escuela de Arte de Pamplona donde da clases a chicos de 16 años. “El otro día les pregunté a mis alumnos por ETA y la mitad de ellos no tenían ni idea, no sabían a qué me refería. Si lo piensas... está claro: ellos tenían 11 años cuando la organización terrorista perpetró su último atentado” (Barbería, 2015)

³ El olvido, al igual que imposible, es antipedagógico (Cuesta, 2000, p. 221)

implica develar y asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente”.

Es decir, no por poseer conocimiento literal sobre el pasado vamos a evitar que el hecho se repita. Necesitamos una reflexión crítica de los diferentes papeles de los agentes sociales implicados en ese hecho.

1.2.2.1- Memorias

Partiremos de la premisa de que no hay una única visión de la historia. ¿Cuál es la verdadera, pues?

No hay una verdad absoluta. Por tanto, la historia debe ser mirada desde todas las perspectivas, analizada desde todos los puntos de vista. Puntos, por otra parte, que deben ser contrastados y enfrentados desde la actualidad.

Esto viene a decir que para conocer realmente lo que pasó, necesitamos tanto la perspectiva de la víctima como la de los victimarios, ya que, como afirma Muguerza (2003, p. 24) ellos “también son «patrimonio de la humanidad» y han de ser integrados en la memoria colectiva, aunque no sea más que para recordarnos que a cualquiera de nosotros nos alcanza la doble capacidad de ser lo uno o lo otro y hasta de serlo luteranamente a la vez”.

Así, llegaremos a una memoria colectiva. Nuestra capacidad de recordar está fuertemente vinculada a nuestras emociones convirtiéndose en una experiencia que nos relaciona con el entorno (Llona, 2009). El relato no se hace desde un solo punto de vista, puesto que lo ocurrido no le pasó a una única persona sino que ésta persona estaba inserta en un colectivo y ese colectivo es el que ayuda a elaborar el relato, nos ayuda a recordar y comparte con nosotros parte de ese recuerdo. Por eso, el relato de la víctima de ETA ante un atentado y el del victimario no puede ser el mismo, pues el contexto social en el que ambos se insertan es bien dispar. Además, hay que tener en cuenta la que la memoria tiende a ser

modificada, es decir, existe una tentación por parte de los individuos, especialmente los políticos, de tergiversar los hechos históricos en aras de obtener rédito político. De ahí que sea necesario el contraste de las diversas versiones de un solo hecho.

Pero conocer la historia de los que la vivieron no nos permitirá que no se vuelva a repetir. Sin un proceso de reflexión, sin elementos explicativos y no tanto descriptivos, nunca se llegará a comprender lo que parece incomprendible. Orientar a las nuevas generaciones por los lugares oscuros de la historia debe ir acompañado de un proceso analítico del contexto social y político en el que el terrorismo fue posible. Si no, estaremos dejando a la memoria repetitiva la reproducción mecánica de conceptos, y la puerta abierta para la repetición del conflicto en un futuro. Porque la memoria debe ser, como afirma Tafalla (2003, p. 141) “un conocimiento crítico del pasado que lo devuelve a la vida para abrir desde él un futuro más justo; es una fuerza transformadora de la realidad”.

La sociedad en general debe enfrentarse a lo que pasó, evaluar su papel y encarar la verdad. No se puede permitir que la gente solo crea en las verdades que avalan su actuación. No se puede permitir que se modifiquen los saberes históricos a favor de los intereses y las creencias que confirman los presupuestos previos de ciertos grupos. Por otro lado, no se puede plantear una educación para la paz utópica, que pretenda eliminar completamente el mal de la faz de la tierra.

Pero hablamos de diferentes memorias e intereses partidistas. Y una de las pruebas de que esto ocurrió y sigue ocurriendo la encontramos en la problemática sobre los centros memoriales que se pretenden crear en el País Vasco tras el cese de la violencia de ETA: Por un lado, se constituirá un Centro Nacional para la memoria de las Víctimas del Terrorismo que tendrá como objetivo preservar y difundir los valores democráticos y éticos que encarnan las víctimas del terrorismo, construir la memoria colectiva de las víctimas y concienciar al conjunto de la población para la defensa de la libertad y de los derechos humanos y contra el

terrorismo (Krakenberger, 2013). Dicho centro, será creado por el gobierno, cuyo actual partido es el PP. En cambio, PNV y el PSE-EE, no conformes con algunos puntos del proyecto de ese memoria, han planteado la creación del Instituto de la Memoria y la Convivencia.

Si aceptamos que hay diversidad de memorias, también debemos aceptar que ese hecho se produce, en ocasiones, dentro del mismo colectivo. Es decir, en el compendio de un solo colectivo, existen diferentes versiones de un solo hecho, dando lugar a lo que podríamos llamar “subgrupos en torno a un recuerdo”. Esto nos lleva a plantear nuevamente, la dificultad y el desatino de establecer un relato único, dogmático.

1.2.2.2.- Memoria no incluyente

Desde el ámbito educativo no debemos consentir la propagación de múltiples historias derivadas de la pluralidad de memorias a la que hacíamos referencia en el apartado anterior y que a su vez, faltan a la verdad y al reconocimiento de las víctimas. Eso supondría incluir todas las conculcaciones de derechos humanos acaecidas en el marco de la violencia política que ha sufrido la sociedad vasca (Krakenberger, 2013), con el matiz de la localización histórica al que también hicimos alusión en el apartado anterior.

Desde el punto de vista de Argituz (Krakenberger, 2012), una memoria incluyente sería aquella que: (a) reconoce los diferentes hechos de violaciones de derechos humanos y una crítica moral básica de los mismos; (b) muestra respeto por el dolor y dignidad de las víctimas causada por distintos perpetradores o que se consideran del “otro lado” o con los que no se ha sentido cercanía política; (c) afronta las ambivalencias o diferentes cuestionamientos o afectos negativos que genera una memoria incluyente sin utilizarlos “contra los otros”; (d) reconoce los límites que pueda tener, pero se focaliza en su contribución a la restauración de la convivencia.

Así, lo importante en las aulas es mostrar una imagen de unidad en contra de cualquier tipo de violencia y mostrar el sufrimiento de las víctimas como método para abrir las conciencias de los escolares y jóvenes y fomentar en ellos actitudes de rechazo en contra de la violencia.

1.2.2.3.- Memoria manipulada

Ya hemos referido con anterioridad que la memoria es un objeto que incita a la manipulación. Orwell, en su obra *1984* defendía que “quien controla el pasado, controla el futuro. Quien controla el presente, controla el pasado”. En dicha obra, los acontecimientos históricos son manipulados, cambiados o eliminados en función de los intereses que en la actualidad tiene el partido gobernante. Esto explica muy bien el concepto de memoria manipulada.

La memoria forma parte de la sociedad y, por tanto, de la identidad. Si queremos hacer que una persona forme parte de un determinado colectivo, utilizaremos “porciones” seleccionadas de historia y les daremos una orientación conveniente a los intereses del colectivo, desprestigiando al resto de elementos que interfieren en esa historia. Así, el sujeto en cuestión, se identificará con el colectivo cuya verdad se parezca más a la suya.

Esto es precisamente lo que ocurre con los nacionalismos mal entendidos, como el caso de Cataluña y del País Vasco, que han inventado un historia llena de desprecios por parte del pueblo español hacia ellos y las consecuencias han sido en el País Vasco los años de terror y en Cataluña, la crisis económica, política y social que está viviendo en la actualidad.

Como bien afirma Ricoeur (2010, p. 116), es más la función selectiva del relato la que ofrece a la manipulación la ocasión y los medios de una estrategia astuta que consiste de entrada tanto en la estrategia del olvido como de la rememoración. Porque tan dañino es el abuso del olvido como el abuso de memoria.

1.2.3.- El relato

Uno de los mayores desafíos que se presenta a la sociedad tras una guerra o un conflicto, es el relato, contar lo sucedido. Este desafío parte de (1) la necesidad de justicia y reparación para con las víctimas y (2) la necesidad de la sociedad futura de entender su pasado.

Pero no es una tarea sencilla. Debe superar, en palabras de Castells (2013) varios mantras de calado popular, como son “necesidad de reconciliación, consenso, superación del odio, encuentro, visión compartida... términos que, en muchos casos, conducen a buscar una verdad comfortable” (p. 218).

El error de caer en una verdad comfortable, acomodaticia deriva de ocultar parte de la historia para evitar herir sensibilidades y evitar, además, que el conflicto vuelva a estallar suavizando la maldad de los victimarios. Así, dejamos un relato descafeinado, meramente descriptivo de lo acontecido. Pero este relato no cumple con su cometido principal: evitar la repetición de la barbarie en un futuro.

Para que cumpla ese cometido, es necesario tener en cuenta varias consideraciones. La primera, tiene que partir de las víctimas. Como bien afirma Gómez (2013, p. 70) “la memoria de las víctimas, convertidas ya en el efecto irreparable, en el resultado sin remedio, en la consecuencia insalvable, tiene que constituir el verdadero y más firme fundamento para la deslegitimación de la violencia, la base del significado para nuestra convivencia futura”. Por tanto, el relato debe partir de la experiencia de la víctima.

Otras consideraciones a tener en cuenta son: (1) quién escribe el relato y (2) cómo el relato es transmitido.

1.2.3.1.- El escritor del relato

Aramburu calificaba en 2011 de “tarea nacional” el relato histórico y literario: “es una tarea importante, pues de ella derivará el “no ponérselo fácil” a quienes en adelante, comprensivos

con el terror, se afanarán por minimizarlo, borrar las huellas, expandir el humo denso del olvido y tejer los hilos perversos del revisionismo histórico”.

Al igual que anteriormente decíamos que no hay una sola memoria, tampoco hay un solo relato o, digamos, que no hay una única perspectiva desde la que contar la historia –todo es relativo–. Lo ideal sería un acuerdo entre todas las partes del conflicto, en el que todos reconocieran su culpa y pidieran perdón a las víctimas. Pero eso es una utopía.

Y lo contrario a esa utopía es precisamente lo que está pasando en el País Vasco. De hecho, se ha alertado de que una parte, la izquierda abertzale, está trabajando por contar “su verdad”, intentando aparecer como pacificadores (Escrivá, 2012), cuando no lo fueron.

Patxi López, en su discurso en el debate de política general de Euskadi afirmó que “no podemos permitir que se reescriba la historia, convirtiendo en héroes a quienes fueron verdugos y asesinos (Aizpeolea, 2011); Aramburu (2011) también señala que “urge impedir que sea levantada una historia heroica y bucólica de ETA que convierta a los lobos en ovejas”.

Pero lamentablemente, eso es lo que está pasando. Y a las pruebas nos remitimos:

El folleto cuenta al turista que el “pueblo vasco” fue un “Estado” bajo la bandera del Reino de Navarra y que ha sobrevivido “a través de los siglos” pese a los “innumerables intentos de asimilación política y cultural” por parte de España y Francia. “Una constante histórica desde la pérdida de nuestra soberanía ha sido la imposibilidad de decidir libremente nuestro futuro (Iglesias, 2014).

Este párrafo copia frases literales de un cartel de bienvenida a los turistas que se pasean por el País Vasco.

Como indicó Fernando Barrena (citado por Pagazaurtundúa, 2016, p. 177) “los que hoy son considerados terroristas, puede que mañana no lo sean, depende de quién gane la batalla política”.

1.2.3.2.- Relato y su transmisión a través de la educación

La educación en general y el sistema educativo en España en particular, sirve para transmitir a las nuevas generaciones los valores democráticos presentes en la sociedad española y formar un lazo de unión entre el niño y la nación. Por eso, todos los partidos políticos cambian la ley educativa en cada nueva de legislatura, para adecuar los conocimientos transmitidos a sus ideales políticos; y aquellos que tienen competencias educativas y grupos nacionalistas, utilizan la enseñanza para la transmisión de una historia colectiva que difiere a la del resto de comunidades pertenecientes a la nación.

Para ello, se valen de asignaturas específicas, como la enseñanza de la historia, una historia tergiversada, llena de mitos y leyendas que hacen pasar por realidad.

Por el contrario, la historia ha de ser transmitida positivamente, es decir, debemos narrar la historia de manera que aprendamos de ella en términos positivos, opuestos a los mensajes de odio y ostracismo transmitidos ocasionalmente. Del conflicto, positivamente hablando, se pueden extraer enseñanzas relacionadas con la resolución de los mismos, con habilidades y posicionamientos que muestran cómo solucionarlo. Pero para que esto ocurra, se necesita de la ayuda de los ámbitos de socialización primarios ya que la escuela por sí sola no puede luchar contra conceptos fuertemente afianzados en la población.

1.2.4.- Justicia

Frente a las acusaciones que han recibido las víctimas de querer venganza, éstas siempre han defendido su derecho a la justicia. A pesar de esas acusaciones, a pesar del daño causado, las víctimas no han pedido venganza, porque si las víctimas hubieran reaccionado aplicando la Ley del Talión, el terrorismo del País Vasco había tenido unas consecuencias mayores que las ya de por sí nefastas que ha ocasionado. Y solo una víctima, según *latercera.com*, se toma “la

justicia por su mano al destrozarse el bar en el que se reúnen radicales abertzales”. (DPA, 2009)

Reyes Mate (2003, p. 101) analiza la diferencia entre ambos vocablos: “mientras el punto de mira de la venganza es el verdugo, el de la justicia es el de la víctima; cuando el objetivo principal de la venganza es ocasionarle al verdugo el mismo sufrimiento que él ha ocasionado a la víctima, la justicia parte del daño objetivo que se le ha hecho a la víctima para reparar en la medida de lo posible el daño causado”.

Así, forman parte de esa justicia el reconocimiento de las víctimas como tales, la reparación de su sufrimiento en la medida de lo posible, la asistencia de sus necesidades, así como el derecho a la verdad de lo sucedido y a conocer al agresor de la injusticia cometida y hacerle cumplir su condena.

Como bien afirma Bilbao (2010^a, p. 17), la justicia hacia las víctimas es la piedra de toque de la calidad de la salud democrática de una sociedad.

Hay otros conceptos relacionados con la justicia, como el que presenta Mate (2003) de justicia anamnética. Según este concepto, tenemos que partir de la premisa de que hay 2 visiones: la de los vencedores y la de los vencidos. Esto genera, como ya hemos defendido en anteriores epígrafes, dos visiones del relato. Pues bien, no puede ser considerado de justicia que, en aras de favorecer la reconciliación, olvidemos la visión de los oprimidos. Las víctimas en España han cedido demasiados derechos como para cometer otra injusticia con ellos.

Así también lo expone Úceda (2014, p. 387) cuando afirma que “el loable propósito de alcanzar una convivencia no violenta y de integración, no puede soslayar o silenciar la obligación de conocer la verdad de lo sucedido y la identificación de quienes, impulsados por su odio ideológico y estigmatización del discrepante, usaron una devastadora violencia como instrumento para alcanzar objetivos políticos y económicos”.

Una de las mejores formas de hacer justicia es hacer memoria, porque la “memoria es denuncia de la injusticia” (Mate, 2003, p. 117). Por tanto, tener presente a las víctimas en el relato es cuestión de justicia. ¿Y qué lugar ocupa la justicia en el papel del victimario? Bien, en la medida en que éste haya reparado la injusticia cometida y haya pedido perdón, la sociedad en su conjunto tiene el deber de (re)acoger al victimario, “en virtud de la compasión o la humanidad” (Arteta, 1999, p. 91). Intentando acercarnos así a los conceptos de reconciliación y perdón.

1.2.5.- Perdón

Perdonar es, según la RAE, remitir la deuda, ofensa, falta, delito u otra cosa por parte de quien ha sido perjudicado. Por tanto, perdona la víctima. Pero para que esto ocurra, el victimario tiene que pedir perdón. Es decir, primero el victimario tiene que autoasignarse la culpa moral de haber dañado a la víctima. Sin este paso, el perdón carece de sentido. Pero a la víctima también se le pide que el perdón sea ofrecido con sinceridad y no desde una posición de superioridad moral frente al victimario. Si el perdón no se realiza desde estas premisas, la reconciliación se plantea como un proceso difícil y falso.

Varias son las consideraciones que hay que tener en cuenta sobre el perdón (Exteberria, 2005):

1. Perdona la víctima, o en su caso una persona en la que la víctima ha delegado tal responsabilidad. Esto quiere decir que el asesinato es imperdonable, porque quien tiene que hacerlo, ya no está.
2. El deber de perdonar, no es imponible desde el exterior. Cualquier presión social para que la víctima perdone es totalmente injusta.

3. Lo que no está olvidado no se puede perdonar, porque no existe para nuestra subjetividad. Por tanto, hay que avivar la memoria de las víctimas para que el proceso del perdón pueda ser iniciado.
4. Después de perdonar hay que recordar la ofensa “olvidando” el sentimiento de ofensa y el resentimiento porque se desvanecen. “Perdono pero no olvido” tiende a sugerir que en el fondo no perdono.
5. Quien ha ofendido tiene el deber de pedir perdón. Quien tiene que perdonar no tiene obligación de hacerlo.

Ante el perdón, el grupo de víctimas de terrorismo está dividido. Hay muchos que afirman que no pueden perdonar, que sería una traición a la persona que ha muerto (Pilar Linto), que no les interesa perdonar, ni lo quieren ni lo necesitan (Josu Puelles). “El perdón es muy fácil pedirlo, ¿pero es real cuando lo pides?” Esto es lo que se pregunta Rosa Rodero. Antonio Salvá, padre de Diego Salvá –asesinado por ETA en 2009- por el contrario piensa que sí deben pedir perdón y que ha de ser público, puesto que el asesinato ha sido público. Estos testimonios están recogidos en “60 minutos: las víctimas de ETA dos años después” (Hernández, 2013), un documental de la ETB –Euskal Telebista–.

Como podemos observar, en esta pequeña muestra, la postura de las víctimas frente al perdón es muy diversa y no creo que sea necesaria alcanzar un consenso en cuanto a tal. Aunque las opiniones de las víctimas que han participado en experiencias como los encuentros restaurativos entre víctimas y victimarios, son muy positivas, con especial énfasis a vivir su día a día sin odio -y más aquellos que han conseguido perdonar- debemos aceptar y comprender a aquellos que no pueden o se niegan realizar el proceso de perdón.

1.2.6.- Reconciliación

Así, una vez que se ha conseguido perdonar, llegamos al proceso de reconciliación.

Reconciliar significa, crear o tender puentes, una sabia forma de proporcionar las condiciones necesarias para que sea restituido el sentido de las cosas y el sentido de la justicia, apartando a un lado los espacios ocupados por el sinsentido (esto es, por la violencia, la crueldad, el odio y el rencor) (López, 2006, p. 1686).

Sin embargo, el proceso de la reconciliación es un camino difícil, lleno de complejos avatares, influenciado por constructos sociales, por el qué dirán; en definitiva, es un camino que no todo el mundo está dispuesto a recorrer.

Hay que entender pues, que victimarios y víctimas comparten el mismo espacio y que, si el proceso de reconciliación, tal y como aquí es expresado no se puede alcanzar, al menos hay que conseguir un respeto mutuo en aras de favorecer la convivencia en paz y armonía entre ambas partes.

1.3.- Los de la zona gris

Muchos se han preguntado cómo era la sociedad que vio nacer y desarrollarse al terrorismo en el País Vasco. Y me refiero al País Vasco porque si miramos la tabla 1, el resto de organizaciones terroristas no ha durado de media 5 años y el número de asesinatos también dista mucho de los cometidos por ETA.

Vamos a utilizar el eufemismo zona gris para referirnos a un espacio ambiguo e “ilegítimo” en una sociedad democrática. Un «espacio moral» en el que se ubican personas y colectivos que, en el contexto de la violencia terrorista y sin ejercerla directamente, justifican, amparan, consienten, guardan silencio y/o no denuncian la sistemática violación de los derechos humanos que se vive en el País Vasco debido a la actividad terrorista de ETA (Merinero, 2010, p. 92)

Así, la invisibilidad de la víctima y, por consiguiente la impunidad de los violentos, alcanzó cotas desorbitadas en nuestro país, gracias a la complicidad de la sociedad, o a su falso neutralismo (Sáez, 2015).

Pero así actúa el miedo; acaba rápidamente con la valentía de la gente y los hace sentir cobardes. ¿Y quién, en ese momento de aprensión, hubiera sido capaz de levantar la voz contra la violencia, cuando el asesinato, la persecución y el acoso eran *normales*?

Afortunadamente para muchos, asociaciones como Gesto por la Paz levantó esa voz que gritó ¡basta ya! a mediados de los 80, cuando el asesinato se consideraba algo normal, pero aún la falta de libertad y el acoso no eran considerados como tales (Sáez de la Fuente, 2015) hasta conseguir movilizar a una sociedad dormida y acobardada en contra del terrorismo. Una sociedad que era insensible a la violencia por su larga duración y porque lo que ocurría, era cosa de otros (Suárez-Zuloaga, 2007)

Fue la rebeldía popular -junto con otras actuaciones de carácter político, como la desaparición del llamado *paraíso francés* o las actuaciones policiales contra la cúpula de ETA- las que derrocaron a los violentos y han permitido que al fin, el País Vasco viva en paz.

Aunque la injusticia sigue latente en las calles pues aún se denuncian actos de enaltecimiento del terrorismo, las muertes cesaron.

CAPÍTULO 2

ASOCIACIONISMO Y EDUCACIÓN EN LA LUCHA CONTRA EL TERRORISMO

2.1.-Introducción

Actualmente, parece que el conjunto de la sociedad española ha estado en contra de la violencia terrorista desde el primero de sus ataques y, más aún, ha rechazado expresamente y a viva voz la violencia acontecida. Sin embargo, esto dista mucho de la verdad. Hasta el asesinato de Miguel Ángel Blanco, muy poca gente se atrevía a condenar públicamente la violencia.

Lo que Castells (2015, p. 10) denominó el despertar social contra ETA, lo relaciona con el asesinato de Miguel Ángel Blanco (1997), que originó una explosión de indignación ciudadana, una marea social contra ETA y analizó la expresión de una contenida ira, aunque es necesario destacar que ya hubo un precedente de indignación ciudadana con el asesinato del concejal autonómico popular Gregorio Ordoñez -enero de 1995-.

Pero incluso antes de estos asesinatos hubo atisbos de lucidez en la población vasca. El primero de ellos fue con el asesinato por parte de ETA del ingeniero de la central de Lemoniz, José María Ryan -enero de 1981-. Una semana después, Joseba Aregui, presunto miembro de ETA era torturado y asesinado en dependencias policiales de Madrid. Otra gran manifestación convocada y secundada por los mismos -partidos democráticos, sindicatos e instituciones diversas- fue la respuesta de la sociedad vasca ante esta segunda muerte, asesinato cometido, en esta ocasión, al amparo de las instituciones de un Estado democrático (Funes, 1998, p. 30).

Así, como bien lo indica Aierdi (1996, p. 178) “hay un modelo de movimientos sociales que podríamos llamar del siglo XXI, que desde la pluralidad y la independencia de fuerzas políticas, medios de comunicación y centros de poder, despliegan una actuación audaz, transformadora (...) aglutinan personas de diferentes sensibilidades, de manera transversal con un único y muy definido objetivo común: la transformación del conflicto vasco a través de las vías democráticas del diálogo y el acuerdo”.

Fue en la década de los 80 cuando comenzaron las primeras organizaciones de gente para pedir el final de la lucha terrorista de forma pacífica. Destacaremos tres iniciativas: La Asociación de Víctimas del Terrorismo –en adelante, AVT-, Gesto por la Paz y el movimiento de la izquierda abertzale, Elkarri.

La información recopilada en el siguiente apartado ha sido en su mayoría obtenida de los diferentes apartados de la página web de cada una de las asociaciones. Para facilitar la lectura no se ha citado repetidamente cada asociación, sino que se ofrece un cuadro en el Anexo 1 con la página web de cada asociación y los diferentes apartados consultados para realizar el apartado 2.2. Hay información copiada literalmente, ya que consideramos que parte de esa información no se debe parafrasear.

2.2.- Movimientos sociales por la paz

2.2.1.- Asociación Víctimas de Terrorismo (AVT)

Su fundadora, Ana María Vidal-Abarca víctima del terrorismo cuando ETA asesinó a su marido, jefe de los Miñones de Álava en 1980, abandonó el País Vasco y se instaló en Madrid, donde fundó, junto con Sonsoles Álvarez de Toledo e Isabel O’Shea, ambas víctimas del terrorismo al igual que ella, la AVT.

Organización apolítica de carácter benéfico asistencial que fue constituida en 1981 con el objetivo de socorrer a las víctimas del terrorismo del abandono y marginación del

Estado, así como de muchos sectores de la sociedad española. A día de hoy cuenta con más de 4400 asociados y puede presumir de haber sido imprescindible en la consecución de importantes medidas políticas, sociales y judiciales que han permitido mejorar la situación de las víctimas; de igual modo ha contribuido a despertar una gran sensibilidad hacia los que sufren la barbarie terrorista. Cuenta con 5 departamentos: asistencia jurídica, departamento de psicosocial, departamento de relaciones institucionales, de comunicación y prensa y departamento económico-financiero. Esta asociación aboga por la eliminación de los medios de comunicación de las macabras fotografías de las víctimas de los atentados, en las que se aprecia a víctimas mutiladas o muertas, pidiendo así la dignidad de la víctima y sus familiares y personas allegadas. Para finales de 2017, prevén lanzar la “European platform to assist victims of terrorism” (Plataforma Europea de asistencia a las víctimas de terrorismo). En su pagina web, cuenta con un proyecto interesante sobre relatos de víctimas de terrorismo así como un listado de víctimas con nombres y apellidos, grupo que las convirtió en víctimas y profesión.

2.2.2.- Gesto por la paz

Nace con el objetivo de promover una cultura de la paz a la par que impulsar la movilización ciudadana, con el objetivo de que la sociedad asumiera su parte de responsabilidad a la hora de hacer frente a la violencia (Castells, 2015, p. 90).

En 1983, un grupo de vecinos del Casco Viejo de Bilbao comienza a hacer actividades diversas, como colocar carteles por el barrio estimulando la convivencia y la movilización, mostrando su repulsa a la violencia. Ese mismo año, se organizó una manifestación masiva en Deusto donde estudiaba la hija de un fallecido, el capitán Alberto Martín Barrios. A partir de aquel momento, estudiantes y profesores de esta universidad,

formaron un grupo uniéndose a la táctica de la manifestación silenciosa tras cada muerte violenta (Funes, 1998, p. 32).

En 1985 se forma el colectivo Ítaca, de donde surge la iniciativa de denominar a las concentraciones «Gestos»; se trataba de hacer «un gesto por la paz» (Funes, 1998, p. 32). Así, el 29 de noviembre de 1985, se realiza el primero gesto, tras la muerte de Rafael Melchor García y José Manuel Ibarzabal y en 1986 se constituye la asociación “Gesto por la Paz de Euskal Herria”. Los gestos eran concentraciones basadas en el silencio como forma aglutinadora de la pluralidad de los manifestantes.

Cada gesto, realizado tras la muerte de cada víctima, fuere del signo que fuera y no solo las propiciadas por ETA, tenía como objetivos fundamentales: (1) mostrar rechazo a la “violencia de motivación política relacionada con Euskal Herria”; (2) defender y promover el derecho a la vida como derecho fundamental de toda persona; (3) sensibilizar a la sociedad ante el problema de la violencia.

Además de los gestos, la asociación coordinaba otras actuaciones a través de cuatro comisiones: (1) la de educar para la paz; (2) víctimas; (3) la de presos y detenidos; y (4) la Revista Bake Hitzak, con 87 números, siendo el primero el 9 de noviembre de 1992.

Centrándonos en la comisión de educación para la paz, esta fue creada en 1991, aunque su máximo desarrollo vino a partir de 1995, centrándose en la búsqueda de una paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto.

Ésta comisión realizó dos trabajos principales. El primero fue la creación de una carpeta didáctica que vio la luz el 13 de septiembre de 1997, titulada “Educamos en Tolerancia - Tolerantzia genre burua hezitzea”. A través de esta carpeta se trabajaron 3 realidades: (1) la inmigración; (2) la comunidad gitana y (3) y más novedosa, la violencia de Euskal Herria.

En cuanto al segundo, fue un documento publicado el 20 de octubre de 2001, titulado “Educándonos para la Paz”, en el que se profundiza en el concepto de Cultura de Paz y en la relación entre paz y conflicto y subraya las líneas fundamentales de la educación para la Paz. 1989 fue un año singular para Gesto por la Paz, debido a su unión con la asociación “Por la Paz de Euskal Herria” una iniciativa surgida en 1986 en San Sebastián, liderada por Cristina Cuesta, cuyo padre había sido asesinado por los Comandos Autónomos Anticapitalistas en 1982. Su objetivo central es propiciar el encuentro de las víctimas, víctimas de «ambos lados», víctimas todas al fin (...). Es un colectivo ciudadano vasco que nace para colaborar en la resolución del conflicto y que rechaza la violencia política «provenga de donde provenga», tal como ellos manifiestan (Funes, 1998, p. 32). De dicha unión saldría la “Coordinadora por la Paz de Euskal Herria”. Ese mismo año obtuvieron una candidatura, aprobada por unanimidad, al premio Nobel de la Paz.

La coordinadora tuvo como objetivo principal mostrar el rechazo a la violencia de motivación política relacionada con Euskal Herria y la desaparición de la violencia. Para ello, trataron de concienciar y sensibilizar a la sociedad respecto a este problema, mediante la movilización ciudadana primero y otros medios de sensibilización.

El 11 de febrero de 2012 se convoca la última manifestación con el lema “dortu dugu: el futuro es nuestro” y en Junio de 2013, Gesto por la paz, finaliza su labor.

Los hitos más importantes a destacar de Gesto por la Paz son los grupos que surgieron en centros educativos y universitarios; las concentraciones al día siguiente con el silencio como forma de respuesta; y su presencia en diferentes localidades del País Vasco.

“Afortunadamente, a día de hoy, nos podemos plantear el cierre de Gesto por la Paz porque se ha alcanzado ese objetivo último, el del fin de la violencia. Y uno de los factores que ha contribuido a ello ha sido la concienciación y la movilización de la

sociedad para mostrar públicamente su rechazo a ETA”. (Coordinadora Gesto por la Paz de Euskal Herria, 2013, p. 18)

2.2.3.- Elkarri-Lokarri

La dificultad para entender este grupo parte de que al desaparecer, se llevaron consigo todo los documentos fundacionales y de actividades llevadas a cabo, por lo que ahora solo es posible un análisis desde capítulos de libros de otros autores y artículos de prensa.

El 20 de Diciembre de 1992 nace el movimiento por la paz y el diálogo Elkarri – diálogo– una plataforma que actuó en el País Vasco y Navarra más cercana a la presión política que a los movimientos sociales. Elkarri constata una descoordinación entre aquellos que respaldan el diálogo como medio para finalizar el conflicto. Por ello, su labor principal es dinamizar esta opción, considerándose así mismo “mediador”, abogando por la idea del diálogo y el acuerdo como fórmula para resolver el conflicto (Coordinadora Gesto por la Paz, 1993). Pero nace con una dificultad –alto grado de polarización social evidente en ese momento- y un agravante –la sombra acusadora que les hacía sospechosos de ser parte de ETA- (Funes, 1998, p. 45). Este agravante deriva de que la Elkarri se crea por activistas en el colectivo Lurralde (Funes, 1998; Gago, 2007; Gago, 2017) y de que tiene una especial vinculación con la izquierda abertzale, dada la procedencia de la mayoría de sus militantes, pero mantiene una postura de distanciamiento y crítica en relación con la Koordinadora Abertzale Socialista (en adelante KAS) y Herri Batasuna (Funes, 1998, p. 27).

Elkarri negará toda legitimidad para alcanzar la normalización política a los agentes armados del conflicto y centrará su apuesta por el diálogo en los partidos políticos, dando así todo el protagonismo a la arena política surgida en el País Vasco con la democracia (Gago, 2017, p. 54).

Dos son sus principios fundamentales: (1) la necesidad de socializar la resolución del conflicto y (2) el principio de insistencia, haciendo del diálogo para la paz un principio ético (Fernández, 2006; citado por Gago, 2017, p. 55).

El nacimiento de esta asociación permite decir, a partir de 1993, que las respuestas a favor de la pacificación proceden de todos los ámbitos ideológicos de la sociedad vasca, dado que Elkarri supone la incorporación de la izquierda abertzale a un proyecto que es común a pesar de las diferencias ideológicas, estratégicas o programáticas (Funes, 1998, p. 41). Sus objetivos son:

- Conseguir la aceptación general entre la población de que en Euskadi existe un conflicto político, en el que hay dos partes en litigio y un conflicto social que deriva del primero; por lo que considera necesario trabajar en ambos, en las bases sociales y en la relaciones políticas (Funes, 1998, p. 25).
- Facilitar las condiciones para que se produzca un diálogo entre las partes, considerando inconveniente la exigencia de cualquier condición previa (Funes, 1998, p. 25)
- Superar la división en todos los entresijos del tejido social; para ello se necesita que la propia sociedad adquiera el hábito del diálogo entre los distintos, para que se produzca en su propio seno el trabajo de mediación (Funes, 1998, p. 25)

Fecha importante para el movimiento fue el 1 de enero de 1996. Elkarri emite un comunicado de censura de las acciones de ETA que será el más duro y contundente que había realizado el colectivo hasta el momento contra el grupo armado (Funes, 1998, p. 70)

A partir de 2006, Elkarri pasa a denominarse Lokarri –unir–, tras las VIII asamblea entre septiembre y diciembre de 2005. Lokarri es un nuevo modelo organizativo, con objetivos distintos, pero basado en los principios defendidos por Elkarri desde su fundación (Gago, 2017, p. 55). Imagen distinta, directiva distinta: Paul Ríos.

La estrategia de Lokarri se basa en 4 puntos centrales: (1) la promoción y defensa de un acuerdo plural y una consulta popular; (2) la contribución a la construcción de un proceso de reconciliación social; (3) la promoción y la facilitación para que la sociedad participe en el proceso de paz; (4) defender lo conquistado. Esto es, la defensa a toda costa de los escenarios de diálogo y no violencia (Gago, 2017, p. 57)

Así mismo, realizaron 4 grandes campañas: acuerdo, consulta, participación social y la Declaración de Aiete (Gago, 2017, p. 63)

La Declaración de Aiete es un hito importante en la historia del País Vasco y de la paz. La conferencia Internacional de la Paz celebrada el 17 de octubre de 2011, que supuso la presencia de personalidades a nivel mundial en el País Vasco, con experiencia en la solución de conflictos, dio lugar a 5 puntos clave y necesarios, que fueron aceptados por ETA, quien decretó el alto el fuego permanente tres días después. Dichos puntos fueron leídos por el ex primer ministro irlandés Bertie Ahern, y son los que siguen (Gastaca, 2011):

- Llamamos a ETA a hacer una declaración pública del cese definitivo de la actividad armada, y solicitar diálogo con los Gobiernos de España y Francia para tratar exclusivamente las consecuencias del conflicto.
- Si dicha declaración fuese realizada, instamos a los Gobiernos de España y Francia a darle la bienvenida y a aceptar iniciar conversaciones para tratar exclusivamente las consecuencias del conflicto.
- Instamos a que se adopten pasos profundos para avanzar en la reconciliación, reconocer, compensar y asistir a todas las víctimas, reconocer el dolor causado, y ayudar a sanar las ideas personales y sociales.
- En nuestra experiencia de resolver conflictos hay, a menudo, otras cuestiones que, si son tratadas, pueden ayudar a alcanzar una paz duradera. Sugerimos que los actores no violentos y representantes políticos se reúnan y discutan cuestiones políticas, así

como otras relacionadas al respecto con consulta a la ciudadanía, lo cual podría contribuir a una nueva era sin conflicto. En nuestra experiencia, terceras partes observadoras o facilitadoras ayudan al diálogo. Aquí, el diálogo también podría ser asistido por facilitadores internacionales si fuese decidido por las partes involucradas.

- Estamos dispuestos a organizar un comité de seguimiento de estas recomendaciones.

Lokarri no dedicó tiempo exclusivamente a la educación, pero sí es necesario entender esta organización como elemento clave en el proceso de paz. Con Gesto por la Paz movilizándolo a la población y Elkarri/Lokarri apelando por el diálogo político, los dos grandes ámbitos que podrían acabar con el terrorismo, trabajaban en una misma dirección. Obviamente, había diferencias entre ellos, pero la meta final era la misma, la paz en el país vasco.

Varias son pues, las diferencias con gesto por la paz:

- Poseen una estructura y organización sólidas: con 4 sedes –Vitoria, Pamplona, San Sebastián y Bilbao– en las que trabajan 15 liberados a tiempo completo (Funes, 1998, p. 26).
- Incorporan a la sociedad el trabajo de análisis sobre causas y consecuencias del conflicto, organizando foros de debate en barrios y pueblos y en universidades, círculos culturales, centros cívicos, etc. Su espacio no es la calle, como en el caso de Gesto, sino las mesas de trabajo, por lo que organizan pocas manifestaciones o concentraciones, tan solo algunas muy puntuales y persiguiendo algún objetivo concreto. Entre ellas cabe destacar la de 1 de julio de 1995, día en el que comenzaba el periodo de presidencia española de la Comunidad Europea. Unos 1500 miembros y simpatizantes de Elkarri se trasladaron a Madrid para protagonizar una concentración en la Puerta del Sol, por considerarlo lugar emblemático del Estado Español. La intención era que el conflicto vasco adquiriera relevancia internacional en unos meses

en los que España iba a jugar un papel estratégico en la política mundial (Funes, 1998, p. 25-26)

2.2.4.- Otros grupos

2.2.4.1.- Asociaciones de víctimas

Como hemos dicho anteriormente, la cantidad de asociaciones y fundaciones de víctimas de terrorismo a partir de 1995 se multiplica. No solo están las generales, por decirlo de alguna manera, es decir, AVT, COVITE o la asociación del 11-M, que serían las que más miembros asociados tienen; sino que se empiezan a desarrollar delegaciones en las diferentes comunidades autónomas. Por ejemplo, la AVT tiene delegaciones en: Granada (Maite Araluce), en Asturias (Ana Isabel Díaz Delgado), en Valencia y Castellón (Miguel Ángel Alambiaga), Aragón –Zaragoza- (Carlos Martín-Posadillo Franco), en Extremadura (Inmaculada Sánchez Polo). Pero además, como es el caso de Andalucía, esta comunidad autónoma cuenta con su propia asociación de víctimas del terrorismo, la Asociación andaluza de víctimas del terrorismo.

En parte, la AVT estaba muy centralizada en Madrid cuando parte de las víctimas del terrorismo eran de otras comunidades autónomas, lo que hizo necesario la creación de delegaciones en otras comunidades.

En el año 2005, del acuerdo de asociaciones de Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Galicia, se crea la Federación Autonómica de Asociaciones de Víctimas del terrorismo (Casal, 2005), a la que después de unirían la canaria, la extremeña, la murciana y la riojana. Deducimos que sigue activa actualmente, dada su reunión con el ministro Zoilo en febrero de 2017 (Gobierno de España, 2017), pero no hemos encontrado ninguna página web que nos informe de su actividad.

En definitiva, obtenemos una amalgama de asociaciones, regidas por las leyes generales y autonómicas, con características y medios de actuación propios, pero con una finalidad común: la lucha contra el terrorismo.

Muchas de las asociaciones no cuentan con página web actualizada y la mayor parte de la información obtenida deriva de periódicos. Aun así, se ha intentado obtener el mayor número de datos actualizados posible. Los cuadros que aparecen con un guion (-) hacen referencia a datos no encontrados.

La tabla 3 muestra las asociaciones que actualmente están activas en España ordenadas cronológicamente. Se añade información de las más relevantes en la actualidad.

Tabla 3

Asociaciones de víctimas de terrorismo en España

Nombre	SIGLAS	Fecha de creación	Presidente	Activo
Asociación Andaluza de Víctimas del Terrorismo	AAVT	1995 (legal desde 1997)	Joaquín Vidal Ortiz	Sí
Colectivo de Víctimas del Terrorismo	COVITE	1998	Consuelo Ordoñez	Sí
Asociación de Víctimas del Terrorismo de la Comunidad Valenciana	AVTCV	1999	Alfonso Parrilla Sancho	Sí
Asociación de Víctimas del Terrorismo Verde Esperanza.	-	2000	-	-
Fundación de víctimas del terrorismo	FVT	2002	Mari Blanco Mar Garrido	Sí
Associació Catalana de Victimes D'organitzacions Terroristes	ACVOT	2003	José Vargas Rincón	Sí
Asociación Gallega de Víctimas del Terrorismo	AGAVITE	2003	Antonio Sánchez Bujía	No
Asociación de víctimas de terrorismo de Castilla y León ^a	AVTCYL	2004	Luis Alberto Izquierdo	-
Asociación afectados por el Terrorismo 11-M	-	2004	Eulogio Paz Fernández	Sí
Asociación de ayuda a las víctimas del 11-M	AAV11-M	2004	Ángeles Domínguez	Sí

		Herguedas		
Asociación de cuerpos y fuerzas de seguridad del estado víctimas del terrorismo	ACFSEVT	2006	Francisco Zaragoza	Sí
Asociación Extremeña de Víctimas del Terrorismo	AEVT/ ASEXVITE	2007	José María Antón	Sí
Asociación murciana de víctimas del terrorismo ^b	AMUVITE	2007	Luis Beñago	No
Asociación Canaria de Víctimas del Terrorismo	ACAVITE	2007	Lucía Jimenez	-
Asociación de Ertzainas y familiares víctimas del terrorismo	ASERFAVITE	2010	-	Sí
Asociación riojana de Víctimas del terrorismo	ARVT	-	Jerónimo López	Sí

^aLa información obtenida sobre esta delegación es del año 2009, cuando el delegado, Luis Alberto Izquierdo dimitió por discrepancias con el que era el nuevo presidente de la AVT en aquel año, Juan Antonio Casquero (A. G. M., 2009). En la actualidad, esta delegación no aparece en la página web de la AVT. Por tanto, suponemos que nadie ocupó su lugar y que no está activa en la actualidad.

^bCerró sus puertas en 2011 por falta de subvenciones (O.L.T., 2011)

2.2.4.1.1.- COVITE: El colectivo de víctimas del terrorismo nace en 1998 en el País Vasco para hacer frente, a través de la palabra, al terrorismo de ETA. Une a más de 400 familias de víctimas de ETA y GAL, y es la única que ostenta el “estatus especial consultivo” ante la ONU. Se considera absolutamente independiente de cualquier partido político ya que sus objetivos tienen que ver con la dignidad del ser humano, que está muy por encima de cuestiones partidarias. Sus fines son: (1) Concienciar a la sociedad vasca sobre la situación y reivindicaciones de las víctimas del terrorismo residentes en la Comunidad Autónoma Vasca; (2) Atender a las demandas sociales, económicas y judiciales de las víctimas del terrorismo; (3) Reivindicar los derechos de las víctimas del terrorismo y la memoria de su testimonio; (4) Crear una conciencia social de deslegitimación social y política de todo tipo de terrorismo; (5) Contribuir a que la violencia terrorista no vuelva a producirse y ocasione nuevas víctimas; (6) Trabajar permanentemente contra el olvido y la impunidad; (7) Trabajar y reivindicar la Defensa de los Derechos Humanos, en especial los recogidos en los siguientes artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: 1), 2), 3), 5), 6), 7), 8), 10), 12), 19) y 30).

Para conseguirlos, plantean actividades de tipo informativo, campañas de concienciación social, recuperación de testimonios, de coordinación de actividades con otros grupos de víctimas así como acciones legales a nivel nacional e internacional en el caso de que fuera menester.

Su iniciativa multimedia “Mapa del Terror”, cuyo objetivo es que *la memoria de las víctimas de terrorismo se perpetúe con el tiempo*, ha llamado la atención de la Comisión Europea y del primer Foro Mundial de Narrativa contra el Extremismo (CVE) y ha sido expuesta tanto Francia como en los Emiratos Árabes.

2.2.4.1.2.- Fundación Víctimas del Terrorismo: En una entidad sin ánimo de lucro creada en 2001 al amparo del Pacto Antiterrorista acordado entre los dos principales partidos políticos de nuestro país, que nace con vocación de servicio, para aglutinar ayudas y colaborar con todas las asociaciones y fundaciones de víctimas del terrorismo en España. Centra su objetivo en promover y divulgar los valores democráticos, la defensa de los derechos humanos, la pluralidad y la libertad de los ciudadanos y, al mismo tiempo, ser un vehículo útil de consulta para una mejor comprensión de la situación del colectivo de víctimas del terrorismo en España. Consta de un fondo asistencial destinado a cubrir necesidades complementarias al régimen público de ayuda en caso de especial necesidad, como por ejemplo, la concesión de becas de estudio, entre otras. Una actividad muy interesante que tiene esta fundación es una base de datos con todas las víctimas mortales de ETA e información referente al atentado, que se puede consultar en <http://www.rtve.es/memoriadevida/>

2.2.4.1.3.- Asociación 11-M afectados por el Terrorismo: Constituida tres meses después del atentado del 11-M, se denominan afectados porque la Ley de Solidaridad de 1999 solo

reconocía como víctimas al marido o la mujer, a los hijos o, en su defecto a los padres, pero no a otros convivientes. Actualmente presidida por Eulogio Paz, exmarido de la anterior presidenta Pilar Manjón, la asociación centra su labor en dos tareas principales: (1) mejorar las condiciones actuales y de futuro de cualquier ser humano que ha sufrido en sus carnes la sinrazón terrorista y (2) concienciar al resto de la sociedad. Para ello, llevan a cabo un taller de *mindfulness* y ponen a disposición de la sociedad la exposición “Trazos y puntadas para el recuerdo”, una colección de libros, cuadros, música, relatos, poemas y *patchwork* que han recibido de la gente.

2.2.4.1.4.- Asociación de ayuda a las víctimas del 11-M: según su página web, es una asociación apolítica, independiente, y sin ánimo de lucro. Constituida en octubre de 2004, cuenta con 4 fines fundamentales: (1) la tutela de ayuda de toda índole a las víctimas del 11-M, canalizando la diversa información sobre tramitaciones de los distintos organismos públicos y ofreciendo asesoramiento cuando fuese necesario; (2) el esclarecimiento de los hechos; conocer la verdad de lo ocurrido hasta las últimas consecuencias; (3) el desarrollo de programas para la inserción social de las víctimas y (4) la sensibilización y concienciación social frente al terrorismo. Merece la pena destacar los proyectos que han llevado a cabo a nivel europeo. V-net I y V-net II (La voz de las víctimas en Europa) que dieron lugar a la formación de una red europea de asociaciones de víctimas del terrorismo, NAVT, que presidieron hasta 2012. Pero si hay un trabajo de esta asociación que merece la pena destacar, es “Common Bond Project” -Proyecto de Vínculo Común-, el primer campamento transnacional junto a niños víctimas de los atentados del 11-S, 7-J, de ataques terroristas en Israel o Irlanda del Norte en 2008. Presidida actualmente por Ángeles Domínguez Herguedas, se centran más en apoyo a las víctimas y proyectos de información y concienciación.

2.2.4.1.5.- ASERFAVITE: Asociación de Ertzainas y familiares víctimas del terrorismo fundada el 22 de julio de 2010 de la mano de ADEPYR, una asociación de ertzainas pensionistas y retirados que se dieron cuenta de la desorientación de los compañeros que habían sido víctimas del terrorismo. Por tanto, pretenden dar apoyo moral y técnico a los ertzainas y familiares que hayan sido víctimas de ETA.

2.2.4.2.- Otras asociaciones

Las asociaciones antes mencionadas no son las únicas que han actuado o actúan en la realidad sociopolítica española.

Las siguientes, aunque importantes también en la lucha contra el terrorismo y la concienciación social, gozan de menos popularidad entre aquellos ajenos al mundo del terrorismo. Haremos más hincapié en aquellas que dedican parte de su tiempo y esfuerzo al ámbito educativo, ya sea formal o no formal.

Tabla 4:

Asociaciones por la lucha contra el terrorismo y a favor de la paz en España

Nombre	Siglas	Fecha de creación	Presidente	Activo
Denon Artean		1991		
Bakeaz	-	1992	Josu Ugarte	No
Asociación por la Tolerancia	-	1992?	-	Sí
Manos Blancas	-	1992	-	
Foro de Ermua	-	1997	-	
¡Basta Ya!	-	1999	-	
Vecinos de Paz de Berriozar		2000	Maribel Vals	Sí
Asociación para la defensa de la dignidad humana	-	2000	-	-
Voces contra el terrorismo		2000	Francisco José Alcaráz Martos	Sí
Federación de Asociaciones Autonómicas de Víctimas	FAAVT	2005	Joaquín Vidal Ortíz	Sí
Fundación instituto de victimología	-	2006	Emilio José García	Sí

		Mercader	
Asociación ARCO para la resolución de conflictos y la cooperación	-	2003	No
Asociación dignidad y justicia	-	-	David Portero Sí
Asociación ZAITU pro víctimas de persecución amenazados y exiliados por causa de ETA	-	2009	-
SOS Víctimas de España		2014	F. J. Alonso -
Fundación por (para) la Libertad			Sí
Libertad ya		-	
Mujeres por la justicia.		2011	- -
Plataforma Pacto de Convivencia	-	2017	

2.2.4.2.1.- Denon artean – Paz y Reconciliación: Fundada en febrero de 1991 como una asociación de fines pacifistas, tiene dos objetivos fundamentales: (1) contribuir a la pacificación y reconciliación de la sociedad vasca, afectada por la violencia política y sus repercusiones sociales y (2) entender la paz como un valor cultural y cívico-social con entidades y peso específico en sí mismo y que implica la realización de la justicia en los distintos niveles de la relación humana, una paz que lleve a aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma no violenta.

2.2.4.2.2.- Bakeaz: Es un centro de investigaciones sobre cuestiones internacionales, temas sociales y de sostenibilidad fundado en el País Vasco en 1992 por personas relacionadas con el mundo de la ecología, el pacifismo, los derechos humanos y la universidad. Durante 2 décadas, trabajo por una educación para la paz y los derechos humanos en relación al conflicto terrorista del País Vasco *proponiendo la centralidad de las víctimas como enfoque y forma de acción pedagógica* en el aula. Centró su actividad en investigaciones, publicación de libros, revistas y estudios. Los materiales relacionados con el terrorismo en el País Vasco

fueron donados al Instituto Social Valentín de Foronda y se pueden ver en la página web de AROVITE.

2.2.4.2.3.- Asociación por la Tolerancia: centrados en alcanzar el bilingüismo en las instituciones públicas catalanas, también llevan a cabo una labor de solidaridad con la ciudadanía vasca en su lucha contra el fanatismo terrorista nacionalista, ya que consideran que, en el caso vasco, *el nacionalismo identitario ha alcanzado las más altas cotas de fanatismo, quitando de manera explícita y sin ambigüedades la condición de ciudadanos a los no nacionalistas.*

2.2.4.2.4.- Manos Blancas: el 14 de febrero de 1992, ETA asesina en su despacho de la facultad de la Universidad Autónoma de Madrid a Francisco Tomás y Valiente. Tras ese deleznable hecho, la iniciativa Manos Blancas surge espontáneamente de un grupo de profesores, estudiantes y empleados de la UAM. En la manifestación en repulsa por el atentado (Efe, 2006; Cancio, 2017), los alumnos alzaron la manos pintadas de blanco como representación del rechazo a la violencia y el compromiso por la Paz; gesto que se generalizaría y sería posteriormente utilizado por la población en otras manifestaciones. Pretendían ser un grupo de encuentro y solidaridad con las víctimas de quienes rechazan la violencia terrorista.

2.2.4.2.5.- Foro de Ermua: La inoperatividad actual de la página web oficial de este foro nos ha llevado a consultar datos de Wikipedia (n.d.). Según esta página surgió tras la reunión de un grupo de profesores que, después del secuestro y posterior asesinato del concejal del PP Miguel Ángel Blanco, el 10 de julio de 1997, decidieron hacer un manifiesto de repulsa. El texto se oponía a la negociación con ETA y llamaba a la ciudadanía a la resistencia contra el

fascismo vasco. Militantes del PSOE, PP, IU, Nueva Izquierda, pacifistas, artistas, periodistas, estudiantes y profesionales de diversos ámbitos integran este heterogéneo grupo cívico. La principal finalidad del foro es fomentar la regeneración política social y cultural promoviendo valores universales y recuperando los principios básicos de la convivencia. El primer texto del foro fue “Manifiesto por la democracia en Euskadi”, presentado en febrero de 1998.

2.2.4.2.6.- ¡Basta Ya!: plataforma nacida en 1999. Constaba de tres principios básicos: (1) contra el terrorismo en cualquiera de sus formas, procedencias o intensidades; (2) apoyo a todas las víctimas del terrorismo o de la violencia política; (3) defensa del Estado de Derecho, la Constitución y el Estatuto de Autonomía del País Vasco. Unía a personalidades de diversa ideología. Se disolvió en mayo de 2007 con la creación del partido UPyD –Unión, Progreso y Democracia–.

2.2.4.2.7.- Fundación para la libertad: tiene como fin fundamental contribuir al análisis, la reflexión y la difusión de los valores de la democracia y la libertad. Para ello, plantea 3 áreas de actuación: (1) Estudio y análisis que promueva el conocimiento del sistema democrático en su funcionamiento; (2) educación y difusión “para promover el estudio, la reflexión y la sensibilización sobre la educación para la ciudadanía democrática basada en la transmisión de actitudes y valores fundamentales (pluralismo, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, convivencia, etc.) en el fomento de una sólida cultura cívica asentada en los derechos humanos” y “para promover la difusión de estos valores a través de todo tipo de actividades sociales y culturales que permitan llegar a toda la ciudadanía”; y (3) Proyección fuera del ámbito principal de actuación de la Fundación que contribuya a dar a conocer a la sociedad vasca a nivel nacional e internacional. Para conseguir estos fines, proponen la organización

de foros, cursos, seminarios, encuentros, exposiciones y jornadas; la creación de fondos documentales y bibliográficos; eventos y actividades de apoyo, becas y ayudas para investigaciones; convocatorias de premios y colaboraciones con otras asociaciones, entre otros.

2.2.4.2.8.- Vecinos de paz: Según una reciente entrevista a Maribel Vals, portavoz de esta asociación en Navarraconfidencial.com (2017), Vecinos de Paz “nace la misma tarde en la que la ETA asesina a nuestro vecino Paco –Francisco Casanova- el 9 de agosto de 2000. Cada año, organizan un homenaje (Navarra.com, 2017) a su vecino para demostrar que su memoria sigue viva y pedir el esclarecimiento de su asesinato; igualmente, con ese acto rememoran a todas y cada una de las víctimas que el terrorismo ha dejado en Euskadi. Vecinos de Paz es un colectivo no inscrito como asociación. Se mantiene activo en las redes sociales –facebook: www.facebook.com/vecinos.depaz/– aunque no tiene una web particular.

2.2.4.2.9.- Asociación para la defensa de la dignidad humana: se definen como una ONG vasca a favor de la paz y los derechos humanos, que tiene por objetivos reivindicar la dignidad de todas las personas y denunciar los atropellos que se comenten día a día contra este elemento intrínseco del ser humano. En verdad, la página web es una fuente de recursos. Numerosas publicaciones y testimonios de víctimas del terrorismo, que siguen aumentando dada la actividad continua en la página.

2.2.4.2.10.-Voces contra el terrorismo: movimiento cívico nacido de la asociación víctimas del terrorismo Verde Esperanza, en cuya página web podemos leer el siguiente texto:

“Tras la estrategia de engaño destinada a ganar tiempo con vistas a negociaciones con la banda terrorista ETA y dado el silencio cívico y mediático de las cesiones a los

terroristas, Voces contra el Terrorismo consideró que la sociedad española no podía convertirse en rehén de su silencio por la política antiterrorista del Gobierno y que debía dar respuesta ante el atentado contra la Memoria, la Dignidad y la Justicia de las víctimas del terrorismo”.

2.2.4.2.11.- Fundación Instituto de Victimología: su principal objetivo es promover la investigación y el intercambio de experiencias entre profesionales relacionados con la investigación y la práctica victimológica. Están enfocados en divulgación social, a través de jornadas y seminarios. La página web solo está actualizada en lo referente a los congresos a los que asiste el presidente.

2.2.4.2.12.- Asociación ARCO para la resolución de conflictos y la cooperación: La página web de la asociación está desactivada, por lo que deducimos que ya no realiza actividad alguna. Hemos encontrado información sobre su actividad en algunas páginas en las que se registró, como soluciones.org, en la que se informa que su actividad está relacionada con la Cultura de Paz, la resolución pacífica de los conflictos y la defensa y promoción de los Derechos Humanos, así como con la defensa de la persona frente al terrorismo y los conflictos armados.

2.2.4.2.13.- Asociación Dignidad y Justicia: Asociación creada exclusivamente para el apoyo mediático, jurídico y de asistencia a los seis sumarios que forman parte del macrojuicio contra ETA (Onda Madrid, 2017).

2.2.4.2.14.- Asociación ZAITU pro víctimas de persecución amenazados y exiliados por causa de ETA: Según su página web, el objetivo final de esta asociación es el *deber de*

justicia, su reconocimiento institucional y social; adecuada atención a los ciudadanos involuntarias víctimas de ETA.

2.2.4.2.15.- S.O.S. víctimas de España: Presidida por F. J. Alonso –víctima de terrorismo-, la asociación lucha por el reconocimiento de los derechos de las víctimas. La fecha de registro en el Ministerio del Interior es de 2014.

2.2.4.2.16.- Libertad ya: es una plataforma de navarros de diferentes ideologías unidos contra el terrorismo de ETA y de sus cómplices en torno a la Constitución Española, la Ley de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra y el tratado de Europa. Página web desactivada. Información recogida en el apartado “enlaces” de Fundación para la Libertad.

2.2.4.2.17.- Mujeres por la justicia: plataforma presentada el 10 de mayo de 2011 dentro de la asociación Voces contra el Terrorismo, formada por mujeres víctimas de terrorismo en base a la justificación de que “detrás de cada uno de los centenares de asesinatos de ETA, hay una mujer que ha tenido que sacar adelante su familia sola, a veces en situaciones dramáticas y bajo el peso de un asesinato cruel y violento perpetrado por unos terroristas” –Información recogida de la página web de la Asociación Voces contra el Terrorismo” [extraído de página web <http://www.vocescontraelterrorismo.org>].

2.2.4.3.- Fundaciones en recuerdo a víctimas de terrorismo

En la realidad asociacionista española encontramos también una serie de fundaciones dirigidas especialmente a mantener la memoria de la víctima, los principios que rigieron su

vida y facilitar la lucha contra el terrorismo a través, principalmente, de la divulgación de información.

Tabla 5:

Fundaciones en memoria de víctimas de ETA en España.

Nombre	Año de creación	Presidente	Activo
Fundación Coronel Médico Doctor Muñoz Cariñanos.	2003	Juan Luis Muñoz Escassi (director gerente)	-
Fundación Rodolfo Benito Samaniego	2004	Ana Isabel Hidalgo Serna	Sí
Fundación Gregorio Ordoñez	1995	Ana Iribar	Sí
Fundación Alberto Jiménez Becerril	1998	Teresa Jimenez-Becerril	Sí
Fundación Miguel Ángel Blanco	1997	María del Mar Blanco Garrido	Sí
Fundación Fernando Buesa	2000	Natividad Rodríguez Lajo	Sí
Fundación José Luis López la Calle	-	-	-
Fundación Tomás Caballero	-	-	-
Fundación memorial Jorge Díaz Elorza	2001	-	-
Fundación Maite Torrano (Orden de 27 de febrero de 2003)	2001	-	-
Fundación Profesor Manuel Broseta	1992	Rafael Ferrando Giner	Sí
Fundación Luis Portero	2003	Rosario de la Torre	
Fundación Giménez Abad.	2002	Presidente de las Cortes de Aragón y un representante de la familia Giménez-Abad	Sí
Fundación Irene Villa	2014	Irene Villa	Sí

2.2.4.3.1.- Fundación Coronel Médico Doctor Muñoz Cariñanos: Registrada el 11 de diciembre de 2003, tiene como principios la promoción de los valores constitucionales y de defensa de los principios democráticos de defensa de las víctimas del terrorismo y actos violentos y sanitarios (Orden TAS/3841/2003).

2.2.4.3.2.- Fundación Rodolfo Benito Samaniego: Rodolfo falleció en los atentados del 11-M de 2004. La fundación fue creada para mantener vivo el recuerdo de las personas que lo sufrieron, así como para organizar actos en homenaje y reconocimiento a las víctimas, contribuir a extender su memoria y los valores de paz, libertad y democracia e impulsar las

corrientes de pensamiento en el campo de la innovación y el desarrollo y para la realización de actividades vinculadas a temas sociales, económicos y culturales de la sociedad actual.

2.2.4.3.3.- Fundación Gregorio Ordoñez: la fundación nace en diciembre de 1995 “de voluntad de familiares, amigos y compañeros” de llenar el vacío que el asesinato de Gregorio Ordoñez, el 23 de enero de 1995, dejaba. La fundación realiza centra su labor en la consecución de los siguientes objetivos: “(1) preservar la memoria histórica de Gregorio Ordoñez Fenollar, parlamentario vasco y primer teniente alcalde del Ayuntamiento de San Sebastián-Donostia; (2) la conservación, sistematización y divulgación de los ideales que constituyeron la razón de su vida; (3) la defensa de la vida, de la convivencia pacífica, de la libertad y del principio de honradez; y la realización de todas aquellas actividades que garanticen y contribuyan al pleno desarrollo del individuo y a su adaptación social; (4) la atención, información, ayuda y protección a las víctimas del terrorismo; y la exigencia del reconocimiento público de sus derechos; (5) la realización de todas aquellas actividades tendentes a lograr un mayor acercamiento de las instituciones públicas a los ciudadanos donostiarras; canalizando e impulsando la participación ciudadana y facilitándose su acceso a la información en asuntos públicos preferentemente de carácter local; y (6) la realización de aquellas actividades que tiendan a fomentar el desarrollo de la ciudad de San Sebastián-Donostia en todos sus ámbitos”.

2.2.4.3.4.- Fundación Alberto Jiménez Becerril: La Fundación contra el terrorismo y la violencia Alberto Jiménez-Becerril nace tras el asesinato en Sevilla, el 30 de enero de 1998, del Teniente Alcalde Alberto Jiménez-Becerril Barrios y de su esposa, Ascensión Ortiz, procuradora de los Tribunales de Sevilla. La fundación cuenta entre sus objetivos con uno orientado específicamente hacia la educación: (1) “la educación y la formación,

especialmente de los jóvenes, en los valores del comportamiento pacífico de los ciudadanos y la promoción de una sociedad plural basada en el respeto a los derechos ajenos”. El resto de objetivos están orientados al conocimiento científico y a la divulgación entre la población: (2) “Queremos despertar el interés de los ciudadanos, muy especialmente de los jóvenes, en acciones, comportamientos y movimientos de carácter pacífico que tiendan a la consecución de conductas no violentas; (3) Alentaremos y promoveremos, a través del conocimiento, el rechazo a las actitudes violentas y a todas aquellas que supongan agresiones o transgresiones de los derechos fundamentales de las personas; (4) fomentaremos el espíritu de participación y procuraremos despertar el interés de los ciudadanos en las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de fines pacíficos y de acciones solidarias; y (5) promoveremos, buscando para ello la colaboración con otras instituciones de carácter nacional o internacional, estudios y análisis que tengan como objetivo los fines antes señalados, así como seminarios, conferencias, actos públicos, premios, becas y otras acciones de carácter científico, divulgativo y participativo”.

2.2.4.3.5.- Fundación Miguel Ángel Blanco: Se crea el 18 de diciembre de 1997, tras el secuestro y asesinato de Miguel Ángel Blanco Garrido. Sus objetivos son: (1) promoción, defensa y respeto de los Derechos Humanos desde y en todos sus ámbitos; (2) la realización de cuantas actividades tiendan a fomentar los principios de paz, solidaridad y convivencia democrática en todas sus expresiones; y (3) perpetuar la figura de Miguel Ángel Blanco y lo que supuso en la sociedad su vil asesinato, así como la de todas las víctimas del terrorismo. Para conseguir estos objetivos, la fundación ha llevado a cabo numerosas actividades, a nivel nacional e internacional, etc. Pero vamos a centrarnos en aquellas relacionadas con el ámbito educativo, dado su valor e importancia en la formación de los jóvenes. Según la página web de la asociación, más de 50.000 alumnos han escuchado el testimonio directo de las víctimas

del terrorismo. Han sido 728 conferencias repartidas en 392 centros públicos y privados, principalmente de Madrid, Toledo y Guadalajara, aunque también en Albacete, Ávila, Badajoz, Barcelona, Cantabria, Castellón, Ciudad Real, Segovia, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza y en las provincias de Álava, Vizcaya y Guipúzcoa. Son centros de Educación Secundaria Obligatoria así como los cursos de primero y segundo de Bachiller. Entre los valores que se fomentan con estas charlas, se aborda la solidaridad, libertad, Estado de Derecho, convivencia y el papel de las víctimas del terrorismo en la sociedad actual.

2.2.4.3.6.- Fundación Fernando Buesa: Fernando Buesa asumió la titularidad del Departamento de Educación del Gobierno vasco el 27 de septiembre de 1991. En solo 9 meses de gestión consiguió un gran pacto escolar que sentó las bases para la definitiva reordenación y normalización del sistema educativo en Esukadi –aunque antes ya había desempeñado otros cargos en política–. Fue asesinado por ETA, junto a su escolta Jorge Díaz Elorza el 22 de febrero de 2000. El 3 de noviembre del mismo año se constituye la fundación que lleva su nombre, una fundación sin ánimo de lucro cuyo principal objetivo es mantener vivo el ejemplo de Buesa a favor de la cultura de paz, la democracia y el progreso social. Dentro de las diferentes pestañas de la página web se encuentran numerosos recursos educativos, gratuitos, basado en la educación en valores, como un videojuego, comics, textos de referencia y concursos.

2.2.4.3.7.- Fundación José Luis López de Lacalle: Esta fundación quebró y a día de hoy no podemos localizar ni sus actas fundacionales ni los objetivos que pretendía conseguir.

2.2.4.3.8.- Fundación Tomás Caballero: La fundación Tomás Caballero nació para mantener su memoria, como una parte de la memoria colectiva, con el reconocimiento de la persona, su pensamiento y su acción. En la página web no se registra actividad desde 2008.

2.2.4.3.9.- Fundación memorial Jorge Díaz Elorza: Comenzó su andadura en 2001 (El País, 2001). No hemos encontrado página web sobre su actividad ni información que nos confirme si se encuentra activa en la actualidad.

2.2.4.3.10.- Fundación Maite Torrano: Murió como consecuencia de las heridas causadas por el ataque del grupo proetarra Mendeku que prendió fuego a la Casa del Pueblo de Portugalete en 1987. Inscrita en el año 2003, no hemos localizado página web ni noticias que informe de su actividad, más allá de la entrega de un premio a Maite Pagazaurtundúa en 2003 de la que se hace eco la agencia EFE DATA (2003) y a Joseba Arregui en 2004, recogido en la página web de la asociación ¡basta ya! –apartado “actualidad”-.

2.2.4.3.11.- Fundación Profesor Manuel Broseta: Esta fundación nace en 1992 con el objetivo de recordar al profesor asesinado por ETA. La fundación centró sus actividades en entorno al Premio de Convivencia, que en 2018 recayó sobre la “Societat Civil Catalana”.

2.2.4.3.12.- Fundación Luis Portero: Constituida en 2003, tiene como objetivo promover el conocimiento, la investigación, el desarrollo y la difusión del ámbito científico, clínico y social de la Comunidad Autónoma de Andalucía, especialmente las provincias de Málaga y Granada, de los campos de la medicina referidos a la donación, extracción y trasplante de órganos y tejidos. Esta información aparece en la página web de Asociaciones y Fundaciones Andaluzas.

2.2.4.3.13.- Fundación Giménez Abad: La asociación nace con la finalidad de contribuir a la investigación, conocimiento y difusión de la institución parlamentaria y del modelo de distribución territorial del poder que representa el Estado autonómico, tras el asesinato por la banda terrorista ETA en mayo de 2001 de Manuel Giménez Abad. La página web cuenta con una gran cantidad de recursos (hermeroteca, videoteca, obras completas, estudios sobre terrorismo, etc.).

2.2.4.3.14.- Fundación Irene Villa: Comienza su andadura en diciembre de 2014. Según información de la página web de la fundación, su misión es transmitir valores positivos y edificantes, facilitar la integración de personas, tengan o no una discapacidad o enfermedad, a través de la formación, el empleo y el deporte. Entre las actividades que realizan se encuentra la Flor Dulce de Navidad que realizan cada Navidad y diversas actividades deportivas para favorecer la integración de los niños en riesgo de exclusión.

2.2.5.- Entidades públicas

2.2.5.1.- Dirección General de Apoyo a las Víctimas de Terrorismo.

La Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo es el órgano del Ministerio del Interior que ejerce las competencias normativas y de gestión que legalmente tiene atribuidas en materia de gestión, apoyo y protección integral a las víctimas del terrorismo, así como las de información y atención al ciudadano sobre las distintas competencias del Ministerio del Interior (Dirección General de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo, n.d.) Sus funciones, resumidamente, están relacionadas con las indemnizaciones, condecoraciones, atención psicosocial, subvenciones a asociaciones y fundaciones, emisión de certificados y propuestas de reformas normativas, así como asistencia técnica en materia de víctimas de terrorismo a otras entidades y organismos institucionales nacionales y/o extranjeros. La tabla 6 muestra

información relativa los trabajadores de la Dirección General de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo.

Tabla 6

Información relativa a la Dirección General de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo

Puesto	Nombre	Fecha de inicio
Subdirector general de apoyo a las víctimas del terrorismo	María Luz Labrada Tellado	31 de octubre de 2013
Dirección general de apoyo a víctimas del terrorismo	Sonia Ramos Piñero	02 de enero de 2012
Subdirector general de apoyo a las víctimas del terrorismo	Paloma Pérez Cortijo	22 abril de 2014

2.2.6.- La Red Europea de Víctimas del Terrorismo (NAVT)

La Red Europea de Víctimas del Terrorismo (NAVT), compuesta por cuarenta y dos organizaciones, es una de las asociaciones europeas más importantes en la protección de los derechos de las víctimas del terrorismo (Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España, n.d.). Su objetivo principal es estimular la cooperación transnacional de las asociaciones nacionales y mejorar la representación de los intereses de las víctimas en Europa. Los objetivos principales, como se recogen en la página web, son: (1) crear una red de asociaciones de víctimas de terrorismo y otras organizaciones focalizadas en la asistencia a víctimas del terrorismo; (2) contribuir al incremento de la representación de las víctimas de terrorismo en la Unión Europea así como al incremento de la solidaridad de la ciudadanía europea con todas ellas; (3) valorar la actual ayuda y protección ofrecida a las víctimas de terrorismo en la Unión Europea; (4) acumular buenas prácticas e identificar errores o fallos en la ayuda o protección ofrecida a las víctimas de terrorismo; (5) proponer actividades y difundir buenas prácticas y eliminar errores; y (6) ayudar a la consecución de los objetivos de la Unión de facilitar ayuda y protección a las víctimas de terrorismo. La actividad en la página cesó en 2012.

2.2.7.- Plataforma Europea de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo –EPAVT– (European Platform to assist victims of terrorism).

Nace en el año 2017 como iniciativa de la Asociación Víctimas del Terrorismo con el apoyo de la Unión Europea. Es creada, como se recoge en la página web, con el objetivo de “promover entre los Estados miembros de la Unión la oportunidad de proporcionar una asistencia efectiva y de calidad a las víctimas de los ataques terroristas muy especialmente en el ámbito psicológico y de proponer formas de colaboración entre instituciones”. Consta de una amplia base de datos con artículos, tesis e información destinada a psicólogos. Además, están promoviendo la organización de congresos y cursos de formación orientados a la asistencia a las víctimas tras los ataques terroristas.

2.3.- Acuerdos educativos contra el terrorismo.

El País Vasco fue pionero en establecer acuerdos en materia educativa en la lucha contra el terrorismo y de reconocimiento de víctimas. Es evidente que, si en algún lugar de nuestro país esta necesidad podría ser detectada, era en el País Vasco. Dada la amplia trayectoria que el País Vasco ha recorrido en materia educativa, merece la pena dedicar un apartado de este trabajo a su legislación y a los acuerdos de colaboración alcanzados entre los diferentes organismos –públicos y privados–.

Desde el año 2003, fecha en la que se aprobó en el Parlamento vasco la Proposición No de Ley sobre medidas para paliar la situación de las víctimas del terrorismo, el esfuerzo por alcanzar un compromiso firme desde varios ámbitos, especialmente el educativo, en la lucha contra el terrorismo ha sido puesto de manifiesto en las diferentes leyes y acuerdos alcanzados.

El año 2006, se aprobó el I Plan de Paz y Convivencia (Gobierno Vasco, 2006). Dos años más tarde, la Ley 4/2008 de Reconocimiento y reparación a las víctimas del terrorismo.

En 2010 se publica el decreto 97/2010 de 30 de marzo por el que se modifica el currículo de la Educación Básica y ese mismo año, el Consejo escolar de Euskadi elabora un informe con aportaciones para el Plan de Convivencia democrática y Deslegitimación de la Violencia (2010-2011) (Gobierno Vasco, 2010).

A partir de este momento, ya comienzan a llevarse a cabo las iniciativas plasmadas en papel: se inicia el centro documental del gobierno vasco en materia de educación para la convivencia *Eskola Bakegune* -Escuela Espacio de Paz- aún activo; se elaboran las unidades didácticas –en el siguiente apartado presentadas- “Historias que nos marcan” y “Dando pasos hacia la paz”. Pero es en el año 2011 cuando dos víctimas acuden por primera vez a un aula dentro de un programa gubernamental (Ceberio, 2011; Iglesias, 2015), un importante hito que supuso la modificación de la enseñanza de la convivencia, el reconocimiento de las víctimas y su importante posición no solo en la lucha contra el terror, sino en el relato histórico. A continuación, se firmó el llamado compromiso del Carlton. El 26 de noviembre de 2013, se aprobó el Plan de Paz y Convivencia (2013-2016), recientemente actualizado para el periodo 2017-2020 en el que se plantea en el ámbito educativo un reto estratégico que es consolidar un proyecto de educación en derechos humanos, basado en el fundamento pedagógico de la dignidad humana y orientado al compromiso con la paz, la diversidad y la solidaridad, desde la opción por la empatía y un objetivo principal, que es generar herramientas educativas y reforzar las interacciones socioeducativas frente a los retos pendientes y emergentes de la paz, la convivencia y de los derechos humanos (Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco, 2017^a, p. 25). Reciente es también el Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020 (Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2017^b).

Todos los documentos anteriormente mencionados están directamente relacionados con el ámbito educativo, pues han servido para guiar las diferentes actuaciones que en

contextos formales se han llevado a cabo y se siguen realizando actualmente. A continuación, vamos a resumir los más importantes.

2.3.1.- Compromiso del Carlton.

El compromiso por la Educación para la Convivencia fue suscrito públicamente por una veintena de agentes educativos el 30 de diciembre de 2011 (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2011^b): Consejería de Educación, Universidades e Investigación, el Rector de la Universidad del País Vasco, el Rector de la Universidad de Deusto, el Rector de la Universidad de Mondragón, la presidenta del Consejo Escolar de Euskadi, EHIGE (Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkarte), Kristau Eskolaren Zuzendaritza, Ikastolen Elkartearen Lehendakaria, AICE-IZEA (Asociación Independiente de Centros de Enseñanza – Irakaskuntza Zentruen Elakrte Autonomoa), Eusko Ikastola Batza, IKASGILTZA (Federación de Cooperativas de Enseñanza Multilingüe), UFEPA (Unión de Federaciones de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Enseñanza Libre de Euskadi), BIDEFLAGUN FEDERAZIOA, CCOO (Comisiones Obreras) Iraskaskuntzaren Idazkari Nagusia, FETE-UGT (Unión General de Trabajadores), BAKEAZ, BAKEOLA, FUNDACIÓN BAKETIK, Fundación Fernando Buesa Fundazioa, Gesto por la Paz. Con la firma de este acuerdo, se comprometían a (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2011^a):

- 1.- Redoblar nuestros esfuerzos por una educación basada en el respeto de los Derechos Humanos y la dignidad de la persona por encima de cualquier fin o circunstancia.
- 2.- Fomentar una actitud crítica frente a la justificación de la violación de los Derechos Humanos en el pasado, presente o futuro.

3.- Promover acciones tendentes a mostrar la solidaridad y apoyo a todas las víctimas de la conculcación de esos Derechos.

4.- Fomentar los valores y actitudes que sustenten una verdadera convivencia democrática desde el propio entorno educativo hacia el conjunto de la sociedad.

5.- Concitar acciones consensuadas para asentar la cultura democrática en nuestra comunidad educativa y en nuestra sociedad.

El 4 de mayo de 2012, hubo una segunda reunión en la que se adhieren cuatro agentes educativos más al compromiso: Unesxo Etxea, Centro de Investigación por la Paz y la Transformación de Conflictos Gernika Gogoratuz, la asociación de directores de centros públicos y de enseñanza Infantil y Primaria Sarean y la de directores de centros de secundaria Bihe (El País, 2012). Podemos entender este compromiso como el primero en la historia de Euskadi orientado a contribuir desde la escuela a que el terrorismo y cualquier otra vulneración de derechos humanos no vuelva a suceder (Iglesias, 2012). Sin embargo, este acuerdo no tuvo una vida muy longeva, pues en el año 2013 fue sustituido por el acuerdo Gizalezeg.

2.3.2.- Gizalezeg.

Este nuevo acuerdo fue presentado el 1 de octubre de 2013 en el Kursaal de San Sebastián. Es aún más genérico que el Carlton, ya que se basa en apelaciones universales a la prevención de los “conflictos destructivos” en las aulas, sin citar no ya a ETA –tampoco lo hacía el anterior, sino tampoco a las víctimas (Iglesias, 2013). El texto de este compromiso está estructurado conforme a las operaciones matemáticas básicas. El texto afirma (Secretaría General para la Paz y la Convivencia del Gobierno Vasco, 2013):

Promover una cultura de paz y prevenir conflictos destructivos, vulneraciones de derechos humanos y fenómenos de violencia de cualquier tipo está directamente relacionado con la respuesta preventiva ante cuatro grandes causas de ruptura de la convivencia: el dogmatismo, el fatalismo, el maniqueísmo y el sectarismo. A fin de configurar esa respuesta preventiva, acordaremos desarrollar un compromiso socioeducativo mediante cuatro bases educativas alternativas:

RESTAR: Convivir es aceptar que nuestras perspectivas son siempre incompletas. La experiencia educadora de la limitación previene el dogmatismo y promueve el diálogo y la no violencia.

SUMAR: Convivir es aprender a promover las oportunidades entre las dificultades. La experiencia educadora del valor positivo previene el fatalismo y promueve el pluralismo.

DIVIDIR: Convivir es asumir nuestra responsabilidad ética en cada circunstancia. La experiencia educadora de la conciencia ética previene el maniqueísmo y promueve la empatía y la solidaridad.

MULTIPLICAR: Convivir es comprender el valor superior del respeto a la dignidad humana. La experiencia educadora de la dignidad humana previene el recurso a la violencia y promueve el respeto de los derechos humanos.

Enmarcado en el Plan de Paz y Convivencia del Gobierno vasco 2013-2016, es considerado por Jonan Fernández (Lehendakaria, 2013) como un punto de partida que busca “profundizar en el diálogo y la cooperación entre todos los agentes de la comunidad educativa”. En el mencionado plan de convivencia también se recogen las iniciativas Elkarrekin, Módulo educativo Adi-adian, y el espacio web Eskola Bakegune, que se proyecta como un centro de documentación e información al servicio de la comunidad

educativa (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, 2013).

2.3.3.- Acuerdo entre universidades.

La universidad vasca no ha quedado al margen de este movimiento por la educación en derechos humanos y también ha puesto de su parte para que este movimiento asista a todo el espectro de niveles educativos, incluido el universitario. En el año 2014, las principales universidades del País Vasco llegaron a un acuerdo para contribuir al plan de paz del 2013. La administración general de la Comunidad Autónoma de Euskadi, la Universidad de Deusto, la Universidad de Mondragón y la Universidad del País Vasco firmaron en 2014 un acuerdo marco para el diseño, desarrollo y ejecución de la contribución compartida de las universidades vascas al plan de Paz de Convivencia de Euskadi 2013-2016. El objetivo del acuerdo es diseñar, desarrollar y ejecutar la contribución conjunta prevista en la iniciativa 11 del Plan de Paz y Convivencia 2013-2016, a través de uno o varios proyectos, que serán elaborados mediante grupos de trabajo y serán evaluados a través de una comisión de seguimiento. Este acuerdo ha sido renovado, junto con el nuevo plan de convivencia para el periodo 2017-2020 (Lehendakaritza, 2017). Cada universidad desarrollará un plan de actuación anual en el que podrá desarrollar las diferentes líneas de actuación que exponemos en el apartado siguiente.

2.3.4.- Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020.

Fecha a 29 de julio de 2017, pretende dar continuidad a iniciativas educativas puestas en marcha en años anteriores y busca consolidar el proyecto de educación en derechos humanos basado en el fundamento pedagógico de la dignidad humana (Secretaría General de Derechos

Humanos, Convivencia y Cooperación, de 2017, p. 3). Fundamentado en los binomios dignidad humana-derechos humanos y empatía-solidaridad, el documento presenta 7 proyectos que resumimos a continuación:

1. El testimonio entra en la escuela: actualizar el programa de víctimas educadoras Adian; elaboración de una guía didáctica para la utilización de los testimonios ofrecidos por Gogora y posteriormente se ampliará a la utilización del conjunto de recursos que ofrece el fondo audiovisual del Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos.
2. El mundo llama a la escuela: cuyo eje fundamental es la formación del profesorado con la mediación de testigos de la realidad de las personas más desfavorecidas.
3. La escuela llama al mundo: enfocado en la prevención del racismo, la exclusión y la discriminación a través del relato de inmigrantes, a refugiados y, en definitiva, a personas de otro contexto social y político.
4. La dimensión histórica de la memoria en la educación: pretende incluir en la asignatura de historia de 4º de ESO y 1º y 2º de Bachiller, la dimensión histórica de la memoria. Para ello se creará un grupo de trabajo experto que elaborará un proyecto, que será analizado por el Gobierno Vasco y adaptado para un posterior pilotaje.
5. El valor educativo del Día de la Memoria (10 de noviembre): se pretende la elaboración de una guía de coparticipación educativa, con diferentes posibilidades para que los centros educativos puedan adaptarlos a su realidad si lo desean.
6. Programa “Etikasi”: enseñar ética a través de visitas educativas a lugares emblemáticos, como campos de concentración o regiones azotadas gravemente por la violencia, como los Balcanes o Irlanda del Norte. Requisito previo será un trabajo reflexivo sobre “Las huellas perdidas” y un trabajo posterior a la visita.

7. Proyectos complementarios: los proyectos antes comentados se complementarán con la continuidad del Programa de Bonos Elkarreki, la web Eskola Bakegune, la muestra de cine para la convivencia Zinexit y con el apoyo y la participación del Centro de Recursos Pedagógicos en Derechos Humanos de Aiete.

2.4.- La intervención educativa como base para un futuro de paz

El conflicto es una realidad inherente a nuestra condición de seres que viven en sociedad y en democracia. Dada la multiplicidad de culturas, es natural que surjan discrepancias entre la población. Sin embargo, la forma de encauzar esos conflictos es la que establece la gran diferencia entre entender el conflicto como algo positivo –aceptar la diversidad de puntos de vista y aprender de ellos para mejorar como personas– o como algo negativo –menospreciando la visión del otro y queriendo anteponer la nuestra, utilizando incluso la fuerza si fuera menester–.

Frente a esta última perspectiva, la educación para la paz debe dotar a las generaciones venideras de valores morales y éticos así como de herramientas para enfrentar posturas dictatoriales y violentas. Por tanto, y siguiendo a Jares (2006), la educación para la paz debe ser un “proceso educativo continuo y permanente, fundamentado en dos conceptos definidores: el concepto de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto y que a través de la aplicación de métodos problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la Cultura de Paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”.

De esta definición obtenemos dos conceptos que merecen ser explicados:

- El concepto de paz positiva –que no negativa, entendida como la ausencia de violencia–, busca que cualquier persona pueda desarrollar en condiciones de justicia e igualdad, todas y cada una de sus potencialidades.

- La perspectiva creativa del conflicto parte de la necesidad de posicionarnos ante una idea habiendo previamente recogido y analizado información sobre el mismo.

En definitiva, Jares (2006) habla de un concepto amplio de Cultura de Paz, concepto que ha de implicar no solo al sistema educativo –profesorado, políticas educativas o instancias superiores–, sino también a la familia, a los medios comunicación y en general, a todos y cada uno de los individuos que ejercen algún tipo de influencia en el niño y que inciden en su adquisición de los valores imperantes en la sociedad. La educación para la paz debe trascender de la escuela a otros ámbitos. Por eso, la escuela no puede luchar sola y necesita de la colaboración de esos otros agentes que muy a menudo lanzan contravalores o mensajes contrarios a lo que una verdadera cultura de paz supone.

Esta cultura de paz dificulta así mismo los intentos de manipulación a la que los ciudadanos son sometidos diariamente a través de los medios de comunicación y los gobiernos y permite crear en ellos actitudes críticas ante las injusticias y en defensa de los derechos humanos.

Pero fomentar esta cultura de paz necesita de profesionales cualificados y comprometidos, que entienda que trabajar la paz en el aula es algo más que celebrar actividades puntuales en conmemoraciones o fechas especiales, momentos, por otra parte ajenos a la vida diaria del centro y desconectados con las problemáticas reales del alumnado y del entorno.

2.4.1.- Experiencias educativas en los contextos formales

La escuela está inserta en el conjunto de la sociedad y por tanto, debe hacerse eco de sus avances y sus deficiencias. Debe compartir además, procesos de aprendizaje colectivos. Y tiene la obligación de ofertar el conocimiento necesario de todo aquello que ha acontecido y que puede tener repercusiones en el futuro cercano. Por ello, las diferentes violencias que se

han generado en nuestro país deben cruzar los muros que rodean los patios de los colegios y empezar a formar parte del discurso y las actividades del profesorado.

Estas prácticas que ahora está poniendo en marcha el gobierno nacional con la formación de víctimas, han sido pioneras en el País Vasco y Navarra, como veremos a continuación.

2.4.1.1.- País Vasco

2.4.1.1.1- Historias que nos marcan (2006-2008): Coordinada por Susana Harillo, Jesús Prieto y Josu Uriarte y basada en el libro *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco* (Bilbao y Etxeberria, 2005), esta guía, del año 2006, recoge testimonios de víctimas de diferentes violencias (ETA, GAL, violencia de persecución) y las acompaña de actividades para la reflexión. Ofrece, además, información sobre recursos que también pueden ser utilizados en las aulas, como puede ser un cine-foro y una extensa bibliografía.

2.4.1.1.2.- Una sociedad que construye Paz (2006/2007) y Dando pasos hacia la paz – Bakerako urratsak (2007/2008)

En cuanto a “una sociedad que construye Paz”, no hemos podido acceder al programa completo, aunque sí a una evaluación del mismo, llevada a cabo por Garaigordobil (2007). En esta evaluación se sintetiza que, “teniendo en cuenta la breve duración temporal de aplicación del programa (10 sesiones de intervención) y, los positivos efectos encontrados en diversas variables del desarrollo socio-emocional medidas con las 14 pruebas de evaluación utilizadas, se puede concluir que esta experiencia ha sido beneficiosa como herramienta de educación para la paz y de educación en el respeto por los derechos humanos” (p. 279). En la

investigación se nombran algunas de las técnicas que se han llevado a cabo, pero no se mencionan objetivos ni se especifica el desarrollo de las sesiones.

En lo referente a “Dando pasos hacia la paz- bakerako urratsak”, hemos tenido el mismo problema. Partiendo del informe de evaluación del mismo que hemos localizado en Garaiporbil (2009), deducimos que este programa tiene como base las mejoras realizadas en el anterior y, aunque haya que mejorar algunos puntos, queda constancia de los resultados positivos del mismo en educación para la paz y la educación en el respeto por los derechos humanos.

2.4.1.1.3.- Proyecto Izan: Este enfoque está plasmado a nivel educativo a través del módulo creado por Baketik (Bihotzetik) para abordar la cuestión de las víctimas. En dicho módulo, vemos en primer lugar cómo se pone el foco en un periodo amplio, 1960-2010, sin diferenciar el periodo dictatorial del democrático, dando aliento a la interpretación del mundo de ETA que niega la condición democrática a la etapa iniciada en 1977 para, en segundo lugar, situar como cuestión central las violaciones de derechos humanos, sin ofrecer más matices ni explicación alguna de en qué contexto histórico se produjeron tales supuestas vulneraciones (Castells, 2013, p. 227-228).

2.4.1.1.4.- Bakeaz Blai: Este proyecto fue llevado a cabo entre 2011 y 2012 por Bakeola, un centro especializado en el abordaje satisfactorio de los conflictos que trabaja con los agentes sociales y educativos desde una perspectiva integral, cuyo objetivo general era que “el alumnado/joven sea capaz de construir y adquieran herramientas para la promoción de los derechos humanos” (Ruiz y Salazar, 2014, p. 537). Para ello, utilizaron un grupo compuesto de 130 alumnos y 6 profesores de educación formal de Álava, Gipuzkoa y Bizkaia y un segundo grupo en educación no formal compuesto por 45 jóvenes y 9 educadores. El

programa estaba compuesto por 9 bloques. Los 4 primeros se desarrollaron en el centro educativo y los 5 siguientes en el albergue. En lo que respecta a la evaluación, se recogió información cuantitativa y cualitativa y se establecieron pautas de mejora en aspectos organizativos, financiación, continuidad del programa después de la experiencia del albergue, entre otros. Las conclusiones de dicha experiencia en cuanto al papel de la víctima educadora es muy positiva. Para mayor información sobre este proyecto, recomendamos el artículo de Ruiz y Salazar (2014).

2.4.1.1.5.- Módulo Adi-Adián: Como bien se expone en el PDF del programa elaborado por el Gobierno Vasco (2013), esta propuesta consiste en “acercar el testimonio directo de estas personas –víctimas- a las aulas entre 4º de ESO y bachiller dentro de las posibilidades que tenemos en tutoría en las asignaturas de ética, filosofía o historia, insertándolo en proyectos transversales mediante varios formatos –audiovisual, escrito, teatro o testimonio directo” (p. 15). En la guía didáctica (Gobierno Vasco, 2013) para profesores, encontramos que el módulo está dividido en 5 paradas (derechos humanos, víctimas, testimonio, empatía y convivencia) y cuenta además con un punto de salida, que es el visionado de una película –ellos recomiendan “Pena de muerte”- y un punto de llegada que es el acuerdo Gizalegez. En este acuerdo proponen dividir la clase en cuatro grupos y que cada grupo reflexione sobre un de los siguientes principios: (1) Convivir es aceptar que no tenemos toda la razón; (2) convivir es aprender a valorar lo positivo en cada circunstancia; (3) convivir es asumir nuestra responsabilidad ética en cada situación; y (4) convivir es comprender el valor superior del respeto a los derechos humanos. Este módulo será ampliado a la universidad en el año 2018 (Gil, 2017).

2.4.1.1.6.- Proyecto Ahotsak: Fue presentado en 2016. Tiene por objetivos, recogido en Secretaría para la Paz y la Convivencia del Gobierno Vasco (2016, p. 5): (1) impulsar un proceso que favorezca la reflexión sobre el terrorismo, la violencia, las vulneraciones de derechos humanos y la construcción de la paz; (2) representar y reconocer la pluralidad de voces en torno a esa experiencia colectiva; (3) promover el análisis crítico de todo lo que ha ocurrido en las últimas décadas en nuestro país; (4) facilitar el diálogo sobre las diferentes versiones sobre acontecimientos que han marcado el contexto de la realidad vasca, haciendo especial énfasis en la memoria de episodios, acciones y experiencias que dan testimonio de ella; (5) reforzar el compromiso con los derechos humanos de la juventud vasca. Se trata de un conjunto de 12 recursos audiovisuales –documentales o películas- con guías de discusión. La prueba piloto llevada a cabo dio resultados muy satisfactorios.

2.4.1.2.- Navarra: En la página web del gobierno de Navarra dedicada a educación, encontramos actividades y recursos para educar la convivencia pacífica y democrática frente al terrorismo. Son los siguientes:

2.4.1.2.1.- Convivencia en paz y terrorismo: un tema de hoy. Es una unidad didáctica para la asignatura de filosofía de primero de bachillerato. En la presentación que de la misma hace D. José Iribas, consejero de Educación del Gobierno de Navarra, dice: “trata fundamentalmente de qué es el terrorismo, analiza su gravedad y termina centrándose en la mirada y el lugar de las víctimas que merecen memoria, dignidad y justicia”. La unidad se divide en 6 temas, de los cuales 5 abordan el terrorismo: definición (punto 2); “la dictadura terrorista” (punto 3), “el victimismo del terrorismo” (punto 4); la no legitimidad del terrorismo (punto 5) y las víctimas (punto 6) (Servicio de Participación educativa, atención al Profesorado y tecnologías de información y comunicación del Departamento de Educación

del Gobierno de Navarra, 2014^a). Interesante obra llena de detalles, que aborda el terrorismo de manera atractiva para el alumnado, con noticias de prensa relacionadas y actividades que ayudan a la reflexión.

2.4.1.2.2.- La convivencia en sociedad. Amenazas contra el bien común, la justicia y la paz. El terrorismo. Unidad didáctica de 2º de ESO (2014) en la asignatura Educación para la Paz y la Convivencia (Servicio de Participación educativa, atención al Profesorado y tecnologías de información y comunicación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, 2014^b). Uno de los objetivos generales de esta Unidad dice “fomentar la capacidad de reconocimiento, solidaridad y reparación moral y social hacia las víctimas de toda forma injusta de violencia y en particular, de la violencia terrorista, procurando evitar la caída en la indiferencia, la insensibilidad, la inhibición o la complicidad por omisión”; mientras que el objetivo didáctico se plantea “reflexionar sobre las consecuencias de las conductas que perjudican la convivencia social y del ejercicio de la violencia en todas sus formas: comportamiento irrespetuoso, vejaciones, amenazas, violencia física y terrorismo. Para ello, el capítulo 5, titulado “el caso del terrorismo como amenaza hacia el bien común y la convivencia social” se centra especialmente en este fenómeno, realizando una introducción al mismo con definición y mención a diversos grupos terroristas, como son el GRAPO, ETA o el terrorismo yihadista. Como actividades, proponen reflexiones y preguntas a entrevistas con Irene Villa, Mari Carmen Hernández y Malala Yousafzai.

2.4.1.2.3.- Programa “Escuelas con memoria, por la paz y la convivencia”. Este programa está dividido en dos ámbitos: por un lado, el proyecto “Escuelas con memoria”, dividido a su vez en dos cursos: (1) “imágenes con memoria”, sobre fotografía, documentales y cine de ficción; e (2) “itinerarios con memoria”, en el que se reflexiona sobre el papel que pueden

desempeñar los lugares de memoria en la educación de una sociedad moderna y democrática; por otro lado, el proyecto “Escuelas por la paz y la convivencia”, estructurado en 4 ejes: (1) abordaje positivo de los conflictos; (2) diversidad y derechos humanos; (3) uso adecuado y sin violencia de la red; y (4) aprender a jugar de forma cooperativa. Puesto en marcha durante el curso académico 2016/2017 y dado el gran éxito y las valoraciones positivas del mismo (Gobierno de Navarra, 2016), se está repitiendo durante éste curso -2017/2018-.

2.4.1.2.4.- Otros recursos

2.4.1.2.4.1.- Las voces de Antígona: Presentado en 2008 por Maite Pagazaurtundúa (Lavozdebarcelona.com, 2008), recoge el testimonio de 10 mujeres víctimas del terrorismo de ETA, en trece minutos. Está disponible en youtube. Un documental que fue mostrado en los centros educativos, según Lardiés (2009), un acto no exento de crítica, puesto que según el grupo NaBai⁴, solo muestra una parte de la realidad (DiariodeNavarra.es, 2009).

2.4.1.2.4.2.- Obra de teatro “Primera vez. Suit ADSLescente”: Esta obra (Aranguren, 2012) contiene 10 escenas de teatro independientes, una de las cuales aborda el terrorismo y las víctimas: “Primer recreo sin bocata” (Izcue y Aranguren, 2012, p. 85-94). Además, en la misma obra se pueden trabajar otros valores como la amistad, la automarginación, la toma de conciencia y la madurez. El guión de la obra es complementado con actividades previas a la lectura, textos de apoyo, trabajo con los personales, actividades de fomento de la creatividad, textos para comentar de Maite Pagazaurtundúa y Antonio Marina, entre otros.

⁴ Fue una coalición de partidos políticos de actuación en Navarra. Nafarroa Bai –Navarra Sí-.

2.4.1.3.- Andalucía

2.4.1.3.1.- Escuela Espacio de Paz: Se inicia en el curso 2002/03 fruto del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia publicado en la orden del 25 de julio de 2002. (García, Valverde, García, Alonso, Fernández y Ortega, n.d. p. 6). No está enfocada en la lucha contra el terrorismo a nivel educativo, pero sí comparte los valores de no violencia.

La red andaluza “Escuela: Espacio de Paz” es un proyecto de la Junta de Andalucía, regulado por la ORDEN del 11 de abril de 2011, que aparece en el BOJA N.º 85 de 03 de mayo de 2011. En el Art. 2 de esta orden se establece que “la finalidad de la Red Andaluza: «Escuela: Espacio de Paz» es compartir recursos, experiencias e iniciativas para la mejora del plan de convivencia de los centros educativos a través de los distintos ámbitos de actuación que se establecen en el Art. 6 de dicha orden (p. 8), que son: (1) mejora desde la gestión y organización; (2) desarrollo de la participación; (3) promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades, hábitos; (4) prevención en situaciones de riesgo para la convivencia; (5) intervenciones paliativas ante conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia y (6) reeducación de actitudes y restauración de la convivencia (p. 9). Ha de trabajarse al menos desde uno de estos ámbitos. Los requisitos según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (n.d.) para desarrollar este trabajo son: (1) que haya un mínimo de tres docentes en el proyecto, no habiendo número máximo; (2) recopilar de manera sistemática en la memoria de participación el trabajo realizado; (3) dar visibilidad y compartir las buenas prácticas; (4) asistencia obligatoria del coordinador(a) del proyecto a los encuentros provinciales.

Un estudio llevado a cabo por García, Valverde, García, Alonso, Fernández y Ortega, (n.d) para evaluar el impacto del programa ha dado resultados positivos en el impacto que el mismo ha tenido en el plan de convivencia de los centros educativos implicados durante estos años. Los resultados para la promoción de los ámbitos mencionados anteriormente también

son positivos, por encima del 85% en general, valoran los niveles de logro como «muy alto» o «alto». El de participación quizá sea el más bajo, con un 77%. Otros indicadores son evaluados en el informe de resultados.

2.4.1.4.- Otras iniciativas

2.4.1.4.1.- Programa pedagógico 11-M “Trazos y puntadas para el recuerdo”: Es una exposición itinerante, a disposición de la sociedad española y extranjera, que consiste en una muestra de todos los fondos que, *como abrazo*

de ternura de una sociedad solidaria, hemos recibido y convertido en un instrumento de cultura didáctica, con el que poder trabajar valores como la paz, la libertad, la justicia, la solidaridad, la ternura, la interculturalidad, el recuerdo, la cooperación, la no violencia...

La exposición está compuesta por cuadros, libros, música, relatos, poemas y una colección de tapices de patchwork formada por 8 quilts. Como recoge la página web:

esta exposición permite al visitante conocer las respuestas de solidaridad y de sentimiento cívico de adhesión que fluyó en tan difíciles momentos tras los atentado del 11 de marzo en Madrid, al tiempo que nos permite recordar con dignidad y respeto la situación, que se prolonga en el tiempo, de los afectados y sus seres queridos.

Los cuadros y otra información, además de la aquí recogida, respecto a este proyecto puede ser visitada en la página web de la asociación, que está recogida en el anexo 1.

2.4.1.4.2.- “SOMOS MÁS”. Los nuevos retos se plantean en torno al radicalismo, para lo que juegan un papel importante las redes sociales e internet. “Somos más, contra el odio y el radicalismo” es una campaña del Gobierno de España en colaboración con CITCO –Centro

de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado- en base al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV), del Ministerio del Interior; el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; el Ministerio de Empleo y Seguridad Social; el INJUVE –Instituto de la Juventud, organismo autónomo del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad-; la Red AWARE (*Alliance of Women Against Radicalization and Extremism*); FeSP-UGT a través del Aula Intercultural; y “Creators for Change” de YouTube, una iniciativa internacional que ofrece apoyo a los creadores que se implican en asuntos sociales y promueven la conciencia social desde sus canales de YouTube. A través del material didáctico -10 unidades didácticas y un juego de rol dirigidos a jóvenes entre 14 y 20 años-, disponible en la web -<http://www.somos-mas.es>- el programa pretende prevenir y sensibilizar sobre el discurso del odio y la radicalización violenta. En concreto, la unidad 10, titulada “Construcción del discurso del odio y la radicalización. Contra el odio y el radicalismos somos más” (Martínez y Martínez, 2017), es la que más se centra en el tema del terrorismo. Se prevé su implantación para el 2018.

2.4.1.4.3.- Programa de Bonos Elkarrekin: Este programa está regulado por el Decreto 110/2014, de 17 de junio y su finalidad principal es multiplicar acciones de colaboración entre la red asociativa y las instituciones publicadas orientadas a consolidar una cultura de convivencia y reconciliación. Este curso cuenta con 350.000 €, 100.000 más que el curso anterior. Como en el premencionado Decreto se expone, el programa responde a la necesidad de invertir en convivencia en la nueva coyuntura de post-violencia que vive el País Vasco. Una de las entidades beneficiarias del programa son los centros escolares en el ámbito de la educación. Pero como en el Art. 4 se especifica, “sólo se subvencionarán aquellos proyectos que contengan un compromiso inequívoco con los derechos humanos, la no violencia y los

principios democráticos que incluyan el «Compromiso Socio-Educativo Gizalegez»” (Lehendekaritzza, 2014).

2.5.- La inclusión del terrorismo en el currículo educativo:

En el currículo de educación secundaria (RD. 1105/2014, de 26 de diciembre) se puede leer:

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención (...) de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia (Art. 6, p. 174)

Para llevar a cabo esta tarea, el 13 de mayo de 2015 se produjo un encuentro entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio del Interior y representantes de las editoriales para trasladar a las principales editoriales de los libros de texto las líneas institucionales de consenso social sobre el rechazo a la violencia terrorista y la consideración de las personas que la han sufrido de manera más directa (Gobierno de España, 2015).

Pero ahora bien, ¿cómo abordar el terrorismo desde la educación, sin tergiversar datos, ni hacer una dicotomía entre buenos y malos y, por supuesto, sin faltar a la verdad? Los casos anteriormente expuestos pueden servir de ejemplo y guía para elaborar documentos a nivel nacional. La introducción de la historia ha de llevarse a cabo sin instrumentalizar a las víctimas, en la lucha por la objetividad y la verdad.

2.6.- El terrorismo en los libros de texto

2.6.1.-En la asignatura de Historia.

Con el transcurrir del tiempo, los libros de texto y contenidos académicos necesitan actualizarse y adaptarse a los últimos cambios acaecidos en la sociedad a nivel nacional e internacional. Esto incluye abordar los casos de terrorismo en el siglo XX y XXI. Así, el terrorismo de ETA y el terrorismo yihadista, además de otras guerras como la de los Balcanes, la guerra fría, o el conflicto en Iraq ha sido abordado con mayor o menor acierto por las diferentes editoriales. Generalmente, ocupan los últimos temas, dado que en la secuencia temporal, son los temas más recientes.

Nos hemos acercado a la realidad de los centros educativos analizando cómo los libros de los que el centro dispone para el curso 2017/2018 de diferentes editoriales han enfocado el terrorismo, para la comunidad autónoma de Andalucía, en la asignatura de Historia para 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

La primera conclusión que obtenemos de este análisis es que el año de edición influye en la actualización de contenidos, así, los libros editados en 2003, como el de la editorial ANAYA (Burgos, Calvo, Jaramillo y Martín, 2003) apenas si menciona el terrorismo de ETA en una frase y afirma que el PSOE pierde las elecciones en 1996 por los casos de corrupción y escándalos políticos que salpicaron al PSOE, sin hacer mención explícita al tema de los GAL ni a otro “escándalo político” (p. 285)

Otras editoriales de ediciones más recientes, como Bruño (Morales, Jiménez, Rodríguez y Ruiz, 2008), Santillana (2008) y Algaida (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017) se aproximan al concepto de terrorismo inserto en los apuntes de la situación política tras finalizar la dictadura franquista.

Santillana (2008) afirma en la página 294 de su manual: “así mismo, se desarrolló una oposición terrorista, caracterizada por sus métodos violentos. Había tres grupos terroristas,

GRAPO, FRAP y ETA, que realizaron los primeros atentados con víctimas ya en los años 60”. Otra afirmación del mismo libro se afirma que, tras el asesinato de Carrero Blanco a manos de ETA, el franquismo quedó “sin una dirección clara. Presionado por los problemas, el régimen reaccionó con la represión: decretó estados de excepción en varias ocasiones y aumentaron las detenciones y condenas de muerte que afectaron a ETA y FRAP”.

En el tema 16, titulado “España: Transición y Democracia”, aparecen el escándalo de los GAL como grupos “destinados a combatir a ETA con sus mismos métodos y en los que se vieron implicados miembros de las fuerzas de seguridad y del gobierno socialista” (p. 332). Igualmente, la crisis en el Gobierno de Aznar acentuada por el apoyo a la intervención militar en Irak en 2003 es el antecedente de los atentados del 11-M. “El 11 de Marzo de 2004, una serie de atentados islamistas en varios trenes de cercanías provocaron en Madrid la muerte de 191 personas e hirieron a otras 1500. Tres días después, en medio de la conmoción, se celebraron los comicios” (p. 333).

La editorial BRUÑO (Morales, Jiménez, Rodríguez y Ruíz, 2008) ya incluye a grupos de extrema derecha, como “la Triple A” y el “Batallón Vasco Español”, aunque no ofrece más información sobre ellos. En la página 266 se vuelve a hablar sobre la corrupción del caso GAL –entre otros factores como problemas internos entre guerristas y renovadores; y escándalos públicos de corrupción– como elemento de influencia para que el PSOE perdiera las elecciones del año 96. Pero igualmente, el terrorismo siguió siendo un “hecho a destacar” en el gobierno de José María Aznar: “las tensiones con el nacionalismo vasco. Tras las movilizaciones del verano de 1997 contra el secuestro y el asesinato por parte de ETA, del concejal popular Miguel Ángel Blanco, el sector nacionalista reaccionó firmando el Pacto de Estella. Este hecho desencadenó una mayor confrontación que quedó reflejada en las medidas tomadas: Pacto por las Libertades y contra el terrorismo, firmado por los dos grandes partidos constitucionalistas y Reforma de la Ley de Partidos Políticos, aprobada con amplia mayoría

por el parlamento español con objeto de Ilegalizar a Batasuna. A su vez, el parlamento vasco sacó adelante una propuesta soberanista plasmada en lo que se conoció como plan Ibarretxe” (p. 268).

Como podemos observar, la editorial Bruño es algo más completa que Santillana a la hora de abordar el conflicto vasco, ya que no solo se limita a mencionar los grupos terroristas, sino que elabora un resumen de las consecuencias que dichos actos tenían en la política a nivel nacional. Además, en los diferentes apartados con la historia de los diversos gobiernos, se mencionan los atentados del 11 de marzo de 2004 –en la etapa del PP–. En la legislatura de Zapatero se menciona el intento de negociación y la tregua de marzo de 2006 de la banda terrorista ETA y el fracaso de las negociaciones con el ejercicio del terror de ETA antes de finalizar el año. Igualmente, a los problemas por el terrorismo vasco se une el terrorismo yihadista. Este término es definido de la siguiente manera: “de yihad (guerra santa). El término yihadista se ha popularizado después de la guerra de Irak y hace referencia a personas integristas de religión musulmana que están dispuestas a morir matando con tal de imponer a los demás su versión fundamentalista del islam. Se consideran así mismo mártires y que con ello alcanzarán el paraíso” (Morales, Jiménez, Rodríguez y Ruíz, 2008. p. 269). En el tema 14 de esta misma editorial, hay un apartado de reflexión que hace alusión a las víctimas civiles de los conflictos. El texto plantea el coste de la guerra de Irak desde 1990, el número de muertes infantiles y se dice que “es una guerra que se plantea por la seguridad mundial”. Es un extracto de un texto de Pilar Estébanez (2003) que apareció en El País el 08 de marzo de 2003. A continuación, se plantean 5 cuestiones que invitan a reflexionar a los niños sobre valores que defiende el texto y les anima a buscar noticias relacionadas (Morales, Jiménez, Rodríguez y Ruíz, 2008, p. 289).

La editorial más actual a la que hemos podido acceder es ALGAIDA (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017). En este libro aparece la palabra ETA definida en el margen derecho

como “grupo terrorista vasco que perseguía la independencia de Euskadi mediante la violencia, el chantaje y los secuestros. Actualmente se halla en proceso de desaparición (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017. p. 295). En las primeras páginas del tema 11 –Dictadura franquista, transición y gobiernos democráticos”, se comienza hablando del atentado contra el almirante Carrero Blanco (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017, p. 295). Quizá por ser la editorial más actualizada o por el trabajo de los editores, esta editorial es la única que ha hablado de otros grupos terroristas sin hacer una mera enumeración de nombres, e incluso hace una breve mención a las víctimas:

La actividad terrorista no fue algo exclusivo de la organización vasca ETA, pues otras fuerzas de distinta ideología intentaron hacer valer su proyecto político mediante el asesinato y la violencia, poniendo en peligro la naciente democracia española. Fue el caso del GRAPO (Grupo de Resistencia Antifascista Primero de Octubre), surgido en 1975 y que pretendía la instauración de un Estado socialista de España. Igualmente, destacó la organización terrorista independentista catalana de extrema izquierda Terra Lliure (“Tierra Libre”), surgida en 1978 con el objetivo de lograr la independencia total de los “Países Catalanes” y disuelta en 1991. En la extrema derecha destacó el grupo Guerrilleros de Cristo Rey, surgido en 1968, que desplegó acciones violentas que incluían el asesinato contra elementos contrarios al régimen franquista hasta su disolución a principios de la década de 1980. La necesidad de apoyar y auxiliar a las víctimas del terrorismo dio lugar al nacimiento en 1981 de la Asociación Víctimas del Terrorismo (AVT) (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017, p. 299).

La banda terrorista ETA es referida como un factor en la crisis política en el segundo y tercer mandato de Adolfo Suárez (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017, p. 299). Del mismo modo, durante los gobiernos socialistas (1982-1996), aunque aquí el espectro se amplía al grupo GAL. También para el gobierno de Aznar (1996-2004) “continuó el problema del

terrorismo, aunque el aumento de cooperación internacional y la eficacia de la presión de las fuerzas de seguridad lograron desarticular la capacidad operativa de ETA, que en 1998 declaró una primera tregua”.

En lo referente a los atentados del 11 de marzo, un cuadro al margen del texto, al igual que el anterior sobre ETA, dice lo siguiente:

“El jueves 11 de marzo de 2004, a las 7:40 horas aproximadamente, diez artefactos explosivos detonaban en cuatro trenes de las estaciones madrileñas de Atocha, El Pozo del Tío Raimundo y Santa Eugenia y en la calle Téllez. El balance fue atroz: 193 muertos y 1858 heridos en el mayor atentado terrorista de nuestro país, obra de un grupo islamista radical, que vino acompañada por la inmolación el 3 de abril siguiente de otra célula terrorista islamista escondida en un piso de Leganés (Madrid), llevándose consigo la vida de un miembro de los GEO que se disponían a detenerlos. El atentado acabaría teniendo graves repercusiones tanto sociales como políticas, poniendo de manifiesto que España estaba en el punto de mira del terrorismo islámico” (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017, p. 304).

Lamentamos que, a pesar de tener datos hasta la investidura de Mariano Rajoy en 2016, no se haga mención al cese de la violencia por parte de la banda terrorista ni se mencione grupos que, aunque no ejerzan la violencia diariamente, aún están activos en España, como “Restistência Galega”, considerada en el año 2013 la primera amenaza terrorista en España después de ETA (Elconfidencialdigital, 2013)

Igualmente, nos gustaría destacar, por anecdótico, un hecho en la línea temporal que abre cada tema. En dicha línea, aparecen, entre el inicio de la segunda guerra del Golfo en 2003 y el inicio de la primavera árabe en 2010, marcados varios hitos como el nacimiento de Youtube en 2005, el nacimiento de Twitter en 2006 y el año 2009 como aquel en el que aparece la aplicación “Whatsapp”, pero no está marcado el año 2011 con el final de las

actividades terroristas de ETA, ni el asesinato en 1996 de Miguel Ángel Blanco; aunque sí aparece el ataque terrorista a las Torres Gemelas en 2001 (Ayuela, Bermejo y Parra, 2017).

2.6.2.- Educación para la ciudadanía.

Tras el análisis de los libros de historia, en los que hemos encontrado el terrorismo como una enumeración de hechos ordenada temporalmente, buscamos cómo la asignatura de educación para la ciudadanía trata el mismo y cuál es la perspectiva que ofrece sobre las víctimas.

El proyecto de Everest, “Equalia 2.0” (Salas, Bellido, García, García y Toro, 2011) consta de varios temas en los que el terrorismo podría haber sido tenido en cuenta, especialmente en el bloque II, derechos e igualdad. En este bloque, compuesto de tres temas, se habla de la justicia, el derecho y el deber, de los Derechos Humanos. Sin embargo, aunque hay numerosos conflictos que salen a la luz, como el Apartheid, la Guerra de Secesión en Estados Unidos, y el Ku Klux Klan, no aparece nada sobre el terrorismo a nivel nacional. Respecto a éstos últimos, el libro afirma: “se oponían a la igualdad de razas y defendía una comunicación de hombres blancos como raza superior. Los argumentos eran tan absurdos como peligrosos. Si existen razas diferentes en el género humano, debe tener alguna explicación, alguna causa. Y, según estos individuos, es porque somos diferentes; hay unas causas inferiores y otras superiores. Hoy ya sabemos que este argumento no se sostiene de ninguna manera, por tanto, todos los razonamientos de este tipo deben ser negados radicalmente y perseguidos por la ley” (Salas, Bellido, García, García y Toro, 2011, p. 57) Este tipo de información, como se recoge en el testimonio de algunos estudiantes del País Vasco también ha sido utilizado por aquellos afines a las ideas del terrorismo etarra, quienes han defendido que los vascos son una raza superior a los españoles, que sus medidas

craneales son mayores, su alto Rh negativo, etc. Sin embargo no aparece nada sobre esto en el texto.

En la página siguiente, se habla sobre la defensa de los Derechos Humanos y de las organizaciones que luchan por su defensa (Salas, Bellido, García, García y Toro, 2011, p. 58). Se menciona: Servicio de Paz y justicia (1974), Amnistía Internacional (1961), la Corte Penal Internacional (1998). Pero no se menciona, a nivel nacional, las múltiples organizaciones que trabajan por defender los derechos humanos de las víctimas de terrorismo. Una vez más constatamos como los actos terroristas que han acontecido en contra de los derechos humanos que se defienden en esta asignatura, son ajenos a la educación.

En el manual de ANAYA, (Navarro y Díaz, 2010, p. 92) se afirma que: “la actitud democrática consiste en (1) la renuncia al uso de la violencia como método para resolver las diferencias entre los ciudadanos, puesto que la violencia solo debe usarse contra los violentos y en defensa de la propia convivencia en paz a la que atacan”.

Los retos para la democracia son la convivencia entre gente muy diversa, el imparable progreso tecnológico y la crisis ecológica (tema 11) (Navarro y Díaz, 2010, p 109-118).

En el tema 12, se habla de que “en general, las sociedades son muy desiguales, lo que fomenta las tensiones sociales, los conflictos internos y la inestabilidad política, que degenera, a menudo, en violencia y guerras. El desarrollo de los países pobres resulta impedido por los conflictos armados que padecen” (Navarro y Díaz, 2010, p. 124) ¿Y qué pasa en los países desarrollados con el terrorismo? No se incluye nada sobre terrorismo a nivel nacional.

El tema 3 de la editorial Bruño se titula “La sociedad española: una sociedad democrática” (Villegas, Barranco y Fernández, 2010, p. 48-65). En una tabla (Villegas, Barranco y Fernández, 2010, p. 63) para organizar la información, aparece la distribución de escaños en el Congreso tras las elecciones generales del 1 de marzo de 1979. Aparecen los

partidos políticos Herri Batasuna (HB) y Euskadiko Ezquerria (EE). A pesar de que el tema aborda la sociedad española, con la separación de poderes, la constitución española, la unidad, los poderes del estado, el estado de las autonomías y la actividad política, no se menciona ilegalización de partidos políticos por ideales afines al terrorismo.

El capítulo 5 “ciudadanía en el mundo global” (Villegas, Barranco y Fernández, 2010) tiene un apartado de conflictos armados, en el que se hace mención a la guerra fría, y a los conflictos actuales entre palestinos e israelíes, en Irak, Afganistán, Sudán y el Sahara Occidental. Sin embargo, no se hace alusión alguna al terrorismo de ETA ni de otros grupos que han actuado en España, como el atentado del 11-M.

En cuanto a la editorial Santillana, en el capítulo 6 (Redal, 2010, p. 82-83) se afirma que “existen instituciones y organizaciones independientes que se convierten en grupos de presión y que tienen gran influencia en la toma de decisiones políticas”. Ponen como ejemplo “think tank” (laboratorio de ideas), “el Foro Económico Mundial de Davos”, “El Foro Social Mundial” y las manifestaciones como “medida de presión social frecuente. Muestran la opinión, económica, política o social, de un grupo de activistas mediante una congregación en las calles, a menudo en un lugar o una fecha simbólicos, exhibiendo consignas, pancartas, etc.” (Redal, 2010). Como movimientos sociales a nivel nacional podrían haber destacado todas las asociaciones en contra del terrorismo y a favor de los valores democráticos que hay en España y como la población española, al echarse a la calle durante las últimas décadas del siglo XX ganó la batalla, con medios legítimos, a la violencia.

En el capítulo 7 (Redal, 2010) “Consumo y desarrollo sostenible”, hay un apartado titulado “Atentados contra la convivencia”, referido específicamente a delincuencia y vandalismo, a la delincuencia juvenil y al comportamiento irresponsable en la circulación vial. No aparece en ningún momento el terrorismo o la delincuencia de la Kale Borroka que alteró durante años la convivencia en el País Vasco.

En el capítulo 10 (Redal, 2010, p. 138), con el epígrafe “la violencia armada”, se define el terrorismo como:

“actos de violencia continuada que buscan aterrorizar a la población civil con el fin de imponer determinadas ideas o aspiraciones, que pueden tener relación con factores políticos, económicos, de soberanía, religiosos, etc. Las víctimas del terrorismo son generalmente elegidas al azar dentro de una población, aunque a veces se escogen por su significación pública y son utilizadas para transmitir un mensaje ideológico. Los medios más usados por las organizaciones terroristas son la amenaza y la violencia. Manipulando a la opinión pública, intimidando y utilizando mecanismos de coerción o de propaganda, provocan reacciones de terror y se convierten en el centro de atención de los medios de comunicación. Cuando este tipo de estrategias es utilizado por gobiernos oficialmente constituidos, se denomina terrorismo de Estado. (Acompañado de foto de las torres gemelas durante el atentado del 11s) y se ofrece al alumno la tarea “En España, desgraciadamente, también sufrimos atentados terroristas. Busca información sobre algunos de ellos, quiénes son sus víctimas y qué iniciativas llevan a cabo para concienciar a la sociedad de la necesidad de la paz”.

Es una definición muy completa para la edad de los niños. Aunque habría que ver cómo el docente la trabaja en clase, deseando que no sea solo la lectura de la definición sino que se lleva a cabo un proceso de análisis y reflexión combinado con actividades prácticas como los relatos de las víctimas.

En la editorial Vicens Vives (Matos y Martí, 2008), encontramos un cuadro muy interesante en la sobre la memoria histórica. En concreto, el texto afirma:

durante la transición de la dictadura a la democracia, en España se hizo un gran esfuerzo colectivo para evitar enfrentamientos que pudiesen poner en peligro el nuevo rumbo. No hay duda de que fue un acierto, pero el precio que hubo que pagar fue la

renuncia a recordar los momentos oscuros de la historia reciente de nuestro país. Y es bueno no olvidar nunca los errores cometidos, porque esto nos ayuda a no repetirlos. Por este motivo, no haríamos ningún favor a la nuevas generaciones si no les recordásemos los hechos del pasado. De aquí la necesidad de preservar la memoria histórica de la lucha por la democracia. Aprender las lecciones del pasado resulta imprescindible para construir un buen proyecto de futuro, y también para recordar la fragilidad de las libertades. Solo la asunción de la historia colectiva nos hace conscientes de la necesidad del compromiso de todos en la construcción de la convivencia democrática (p. 126)

En base a esto, episodios negros de la historia de España deberían ser teniendo en cuenta en el libro, como guerra civil, terrorismo de Estado o yihadista. Pero no es el caso.

El libro de Algaida (Domínguez, 2011) se asemeja mucho a un libro de historia. Es muy completo en cuanto a enumeración de conflictos, definiciones, tema de organismos contra la violencia e incluso el papel de las fuerzas armadas españolas en misiones de paz. Y aunque muchas actividades sean sobre reflexionar acerca de los conflictos, creemos que el libro debería diferenciarse más de los manuales de historia y centrarse en los valores positivos y negativos que con esos conflictos se generan.

Por último, la editorial SM (Marina, García, Miranda y Savia, 2016), no hace alusión al término terrorismo; o al menos no en el libro del alumno.

No se han podido analizar los manuales del profesorado ni los materiales auxiliares que las editoriales suelen presentar –CDs, páginas web–.

6.3.- Consideraciones finales

Se han analizado 11 libros de texto principalmente de cuarto de ESO, de las asignaturas de Historia y Educación para la Ciudadanía. En general, en los libros en los que

hemos tenido acceso se ha tratado el problema del terrorismo, como se ha visto, algunos en mayor profundidad que otros, especialmente en la asignatura de Historia. Sin embargo, se echa en falta una mayor profundización y especificación de este fenómeno, especialmente en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, dada la necesidad de trabajar valores contrarios al terrorismo, que impidan su proliferación.

CAPÍTULO 3

SÍNTESIS CUALITATIVA: LA REVISIÓN MULTIVOCAL

3.1.- La necesidad de sintetizar la ciencia.

Los métodos de síntesis surgen de la necesidad de organizar la abundante producción científica a la que tenemos acceso, especialmente desde la cotidianización de las nuevas tecnologías y el saber libre. Como bien reconocía Ortega y Gasset (1982, p. 14):

Ha llegado a ser asunto urgentísimo e inexcusable de la humanidad inventar una técnica para habérselas adecuadamente con la acumulación de saber que hoy se posee. Si no se encuentran maneras fáciles para dominar su vegetación exuberante, quedará el hombre ahogada por ella (...) Ahora es preciso poner también orden en la ciencia, organizarla, -ya no es posible reglamentarla- hacer posible su perduración sana.

En muchas ocasiones, los hallazgos más relevantes quedan ocultos ante la ingente cantidad de producción científica y no-científica que se genera cada día –el hacer muchos libros no tiene fin (Eclesiastés, 12:12, Biblia de las Américas). Es necesario concentrar los hallazgos dispersados de forma que pueda ser evaluada/analizada la evolución de los mismos. Esta premisa fue también la base de la que partió Glass (1976; citado por Befus, 2016, p. 3) en su libro de *Introducción al Metaanálisis*, cuando afirmaba que “nuestro problema es encontrar el conocimiento en la información. Necesitamos métodos para un resumen ordenado de los estudios de modo que el conocimiento pueda ser extraído desde los innumerables investigadores individuales”.

De este modo, la necesidad pasa a ser una justificación principal a favor de los métodos de síntesis, que son entendidos como un método de investigación válido, que cuenta con partidarios y detractores y una extensa bibliografía para dotarlos de rigor metodológico y científico, así como una posición entre los diferentes métodos y técnicas de investigación. Se precisa una gran tarea de integración y abundando en el pensamiento orteguiano explicitado en su libro *La rebelión de las masas*, se manifiesta más tajante al afirmar: “porque ésta [la ciencia] necesita de tiempo en tiempo, como orgánica regulación de su propio incremento, una labor de reconstitución y, como he dicho, esto requiere un esfuerzo de unificación, cada vez más difícil, que cada vez complica regiones más vastas del saber total” (Ortega y Gasset, 1983, p. 116).

Los métodos de síntesis cualitativos, en los que nos centramos en este trabajo, han sido ubicados por Fernández-Cano (2008) dentro del paradigma idiográfico como un enfoque centrado en el descubrimiento y la verificación de teorías, que puede ser desarrollado a través de la Teoría Fundamentada y la Síntesis Cualitativa. En este último apartado es donde éste autor ubica la revisión multivocal, como una técnica de investigación, que será la que guíe nuestro proceso de investigación a lo largo de este trabajo. La tabla 7 muestra lo expuesto en este párrafo. Como se expone posteriormente, esta técnica de investigación es cualitativa. En nuestro caso, la hemos considerado mixta aunque preponderantemente cualitativa, como exponemos en el capítulo 5.

Tabla 7

Tipología sinóptica de los métodos cualitativos

Paradigma idiográfico^a enfoques metodológicos	Métodos	Técnicas
centrados en el sujeto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estudio de casos ▪ historia de vida ▪ episodios de vida 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informe narrativo ▪ ensayo clínico
centrados en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ investigación acción ▪ etnografía 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bucles de investigación acción ▪ ciclos de i-a ▪ observación participante ▪ entrevista en profundidad
centrados en la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ el análisis del discurso ▪ la hermenéutica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ análisis conceptual de términos ▪ análisis semiótico de significados ▪ análisis de contenido (manifiesto y latente)
centrados en el descubrimiento y la verificación de teorías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ teoría fundamentada ▪ síntesis cualitativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inducción analítica ▪ comparativo constante ▪ revisión multivocal

^aOtras denominaciones: humanista-interpretativo; fenomenológico; naturalista.

Fuente: Fernández-Cano, 2008.

3.2.- Perspectivas y apelativos de los métodos de síntesis.

Al igual que la investigación primaria puede ser realizada desde dos grandes perspectivas metodológicas –o una tercera, mixta-, los estudios de síntesis pueden ser abordados desde la perspectiva cuantitativa –meta-análisis- o la perspectiva cualitativa, para la que no hay un acuerdo en la denominación. Otras técnicas, como la revisión multivocal, nos permiten utilizar un enfoque mixto a la hora de sintetizar la ciencia.

Suri y Clarke (2009) diferencian varios tipos de estudios de síntesis realizados desde ambas posiciones, distribuidos en los siguientes: (1) síntesis de investigación estadística – meta-análisis y síntesis de la mejor evidencia-; (2) revisión sistemática; (3) síntesis de investigación cualitativa; (4) síntesis cualitativa de investigación cualitativa y cuantitativa – en donde se ubicaría la revisión multivocal-; (5) momento crítico en la revisión de la investigación; y (6) síntesis ejemplarizante.

En una investigación realizada por Carrillo, Gómez y Vargas (2008) resumieron los estudios de síntesis cualitativa que se utilizan en enfermería, analizando los siguientes: Metaetnografía (Noblit, 1984); Teoría Formal Fundamentada (Kearney, 1998); Metaestudio (Thorne, 1994); y la diferencia entre Meta-resumen-cualitativo y metasíntesis de Sandelowski y Barroso (2003). Es interesante la aportación que los autores realizan de estos métodos en el artículo de Thorne, Jensen, Kearney, Noblit y Sandelowski (2004), quienes analizan las metodologías antes mencionadas, además del meta-análisis cualitativo.

Otros autores como Axpe (2003) añade a los anteriores la investigación bibliográfica, el análisis descriptivo y el análisis metasociológico como métodos de investigación de síntesis cualitativa.

Frente al estudio único de síntesis cuantitativa llevado a cabo a través del meta-análisis, la discusión sobre la denominación y el proceso de síntesis aplicado a la metodología cualitativa se observa desde la sensación de caos y desacuerdo entre los investigadores, aunque la finalidad para la que se realiza sea similar. Por ello, desde aquí, al igual que ya hemos hecho en ocasiones anteriores (Cervantes y Fernández-Cano, 2014), abogamos por una denominación común, que permita el desarrollo de un método con una sólida base de conocimiento, sin querer encasillar la metodología de síntesis cualitativa dentro de un método rígido que vaya en contra de la libertad que caracteriza a la investigación cualitativa.

3.3.- Ventajas y dificultades de la investigación de síntesis.

Toda investigación parte de dos problemas principales: recoger la información necesaria para cubrir los objetivos y responder a las preguntas de investigación y estructurar la información recogida de modo que resulte esclarecedora y facilite el camino para llegar a una conclusión. Estos dos problemas a los que hacemos referencia se encuentran tanto en la investigación primaria como en la secundaria.

Los estudios de síntesis adoptan algunos problemas de la investigación primaria, especialmente los derivados de los enfoques metodológicos, que no vamos a exponer ya que asumimos su conocimiento general y nos distraería del objetivo de este capítulo. Los enfoques cuantitativos han sido tradicionalmente aceptados como modelo científico de producción de conocimiento y, por tanto, el metaanálisis lo es. Sin embargo, la investigación de síntesis cualitativa, al igual que la primaria cualitativa, ha tenido un mayor índice de detractores.

Sandelowski, Docherty y Emden comparaban en 1997 la síntesis cualitativa con el resumen de un poema para ejemplificar la teoría de autores como Light y Pillemer (1984) o Davis (1991) –ambos citados por Sandelowski, Docherty y Emden, 1997- quienes se oponían a la síntesis cualitativa aduciendo que sintetizar la investigación cualitativa es despojarla de la integridad del proyecto. Este es uno de los graves problemas a los que la etnografía y cualquier otro método de síntesis cualitativa tendrá que afrontar. El investigador tiene que tener la destreza suficiente para entender los resultados dentro de un contexto que no puede obviar a la hora de extrapolar los datos a su estudio.

Desde nuestro punto de vista y teniendo como base un estudio previo sobre integración de investigaciones (Cervantes y Fernández-Cano, 2013) podemos observar dos problemas principales en los estudios de síntesis cualitativo.

El primero se refiere a qué estudios deben ser integrados. El debate aquí se tiene que enfocar desde el marco de la propia investigación. Son los objetivos a alcanzar los que nos guían en el proceso de selección de datos. Establecer unos criterios rigurosos sobre lo que es y no es útil para nuestra investigación y acogerse fielmente a ellos es imprescindible para lograr no desviarnos en el camino hacia nuestro objetivo.

Un segundo problema deriva del cómo, de qué manera integrar los datos y resultados de investigaciones que están estrechamente ligados al contexto en el que fueron recogidos. Texto y contexto como unidad inseparable. Este es, a nuestro juicio, el gran problema al que los investigadores secundarios deben enfrentarse, que dependerá en gran medida, de la pericia del investigador.

La ventaja principal que encontramos en los estudios de síntesis deriva de este segundo problema. La integración de los datos no es un problema tan comprometido en los estudios primarios porque los datos están recogidos en el mismo contexto; por tanto, éstas pueden ser consideradas de mayor facilidad y gran atractivo, especialmente para los investigadores novatos cuyas copiosas ansias de conocer, entrevistar y analizar les puede llevar a menospreciar la investigación secundaria.

Sin embargo, las investigaciones secundarias presentan un gran atractivo: la facilidad de encontrar y recuperar los datos –o al menos la mayoría de ellos- gracias a las herramientas informáticas de las que disponemos hoy en día, las convierten en tareas especialmente llamativas para los investigadores –juniors y seniors- que no quieren enfrentarse a la engorrosa tarea de *perseguir* a los posibles informantes clave.

3.4.- La revisión multivocal

3.4.1.- Definición

La revisión multivocal es el término traducido al español por Fernández-Cano (1995) de *Multivocal Literatures*, acuñado por Ogawa y Malen en 1991. Ambos términos pretenden aunar las voces de diferentes autores/actores que abordan una misma temática, desde diferentes metodologías y a través de diversas técnicas.

Nótese la diferencia entre los términos “literatures” –que debería haber sido traducido como “literatura” – y “revisión”. Esta diferencia se basa en la interpretación del autor español, quien considera que lo que verdaderamente se realiza con esta metodología es una revisión de la información ya existente, considerando así el término “revisión” más adecuado que el de “literatura”.

Su objetivo principal –el de la revisión multivocal–, en palabras de los propios autores, es indagar un fenómeno complejo de interés, en el que no se pueden manipular los eventos y del que se tienen múltiples fuentes de datos cualitativos y cuantitativos del fenómeno que se indaga. Permite que las voces recogidas por medio de una búsqueda bibliográfica previamente realizada –así como de entrevistas, audiovisuales u otras fuentes de información– sean organizadas en categorías y subcategorías, permitiendo al investigador realizar una descripción detallada del fenómeno estudiado.

A pesar de la idoneidad del método y de los buenos augurios, este método fue dilapidado por diversas críticas, siendo la principal de ellas la referente utilización del estudio de casos como metodología más apropiada para alcanzar un rigor que otros autores no consideraron esencial (Yin, 1991). Por eso, proponemos seis etapas por las que ha de pasar la revisión multivocal para alcanzar el rigor necesario en investigación científica que no fue alcanzado con la propuesta de los autores, al tratar cada fuente como un caso único.

Nos proponemos presentar la revisión multivocal como un método con resultados creíbles y útiles para la comunidad científica, que permite integrar datos cualitativos y cuantitativos, primarios y secundarios, convirtiéndose así en una técnica que aporta bastante libertad indagadora al investigador.

3.4.2.- Integración en la revisión multivocal

Una de las ventajas de este método, es que no sólo permite integrar datos cualitativos y cuantitativos, sino también datos primarios –aquellos recogidos por el investigador- y secundarios –los que previamente han sido obtenidos y analizados por otros investigadores-.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la calidad en los estudios primarios no la presupone en el estudio secundario. Por tanto, es necesario que el investigador controle y anticipe las posibles amenazas que van a afectar al estudio secundario. Por consiguiente, los pasos que se enumeran en el siguiente diagrama y que se explican a continuación son necesarios para obtener conclusiones creíbles. Esta credibilidad, que en última instancia es aportada por la audiencia, será lograda solo después de un exhaustivo proceso de análisis de las voces, además de dar validez y calidad a la investigación. Para esto, se añade un apartado especial comentando los criterios del método histórico y los de Guba y Lincoln (1981) a los que el investigador cualitativo deberá ajustarse.

El siguiente diagrama de flujo muestra la integración de los datos primarios y secundarios así como cualitativos y cuantitativos para realizar el proceso de revisión multivocal.

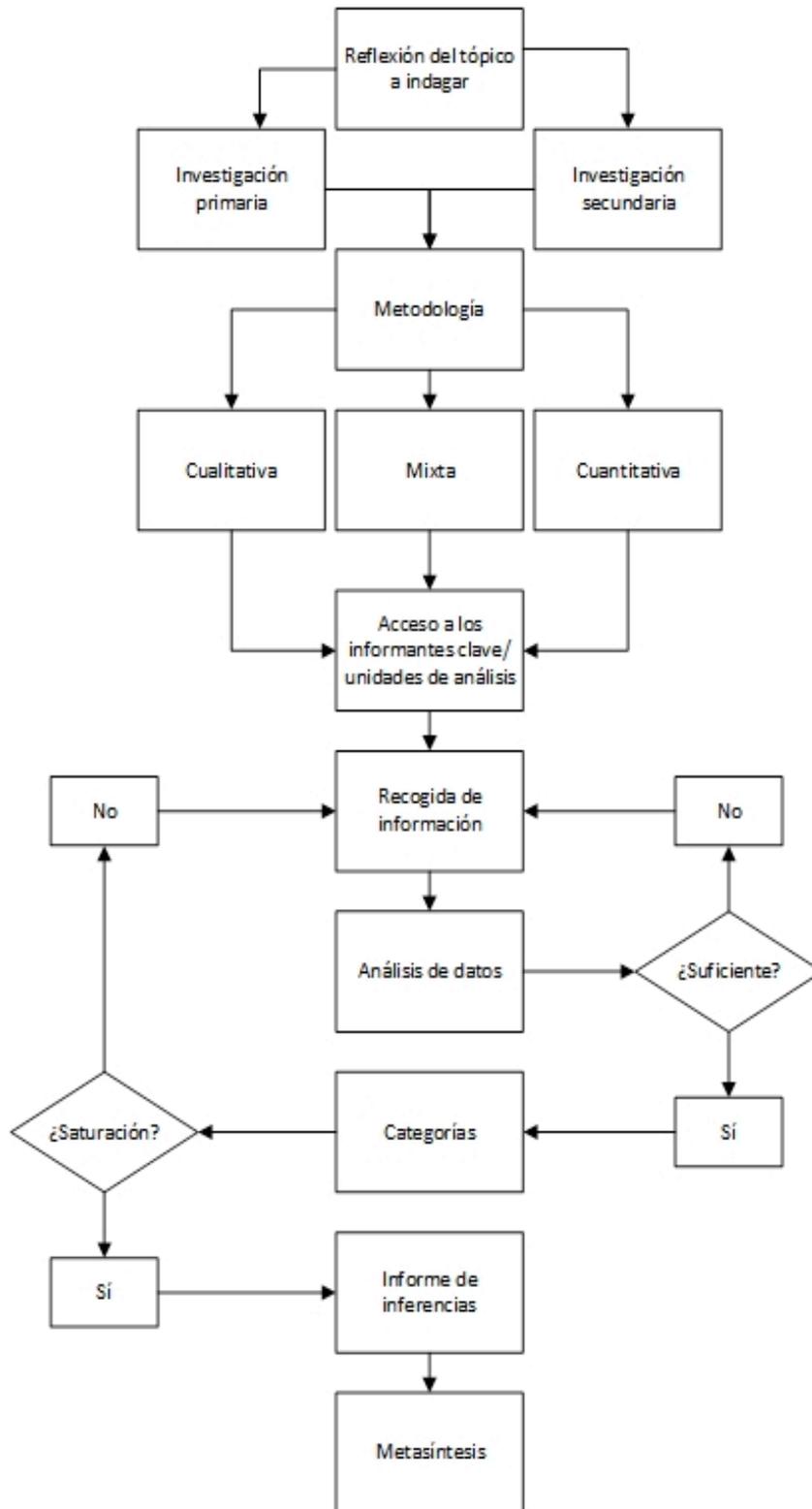


Figura 1: Diagrama de flujo sobre las etapas de la revisión multivocal con método mixto y datos primarios y secundarios.

Como podemos observar, la diferencia radica principalmente al principio de la investigación, en el que se decide si la investigación que se quiere realizar integra datos primarios y/o secundarios, lo que nos llevaría por objetivos y técnicas de recogida de datos diferentes, pero coincidiendo en las mismas etapas desde el análisis de los datos.

De igual modo, la revisión multivocal nos permite la inclusión de datos cualitativos y cuantitativos, utilizando así un enfoque de investigación mixto que ofrece la posibilidad de aportar robustez a la investigación aunando las ventajas de ambos métodos. El objetivo principal de los métodos mixtos es utilizar la fuerza de dos o más enfoques combinándolos en un estudio e intentando minimizar las debilidades de los enfoques en diseños mixtos (Onwuegbuzie y Johnson, 2006, p. 54). Según Greene (2005, citado por Bamberger, 2012), son cinco las razones para utilizar métodos mixtos: (1) triangulación de los hallazgos, aumentando la validez y credibilidad del estudio; (2) un método puede ayudar al desarrollo del otro; (3) complementariedad; (4) generar nuevas apreciaciones en los hallazgos resultantes de aplicar diferentes métodos y que suponen reformulaciones en la perspectiva; (5) diversidad del valor.

Según Guzmán, Cabrera, Yanes y Castro (2008), los inicios de la investigación cualitativa en España utilizan estrategias de recogida de información mixtas y citan el artículo de Villar Angulo (1986) *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores* como un estudio pionero de metodología mixta (p. 172). Actualmente, la metodología mixta goza de mayor aceptación entre los investigadores educativos, produciendo una cantidad considerable de artículos en revistas de impacto (2.025 artículos en la web of Science entre los años 2010 y 2017, realizados con metodología mixta y aplicados al ámbito educativo).

Presentamos a continuación cada una de las etapas que consideramos imprescindibles para realizar la revisión multivocal.

3.4.3.- Proceso para llevar a cabo la revisión multivocal

Independientemente de que los datos integrados sean cualitativos o cuantitativos, primarios o secundarios, la revisión multivocal tiene una serie de pasos que podríamos considerar necesarios para realizarla, que son los mostrados en el siguiente diagrama.

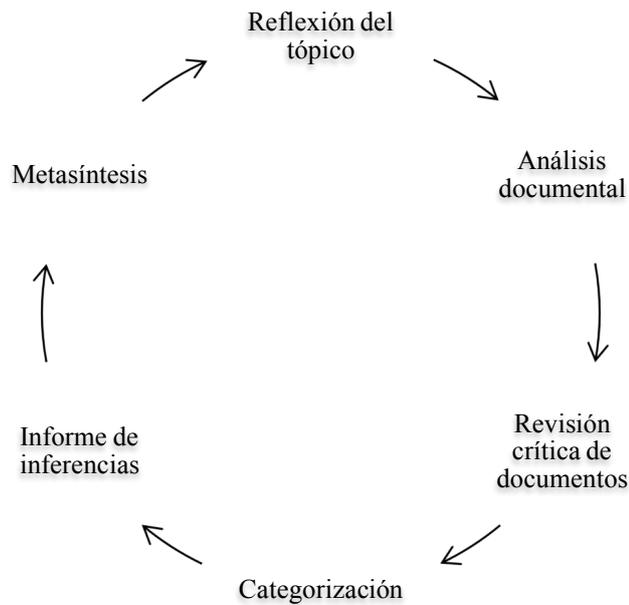


Figura 2. Etapas de la revisión multivocal

3.4.3.1.- Reflexión precisa del tópico a investigar: uso de análisis conceptual.

Toda investigación científica ha de partir de una adecuada definición del objeto de estudio, precisando el problema que se quiere estudiar y destacando la necesidad de realizar un estudio de síntesis referente a dicho objeto.

Es importante conocer los antecedentes del tópico, su contexto y su desarrollo hasta los conocimientos actuales acerca del mismo. Esto permitirá una reflexión previa sobre la cuestión que se quiere investigar, determinando y caracterizando aquellos puntos claves que delimitan el problema en estudio y las ideas, conceptos y teorías sobre los que se quiere abordar su resolución, tratando de eliminar las inconsistencias derivadas de la falta de precisión en el significado de los conceptos utilizados (Rico, 2001, p. 186)

Por tanto, precisión, claridad y delimitación o acotación de los puntos clave son tres elementos fundamentales de esta etapa, que ayudarán al investigador a no dispersarse en temas irrelevantes para el objeto de estudio y facilitará al futuro lector un breve marco conceptual del estudio.

3.4.3.2.- Búsqueda, selección y recuperación pertinente de documentos: Análisis documental

Esta etapa del proceso es una de las más importantes, puesto que con ella se inicia la selección de la muestra de investigación. Es necesario establecer unos términos de búsqueda que se ajusten a la información que el investigador desea recuperar. Esos términos serán introducidos en bases de datos o buscadores y permitirán al investigador localizar –y, con suerte, recuperar– los documentos.

Una vez se tenga un listado de los documentos encontrados con los criterios de búsqueda, se realiza una primera selección documental, entendiendo por tal la acción que tiene por objeto evaluar, discriminar y/o en consecuencia filtrar (escoger y/o eliminar) información (López Hernández, 1996, p. 145). Ha de estar basada en los objetivos que se pretenden alcanzar y en el universo que se persigue estudiar.

Para realizar esta primera criba, el investigador puede basarse en la lectura de resúmenes y/o apartados de hallazgos de los documentos, que le permiten hacerse una idea del contenido del mismo y seleccionar aquellos de posible interés para la investigación.

El establecimiento de criterios rigurosos de inclusión y exclusión ayudan igualmente al investigador a seleccionar y desechar documentos que puedan entorpecer la investigación. Unos criterios mal establecidos pueden llevar al investigador a una desviación de la temática y, por consiguiente, a una pérdida de tiempo considerable.

Realizar un Análisis Documental (AD) formal, que recoge los aspectos objetivos del texto (autor, fecha de publicación, año, revista...) y un primera inmersión –o lectura– superficial, que nos permita hacernos una idea general del texto, ayuda igualmente a la realización de esa criba.

Una tarea que puede entorpecer este proceso es la imposibilidad de recuperación de algunos documentos seleccionados, ya sea por motivos económicos, por falta de disponibilidad *on-line* o por otras circunstancias. No es aconsejable dedicar gran cantidad de tiempo a la recuperación de un solo documento, pues podría retrasar en gran medida el desarrollo de la investigación.

Otro posible suceso es la duda ante la inclusión o no de un documento. En este caso, el investigador puede llevar a cabo un juicio de expertos que le ayuden a valorar la idoneidad de uno o varios documentos al objeto de estudio, o incluso, de la totalidad de la muestra seleccionada por el investigador.

3.4.3.3.- Revisión crítica de los documentos y determinación de unidades básicas de significado después del análisis del contenido manifiesto: Análisis de contenido.

Aunque el análisis de contenido ha de entenderse como un metatexto resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente) de acuerdo a unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente (Piñuel, 2002, p. 7), en un primer contacto con el documento no debemos aventurar posibles interpretaciones o conjeturas. Es preciso partir de un análisis del contenido manifiesto del documento que nos permitirá aumentar el conocimiento en la materia para posteriores revisiones, donde el investigador tendrá la capacidad suficiente para realizar una revisión crítica del mismo.

El análisis de contenido fue, en un primer momento, aplicado como método cuantitativo. Es con Mostil y Stone (1969, citado por Andreu, 2002, p.3) cuando se aplica el análisis documental al ámbito cualitativo, ya que entienden que las inferencias se realizan dentro de un contexto; así quedan superadas posturas puramente cuantitativas como la de Berelson (1952).

Una vez hecho esto, el investigador estará en disposición de establecer unas unidades básicas de conocimiento que guiarán el análisis categorial de la siguiente etapa. Un objetivo de esta etapa es permitir al investigador ordenar y hacer operativas sus ideas.

El investigador tiene que tener en cuenta que puede ser tan interesante analizar la información que aparece en el texto como la que no aparece pero debería aparecer. La omisión de un determinado punto informativo en un tema concreto puede ser de gran significación para los resultados de la investigación.

3.4.3.4.- Procesar las unidades básicas. Hermenéutica en la categorización. Creación de categorías mayores, menores e individuales.

Una vez que el investigador ha delimitado esas unidades básicas de análisis –o temas principales–, ha de procesarlas y categorizarlas. Con las diferentes lecturas del documento y las anotaciones derivadas de ellas, el investigador está en disposición de poner orden sus hallazgos, creando las categorías pertinentes y agrupándolas en mayores, menores e individuales. Definimos el proceso de categorización siguiendo la idea de Bardin (2002) quien afirma que categorizar es una “operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos” (p. 90).

Definimos las categorías como los cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994; citado

por Cáceres, 2003), para lo cual es necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio, pero en esta oportunidad, dicho criterio depende mucho más de elementos inferenciales, fundamentalmente, razonamiento del investigador y elementos teóricos, que permiten consolidar la categorización.

El investigador puede inferir todas las categorías de los textos que analiza, lo que se considera un sistema abierto o bien partir de unas ideas preestablecidas sobre las que ordenar las inferidas de los textos -sistema cerrado-. Sin embargo, Martínez (2006), mantiene que no debe haber un sistema de categorías preestablecido porque las categorías “que conceptualizan nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja, al realizar el proceso de categorización y durante los procesos de contrastación y de teorización” (p. 133); en caso contrario, como bien afirma el autor, se podría caer en el error de nombrar lo nuevo con etiquetas viejas.

Dichas categorías han de cumplir una serie de requisitos: *exhaustividad* –agotar el contenido de la totalidad de los documentos– *exclusión mutua* –no puede pertenecer a varias categorías–, *homogeneidad* –las categorías deben estar efectuadas de acuerdo a un mismo principio de clasificación–, *pertinencia* –adecuación a las intenciones de búsqueda–, *objetividad y fiabilidad y productividad* –proporcionar resultados ricos en índices de inferencia y en nuevas hipótesis– (Porta y Silva, 2003, p. 16).

El siguiente diagrama de flujo, recuperado de Moreno (2017) nos muestra el proceso para obtener un sistema de categorías (SC) válido:

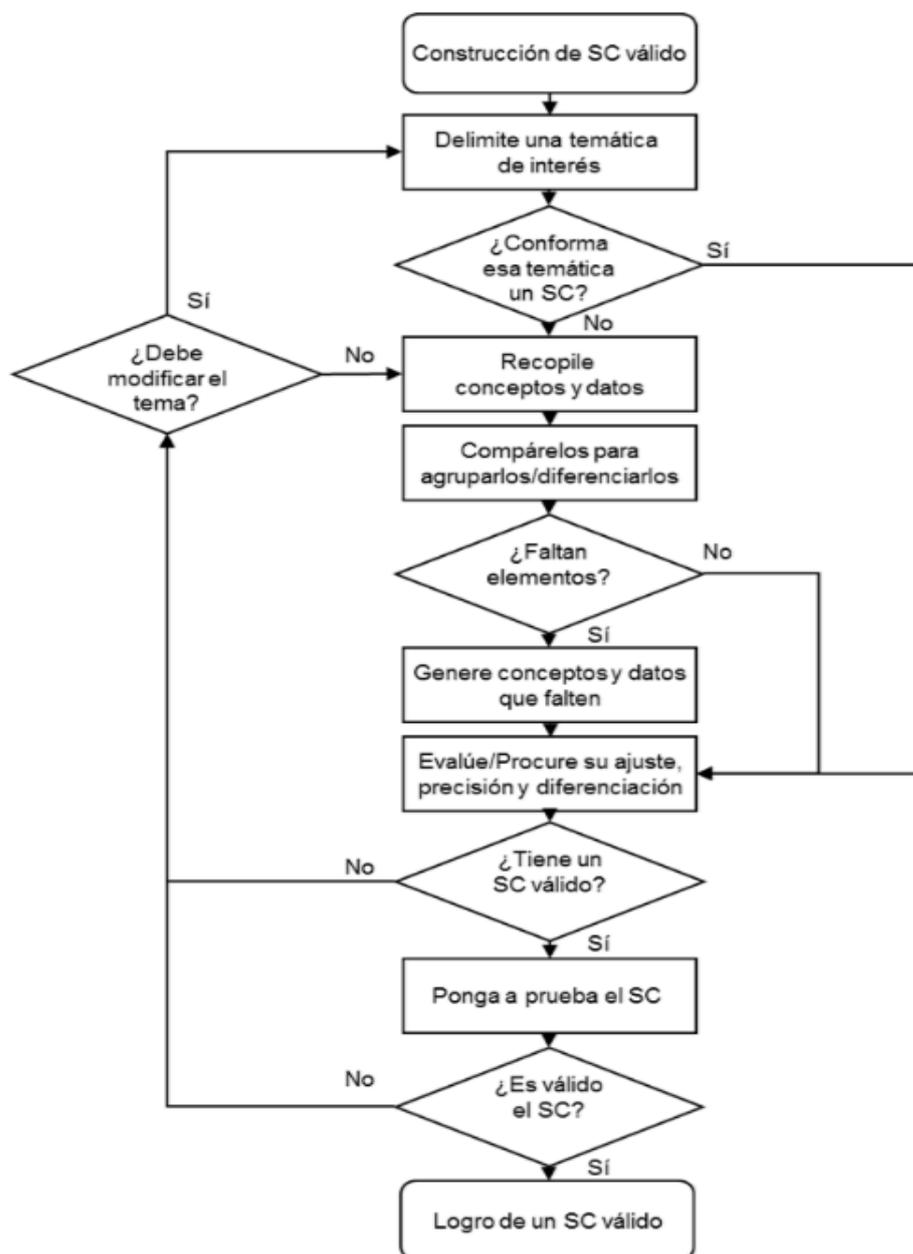


Figura 3: Proceso y decisiones en la elaboración de categorías según Moreno (2017)

Para llevar a cabo este proceso de análisis, la categorización ha de servirse de la hermenéutica, un proceso de interpretación cuya finalidad es hacer comprensible la realidad estudiada, en el que el investigador ha de combinar comprensión, interpretación y aplicación

para generar conocimientos prácticos (Fenández-Cano, Torralbo, Vallejo y Fernández-Guerrero, 2012, p. 244).

Este método interpretativo profundo, de gran tradición en el análisis de textos –por lo general, sacros⁵-, de especial complejidad/oscuridad en la búsqueda de comprensión e incluso explicación actualizada del conocimiento existente reconoce el condicionamiento histórico y existencial de todos nuestro conocimiento, que es, siempre y de cualquier modo, una interpretación que no alcanzará nunca una objetividad final (Ferraris, 2004, p. 17) y pretende, en palabras de Martyniuk (1994, p. 69) romper con los elementos simbólicos contenidos en la cultura, romper con las interpretaciones del mundo que hemos construido –o heredado-.

3.4.3.5.- Informe de inferencias.

El penúltimo paso de nuestro proceso, consiste en redactar las inferencias obtenidas en el texto, entendiendo por tales la construcción del significados que el lector hace de un texto cuando añade información que no se menciona explícitamente en el mensaje escrito (Gutiérrez y Carreiras, 1991, p. 107). Esto puede llevarse a cabo bien mediante una narración de dichos patrones inferidos o bien mediante un diagrama de red.

Esta fase ha de ser un proceso muy meticuloso, poniendo especial atención a los significados que el autor del estudio secundario construye mientras lee los estudios primarios, ya que se puede producir una contaminación mediante conjeturas de lo que el investigador cree recordar que ha leído. Por eso es fundamental llevar a cabo un registro sistemático de todas aquellas ideas que deriven del texto y no dejar nada a la memoria.

⁵ Dos ejemplos de hermenéutica aplicada a la actualización de textos sobre mitología son los llevados a cabo por Fernández-Cano y Fernández-Guerrero (2010), en el que se analiza a Homero sobre el antagonismo de Palamedes y Ulises para tratar el dualismo metodológico cualitativo-cuantitativo y Fernández-Cano (2010), en el que lleva a cabo un análisis del proceso evaluativo a través del texto bíblico sobre el juez Gideón.

3.4.3.6.- Metasíntesis como una evaluación reflexiva de la revisión multivocal

Todo lo anterior carece de sentido si en última instancia no se realiza una reflexión evaluativa e interpretativa de los hallazgos realizados a través de la revisión multivocal. Este proceso ha de llevarse a cabo a través de la metasíntesis.

La meta final de la metasíntesis, según Gálvez (citado por Carrillo-González, Gómez-Ramírez y Vargas-Rosero, 2007, p. 610), es producir una interpretación nueva e integrativa de los hallazgos que aporte mucho más que los resultados individuales de cada investigación.

Aunque aún no es un método muy desarrollado, la experiencia llevada a cabo por Paterson, Dubouloz, Chevrier, Ashe, King y Moldoveanu en 2009, les lleva a afirmar que la metasíntesis promete contribuir significativamente a ser capaz de determinar cómo un conjunto de investigaciones cualitativas puede informar eficazmente sobre política, práctica e investigación (p. 32). Nosotros pensamos que, para que esto llegue a ocurrir, es necesario un proceso previo de revisión multivocal, tal que la metasíntesis se integre en la revisión multivocal como fase procedimental final de ésta.

3.4.4.- Criterios de rigor

La evaluación de los estudios cualitativos ha dado lugar a numerosas perspectivas, criterios y terminología. El trabajo de Sandín (2000) recoge las diferentes posiciones en tanto a los criterios de rigor que se han establecido para la investigación cualitativa, diferenciando entre criterios convencionales, paralelos o cuasi-fundacionales, propios y los nuevos criterios para un mundo pos-moderno (p.228).

En nuestro caso, a la hora de llevar a cabo la evaluación del trabajo realizado a través de la revisión multivocal, nos vamos a basar en los criterios establecidos en el método histórico, dada la cercanía de ambos métodos. Para ello, establecemos los siguientes criterios:

- Crítica externa: autenticidad. Básicamente, este criterio pregunta si los datos son genuinos o falsos. Está relacionado con la validez (Salking, 1999, p. 209). Una fuente auténtica no garantiza que la información sea relevante (Grajales, 2002, p. 13), por eso también es necesario realizar una crítica interna.
- Crítica interna: mide qué tan confiable es la fuente como un reflejo verdadero de lo que sucedió. Una forma de determinarlo es pedirle a un experto que examine documentos y emita su opinión en cuanto a si es o no un reflejo exacto de los sucesos ocurridos durante el periodo que se investiga (Salking, 1999, p. 210). Es importante tener en cuenta los nuevos significados que el paso del tiempo ha otorgado a los hechos. Como afirma Grajales (2002) los hechos tienen su propio peso, un significado al momento de tener lugar (memoria de una experiencia personal) y pueden adquirir un significado nuevo después de haber acontecido (memoria histórica)
- Complitud: hace referencia a la integración todos los estudios y/o documentos disponibles, en base a los criterios de búsqueda utilizados y a los criterios de inclusión y exclusión explicitados por el autor del texto secundario.
- Dependencia: en tanto que los datos generados –conclusiones, cuestiones de investigación– derivan de los estudios recuperados. Llegados a este punto, la ética del investigador es una cuestión fundamental, pues ha de ser sincero con la audiencia en tanto que las conclusiones deben basarse únicamente en los datos recogidos aunque éstos no sean los que el investigador esperaba/deseaba.
- Credibilidad del informe final: La credibilidad, para Patton (1991, p. 289) es una noción compleja que incluye la exactitud percibida, la equidad y la verosimilitud de la evaluación. El autor debe dar a conocer a la audiencia puntos fuertes y débiles de la investigación en el informe final, así como explicar el proceso llevado a cabo de la forma más precisa posible.

Por otro lado, y sumatorios a los anteriores, los criterios que Lincoln y Guba (1985) adaptaron de la metodología cuantitativa –ver tabla 8- nos parecen apropiados para la revisión multivocal, dada la predominancia de los resultados cualitativos en este método.

Tabla 8

Reconceptualización de los criterios cuantitativos para su uso en metodología cualitativa según los criterios de Lincoln y Guba (1982)

Metodología cuantitativa	Metodología Cualitativa
Validez Interna	Credibilidad
Validez Externa	Transferabilidad
Confiabilidad	Dependencia
Objetividad	Confirmabilidad

Estos criterios fueron modificados posteriormente por los autores dado el paralelismo con los criterios cuantitativos, como bien exponemos en la tabla 8. Por tanto, establecieron los siguientes criterios de autenticidad: equidad o justicia, autenticidad ontológica, autenticidad educativa y autenticidad catalítica y autenticidad táctica. (Sandín, 2000).

A pesar de tener en cuenta los criterios arriba detallados, es obligado realizar una apreciación en cuanto a los criterios de evaluación que, aunque referidos inicialmente a la evaluación de programas, bien pueden ser adaptados a la evaluación de la revisión multivocal. En palabras de Vicente (1998, p. 613) básicamente, y resumiendo las recomendaciones del Comité de Estándares de Evaluación, la evaluación –y, en nuestro caso, la investigación– debería reunir un óptimo equilibrio entre las cuatro características de *utilidad* (ser útil y práctico), *exactitud* (ser técnicamente adecuado) *viabilidad* (ser realista y prudente) y *conveniencia* (realizarla de forma ética y legal).

3.4.5.- Críticas a la revisión multivocal

Patton (1991), aunque reconoce el gran trabajo realizado por Ogawa y Malen, difiere con ellos acerca del empeño de los autores por demostrar el rigor de la investigación realizada a través de la revisión multivocal. Afirmaba que antes que el rigor se debería tomar en cuenta la utilidad de la investigación, ya que ésta no sólo estaba dirigida al ámbito académico y, por tanto, la audiencia prefería investigaciones que tuvieran algún beneficio en la práctica.

Nosotros pensamos que la utilidad de la revisión multivocal está justificada, en tanto que resume el cuerpo teórico existente de una materia en un solo artículo o informe e infiere nuevo conocimiento que puede dar lugar a nuevas cuestiones de investigación. Puesto que el objetivo de la revisión multivocal no es realizar un mero resumen del contenido de un conjunto de documentos, sino hacer extensible ese conocimiento a la mejora de la práctica o el cambio social, la utilidad de la revisión multivocal fuera del ámbito académico –principal crítica de Patton- queda refutada.

Yin (1991), también dudó de la información aportada en ese primer artículo de Ogawa y Malen. Según este autor, el estudio de caso único no es la mejor opción para llevar a cabo la revisión multivocal y considera que se debería haber tratado la posibilidad de la teoría fundamentada desarrollada por Glaser y Straus en 1967, ya que su objetivo es la creación de teorías e identificación de categorías, emula la ciencia normal, característica esencial para alcanzar el rigor, se aplica a pruebas recogidas en el campo o reunidas en la biblioteca y enfatiza los datos cualitativos (citando a Straus y Corbin, 1990)

Además, añade que la revisión multivocal, tal y como la utilizan Ogawa y Malen no difiere mucho de las técnicas históricas y que la principal diferencia radica en que la revisión multivocal puede emplear literatura tanto empírica como no empírica (Yin, 1991, p. 304).

Coincidimos en la visión aportada por Yin de que utilizar cada fuente a analizar como si fuera un caso único no es la mejor manera de llevar a cabo una revisión multivocal. Por

eso, nosotros planteamos la posibilidad de dotar a la revisión multivocal de una entidad propia, aunque se nutra de otros métodos analíticos como el análisis documental, el análisis conceptual, el análisis de contenido y finalmente la metasíntesis.

3.4.6.- Ámbitos de aplicación de la revisión multivocal

La revisión multivocal puede ser aplicada a cualquier ámbito de estudio, cuyo objetivo sea sintetizar de manera cualitativa los datos que sobre ese ámbito se tienen. A pesar de las bondades y libertad que ofrece el método, lo podemos considerar como el *método olvidado*, ya que, aunque hay estudios que citan dicho método, no dejan de hacerlo de manera teórica, citando únicamente el artículo de Ogawa y Malen (1991) como una posibilidad dentro de la síntesis cualitativa, sin profundizar en el método ni en propuestas de mejora.

En lo que respecta al ámbito educativo, que es el que nos ocupa, tampoco ha sido un método muy explotado. Presentamos a continuación una breve búsqueda de investigaciones enfocadas a la educación que utilizan como método de investigación la revisión multivocal.

3.4.6.1.- Revisión de estudios educativos con metodología multivocal

A pesar de que la revisión multivocal se adivinaba como un método con un futuro prometedor, lo cierto es que la producción científica basada en dicho método es más bien escasa. Para poder realizar esta afirmación, hemos llevado a cabo una búsqueda simple en varias bases de datos –Dialnet, ERIC, JSTOR, ProQuest Education Database, Social Sciences Citation Index –SSCI- y SCOPUS-, con escuetos resultados, especialmente en el ámbito educativo. La búsqueda se ha realizado con los términos: “Revisión Multivocal”, “Multivocal Literatures” y “Multivocal Review” en cada una de las bases de datos. Solo en ProQuest y en Scopus se ha realizado un filtrado para el campo educativo. La siguiente tabla muestra los resultados encontrados:

Tabla 9

Resultados de búsqueda de estudios implementados a través de la revisión multivocal.

Base de datos	Términos de búsqueda	Resultados	Referencias
DIALNET	Revisión Multivocal	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cervantes y Fernández-Cano (2016). ▪ Cervantes y Fernández-Cano (2015) ▪ Gutiérrez (2011) ▪ Axpe (2003)
	Multivocal Literatures	2 (temas: informática y política).	0
	Multivocal Review	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cervantes y Fernández-Cano (2016)
ERIC	Revisión Multivocal	0	0
	Multivocal Literatures	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yin (1991) ▪ Ogawa y Malen (1991) ▪ Patton (1991) ▪ Ogawa y Malen (1991b) ▪ Elmore (1991)
	Multivocal Review	0	0
JSTOR	Revisión Multivocal	0	0
	Multivocal Literatures	0	0
	Multivocal Review	0	0
ProQuest Education Database	Revisión Multivocal	0	0
	Multivocal Review	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bowles, Bradley Burnett, Edwards et al. (2001) ▪ Fischman (1991)
	Multivocal Literatures	25. Tras el filtrado para educación: 15. Filtros: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Education ▪ Bilingüal Education ▪ Educational Evaluation ▪ Higher Education ▪ Adult Education ▪ Education Policy ▪ Educational Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moran (2011) ▪ Shen, Rodríguez-Campos y Rincones-Gómez (2000) ▪ Don y Berland (2013) ▪ Livingston (1999) ▪ Anderson y Jones (2000) ▪ Viel-Ruma (2008) ▪ Duggan (2015) ▪ Fitt (2011) ▪ Chong (2009) ▪ Stoner (2015) ▪ Kirt (2011) ▪ Hoyer (2015) ▪ Crowe (2013) ▪ Jacobson (2015) ▪ Khan (2010)

SCOPUS	Topic (multivocal and (review* or literatur* or revis*)) and topic (educat*)	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calderón, Ruíz y O'connor (2018) ▪ De Gennaro (2015) ▪ Sinha (2012) ▪ Gersten y Baker (2000) ▪ Ogawa y Malen (1991)
Web of Science	Topic (multivocal and (review* or literatur* or revis*)) and topic (educat*)	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calderón, Ruiz y O'Connor (2018) ▪ Cervantes y Fernández-Cano (2016) ▪ De Gennaro (2015) ▪ Suri y Clark (2003) ▪ Kim (2008) ▪ Gersten y Baker (2000)

Se ha podido comprobar una creciente referencia al método en las tesis doctorales publicadas en los últimos 10 años, especialmente entre 2011 y 2015. Solo se ha encontrado una referencia del año 2018. En cuanto al campo educativo, no se aprecia una amplia producción científica a través de la revisión multivocal, pero sí en el campo de la informática, como es el estudio de Garousi, Felderer y Hacaloğlu (2017). Una referencia ha sido hallada en el ámbito político (Cevik, 2011).

Esto refuerza nuestra idea de que la revisión multivocal como método de síntesis, a pesar de sus bondades, no ha sido suficientemente explotada y menos en el ámbito educativo.

CAPÍTULO 4

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO EMPÍRICO

4.1.- Consieración inicial

Como hemos puesto de manifiesto en los capítulos anteriores, todo acto terrorista genera en la sociedad que lo padece directamente unas secuelas físicas (El País, 1991; Francia, 1995), psíquicas (Álvarez, 2015; Baca, Cabanas, Baca-García y Pérez, 1995; Miguel-Tobal, Cano-Vindel, Iruarrizaga, González y Galea, 2004 y Muñoz y Navas, 2007), sociales, políticas (Martínez-Herrera, 2009), económicas (Buesa, Valiño, Heijs, Baumert y González, 2005 y López Romo, 2014) y pedagógicas que necesitan ser abordadas y analizadas, con el objetivo de darles las respuesta necesaria acorde al nivel de daño causado.

Dado el nivel de acoso que la sociedad ha padecido por el terrorismo, estas secuelas, especialmente las pedagógicas, que son las que ocupan este trabajo, aún no han recibido respuesta. Hay un vacío en cuanto a una enumeración de esas consecuencias y un desconocimiento en profundidad que debiera ser solventado para que puedan ser abordadas y tratadas con la eficiencia necesaria para ayudar a su superación.

Ante lo intrusivo⁶ de mencionar este tópico, el dolor de la sociedad española que ve como los planteamientos sectarios quieren acabar con la unión de un país y la paz y, teniendo presente el duelo de las familias directamente afectadas, ya sea por la pérdida de algún familiar o de un cambio de rumbo en sus vidas tras ser amenazados, queremos centrar la

⁶ Como pensamiento no deseable, desagradable, pueden convertirse en obsesión, son molestos o preocupantes y difícil de manejar o eliminar.

atención de este trabajo en las repercusiones que el terrorismo plantea en el ámbito educativo y pedagógico, algo que hasta el momento no ha sido objeto de estudio.

Por tanto, detallamos a continuación una serie de elementos clave a la hora de entender el trabajo que aquí abordamos. De estos elementos clave forman parte el problema, la hipótesis y objetivos de investigación. Incluimos además, un breve apartado sobre la importancia del estudio y una breve revisión de la literatura actual al unir los dos conceptos que aquí relacionamos: el terrorismo y la educación.

4.2.- Planteamiento del problema

En esta tesis abordamos el impacto –negativo y/o positivo– que el terrorismo ha ejercido y ejerce en la educación, en el correcto desarrollo psíquico e intelectual de los niños y niñas y su integración social; así como en el resto de agentes educativos, especialmente profesores, dejando en un plano casi inexistente la ideología política de los participantes. En concreto, el problema a indagar sería ¿qué impacto ha tenido el terrorismo sobre los agentes educativos en el contexto vasco y por derivación en el español?

Nos acercamos e introducimos en la experiencia de vida de los afectados para obtener conclusiones transferibles al ámbito educativo y poder así obtener información que sirva para ofrecer la atención adecuada a los niños y niñas directamente relacionados con estas situaciones.

Por otro lado, aunque relativo a la temática, es también problema de esta tesis la introducción del concepto de terrorismo en las aulas educativas. Surgen en torno a esta acción diversas cuestiones: ¿Qué formación tiene el profesorado que va a abordar esta materia? ¿Cómo está presente el relato en los libros de texto? ¿Será una educación basada solamente en seguir el libro de texto o se emplearán otros recursos educativos, como películas, novelas o artículos de periódico?

En segundo plano, aunque nada banal, la necesidad de plantear esta temática deriva de no hacer del tema del terrorismo un tema tabú, como sí se hizo tras la Guerra Civil española. Ese silencio dio lugar a una herida mal cerrada que aún hoy día, 70 años después, supura por numerosos rincones de nuestro país.

Derivado de la nefasta situación política de nuestro país, las víctimas han sido utilizadas para obtener rédito político, lo que ha provocado la escisión de los grupos de víctimas en la multitud de asociaciones que hay en nuestro país actualmente; algo que, como ya hemos manifestado anteriormente, consideramos lamentable, pues las víctimas deberían luchar unidas para conseguir la justicia que merecen.

Por tanto, para evitar las situaciones anteriores, es necesario que la educación formal se ocupe de este concepto tan complejo de abordar, partiendo de los relatos de los agentes educativos que se han visto afectados directa o indirectamente por este fenómeno.

4.3.- Objetivos de investigación

En el presente trabajo, los objetivos de investigación han sido planteados desde diferentes perspectivas: las consecuencias que el terrorismo ha generado, desde los relatos de los afectados, en función de la metodología utilizada para abordarlo en la enseñanza, y por supuesto, los relativos a la metodología utilizada en esta investigación. Quedan detallados a continuación, estructurados en cuatro objetivos generales y seis específicos:

1. Indagar y categorizar, desde un punto de vista cualitativo, las consecuencias que el terrorismo ha supuesto para el ámbito educativo y sus agentes: profesorado, alumnado y familia que han vivido el fenómeno del terrorismo.
 - a. Plantear técnicas de investigación conducentes a alcanzar un acuerdo entre los informantes clave que permitan detectar cuáles han sido las consecuencias principales que el terrorismo ha supuesto en la educación.

- b. Plantear y aplicar estrategias de recogida de información cualitativa que permita a los informantes clave exponer su experiencia y opinión, siempre relativa al ámbito educativo.
 - c. Acceder a una serie de informantes clave que, habiendo sufrido directamente el terrorismo en España, ayuden a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.
 - d. Analizar, agrupar y ordenar las consecuencias detectadas para ampliar la base de conocimiento existente en la literatura.
 2. Recopilar y profundizar en las vivencias de los informantes clave para documentar y ampliar las consecuencias detectadas en la fase de datos primarios
 - a. Detectar y analizar, a través de los testimonios expuestos en libros y documentales, testimonios que puedan aportar información relevante a nuestro tópico.
 3. Analizar cuál es la mejor manera de introducir en las aulas educativas el tópico de la superación del terrorismo sin herir la sensibilidad de aquellos directamente afectados, verificando la posibilidad de abrir las aulas educativas a relatos individuales
 - a. Recopilar la información relativa a las diferentes experiencias que se están llevando a cabo en las aulas españolas en relación a la temática del terrorismo
 4. Verificar la revisión multivocal como método de síntesis cualitativa.

4.4.- Hipótesis de investigación

Dado que es un trabajo de corte mixto predominantemente cualitativo, no se han planteado hipótesis de investigación, aunque si hubiéramos de asumir alguna sería que el terrorismo ha afectado de manera innegable a la educación y que la categorización de dichas consecuencias

así como la exposición de vivencias pueden coadyuvar a la mejora de un clima de paz y reconciliación, facilitando la cultura de paz y superación de conflictos.

Por tanto, dicha hipótesis general estaría relacionada con estudiar cómo el mundo en general y las personas en particular son cambiadas a través de la educación, considerando la educación una herramienta poderosa para superar el terrorismo y aumentar la resiliencia.

Igualmente, es necesario que los casos de adoctrinamiento político a través de la educación salgan a la luz, en pos de evitar la manipulación ideológica y el control educativo por ciertos sectores que incentivan la lucha armada como medio de solución de conflictos. Repetimos, es necesario conocer estas malas prácticas educativas para erradicarlas.

En general, podemos decir que la educación está contribuyendo a cerrar heridas, pero tenemos que asumir que no lo está haciendo por igual: no todos los alumnos tienen acceso a las buenas prácticas docentes relacionadas con el terrorismo, no todas las víctimas están teniendo cabida en el sistema educativo y se están llevando a cabo programas educativos que no parten de un consenso educativo, aunque los resultados están siendo, según los evaluadores, positivos.

Evidentemente esta hipótesis tiene consideraciones y matices diferenciales que iremos desarrollando a lo largo del estudio.

En lo referente a las preguntas de investigación, reformulamos las siguientes:

- ¿Qué tipo de impacto ha ejercido el terrorismo en los centros educativos españoles?
¿Y en los profesores? ¿En qué y cómo afecta al alumnado?
- ¿Qué modificaciones puede suponer en el currículo educativo la introducción de la temática del terrorismo y cómo se abordaría dicha introducción?
- ¿Cómo puede influir un agente educativo afectado por las consecuencias del terrorismo en el proceso de aprendizaje del niño?

- ¿En qué medida puede el relato de duelo ayudar a la reflexión y debate en el aula? ¿Es adecuada su introducción en las aulas?
- ¿De qué manera podemos abordar el terrorismo en las aulas fomentando la capacidad de reflexión en el alumnado?

4.5.- Definición de términos clave

4.5.1.- Terrorismo

A pesar de ser un acto que acontece desde los inicios de la historia, hoy día sigue habiendo numerosos problemas a la hora de definir el terrorismo. De lo narrado en el capítulo 1, deducimos que el terrorismo presenta dos características fundamentales: (1) va destinado a inocentes, aunque su mensaje abarque a toda la población; y (2), su intención es causar el terror entre la población para modificar situaciones y/o pensamientos políticos.

4.5.2.- Agente educativo

Entendemos por agente educativo aquella persona que establece contacto con el niño desde edades tempranas y le inculca valores y patrones culturales, conocimiento y pautas para convivir en sociedad. El término agente educativo abarca un amplio espectro: desde los padres, familiares, vecinos, comunidad⁷, grupo de iguales hasta el conjunto de profesores y profesoras que tienen algún contacto con el niño durante todas sus etapas escolares, así como equipo directivo, miembros del PAS –personal de administración y servicios- del centro docente en el que el alumno recibe su formación. Dada la naturaleza tan amplia del concepto, nosotros vamos a limitar el término a padres, profesorado, grupo de iguales y miembros del personal de servicio de los centros educativos.

⁷ La “tribu” educativa como entidad total que glosa Marina (2004)

4.5.3.- Relato:

Según la Real Academia de la Lengua Española (2017), un relato es un conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho. Es la narración de un acontecimiento real o ficticio, estructurado e hilvanado de tal manera que resulte coherente. Puede realizarse por mero placer, pero generalmente incluye una enseñanza destinada a aquel que escucha el relato. En el caso del terrorismo, las víctimas realizan su relato abordándolo desde su propia experiencia, comparando la situación en la que vivían antes y en la que quedaron después de que la lacra del terrorismo afectara a sus vidas.

4.6.- Importancia del estudio

El estudio aquí presentado es de una importancia considerable tanto a nivel social como político, educativo y curricular:

4.6.1.- A nivel social:

El terrorismo ha ocasionado un daño muy grave entre la población vasca y española. No solo hay que hacer referencia al odio (Reinares, 2011) que el terrorismo ha provocado en algunos contextos hacia todo aquello que tuviera procedencia española, es que también ha provocado un distanciamiento entre miembros de un mismo país por una supuesta lucha de intereses contrapuestos que no ha existido más allá de la mente de un grupo de provocadores.

Pero lo más grave, es que también ha provocado un enfrentamiento entre miembros del mismo lugar geográfico, vecinos de la misma localidad e incluso entre miembros de una misma familia.

Es innegable que el conflicto vasco ha afectado en numerosas facetas de la vida pública y privada de familias que han visto sus sueños desvanecidos por causa del terrorismo. Recientes novelas, como “Patria” (2016) o “Los peces de la amargura” (2006), ambas de

Fernando Aramburu, muestra una sociedad dividida en tres: los que sufrían, los que hacían sufrir y los que callaban.

Una parte de la sociedad vasca ha vivido con miedo a salir a la calle, miedo a decir lo que pensaba, miedo a defender sus ideas; algo que en un Estado de Derecho como el que garantiza una democracia como la española no debería ser una opción. Esa misma parte de la sociedad vasca ha perdido parte de su privacidad al tener que depender de escoltas hasta para los actos más insignificantes, como ir a comprar el pan. Unos cuantos han crecido, han vivido sin un miembro de la familia asesinado por terrorismo. Otros tantos han tenido que dejar atrás una vida hecha para comenzar de nuevo dentro o fuera de nuestras fronteras, en busca de un poco de libertad (Buesa, 2012 y Lardiés, 2007)

Otra parte de la sociedad vasca ha atizado la lumbre, ha alimentado ese odio, ha generado ese sufrimiento. ¿Para conseguir qué?

Y una última parte de la sociedad, ha callado, también por miedo, y con su silencio, ha alimentado sin querer, la semilla del odio.

Afortunadamente para la sociedad española en general y vasca en particular, ETA declaró un alto el fuego permanente y ha representado una entrega de armas en Francia. Ahora falta poner un poco de luz a todo aquello que se vivió en el País Vasco y se generalizó mediante atentados y la llamada diáspora vasca al resto de España.

4.6.2.- A nivel político:

Esta investigación da a conocer una realidad que puede ser molesta en determinados círculos. Como bien se expuso anteriormente, el terrorismo es aún un tema que provoca ampollas en nuestra sociedad y que ha sido vilipendiado y manipulado. En numerosas ocasiones, se ha intentado “ocultar” negando referencias a la historia de España; en otras ocasiones, se ha abusado de él para enfrentar partidos políticos y reprochar las diversas actuaciones que los

partidos han llevado a cabo para finiquitar el tema. Partidos políticos han sido tachados de usar el terrorismo primero y a las víctimas después para conseguir réditos políticos, aumentando el número de votos y ganando elecciones, lo que ha ocasionado una división en las víctimas que ha dado pie a las numerosas asociaciones de víctimas de terrorismo que tenemos en nuestro país; algo que lamentamos profundamente, pues consideramos que las víctimas deberían caminar unidas hacia la consecución de sus derechos.

Es muy característico, desde las diferentes opciones políticas, echarse la culpa sobre la tardía finalización del terrorismo, aludiendo a que las oportunidades de tregua no han sido correctamente aprovechadas. La falta de diálogo entre la banda terrorista y el gobierno es algo incomprensible para numerosos agentes internacionales que apuestan por un final dialogado como elemento principal de una democracia. Pero un diálogo que no suponga ceder ante el chantaje y dejar desamparadas a las víctimas de su derecho a justicia.

4.6.3.- A nivel educativo:

A nivel educativo, el trabajo queda justificado en una triple vertiente. Por un lado, para ser conscientes del grado de manipulación al que puede estar sometida la educación como medio para implantar ideas ajenas al desarrollo intelectual de los alumnos/as. ANELE –Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto- publicaba en 2017 que deben hacer 25 ediciones diferentes para la misma asignatura, y es que la cesión de la educación a las autonomías ha aumentado la diferencia de contenidos entre las distintas comunidades autónomas españolas, haciendo posible que en comunidades autónomas como Cataluña y el País Vasco se tergiverse parte de la historia nacional.

Por otro lado, el terrorismo ha afectado también al sistema educativo en todos los niveles académicos y a los profesores que impartían docencia en los mismos, creando un clima nada acogedor para el correcto desarrollo de la función docente.

Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario como enunciador de elementos a tener en cuenta en el normal desarrollo de la docencia en España; es decir, ahora que se están elaborando materiales didácticos para abordar el conflicto en las aulas, es importante conocer qué se hizo mal desde el sistema educativo, reconocerlo en esos materiales didácticos y plantear la enseñanza de modo que esos errores no se vuelvan a cometer.

4.6.4.- A nivel curricular:

Pretendemos facilitar la labor docente en aspectos curriculares muy concretos, como es la educación para la paz, basada en unos conceptos morales y éticos de convivencia en una comunidad y no meramente una celebración de conmemoraciones y actividades carentes de reflexión. Este trabajo surge de las iniciativas que se están planteando desde diversas instituciones para introducir, en el ámbito educativo, valores de paz en relación a las víctimas de terrorismo. Estas iniciativas, como la propuesta que la Directora General de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo plantea, o las guías didácticas que se han elaborado para educación secundaria en el País Vasco, han de estar basadas en una investigación previa que justifique un correcto enfoque para que el tema sea tratado en los centros educativos desde una perspectiva objetiva, sin adoctrinamiento, que beneficie a los usuarios de esas iniciativas, aportándoles una visión detallada del conflicto, sin entrar a juzgar a vencedores y vencidos y que capaciten a los alumnos para que ellos mismos sean capaces de crear una opinión personal a través de su propia reflexión.

Por otra parte ya se ha introducido en el currículo de Educación Secundaria y en los libros de texto de ESO y Bachillerato aspectos relacionados con los conflictos armados y terrorismo, tanto a nivel nacional como internacional, en diversas asignaturas, tales como Historia, Valores Éticos y Psicología. Este tema también será abordado en el currículo de

Educación Primaria. Considerando el gran paso que el sistema educativo español está dando al introducir esta temática en las aulas, creemos conveniente afirmar la necesidad de concebir una cultura de paz, sin odios ni revanchismo, en las que las actuaciones queden insertas, para no poner en peligro los avances que la sociedad española está dando en la lucha por la paz.

Esta Cultura de Paz puede ser alcanzada, como decíamos anteriormente, a través de un diálogo en el que se pongan de manifiesto cuales han sido los errores cometidos hasta el momento, con la sola finalidad de que éstos no afecten a la objetividad que merece la educación.

En un estudio anterior a éste, realizado por Cervantes y Fernández-Cano (2013), hemos podido poner de manifiesto el efecto negativo que los conflictos armados de alta intensidad ejercen en los niños y en su educación, abordando la problemática de *los niños soldado* y cómo la guerra deja secuelas que, sin un tratamiento adecuado, son imposibles de superar, afectando así a su vida diaria, ya que no es sólo el trauma creado, sino que también es la imposibilidad de recibir una educación adecuada que les permita optar a un trabajo y crecer como persona, desarrollando su día a día libremente. Trasladando este estudio a los intereses de la sociedad española, hemos encontrado un vacío en cuanto en cuanto a la producción de investigaciones focalizadas en el terrorismo desde un enfoque educativo considerando necesario ampliar este marco de conocimiento a favor de la educación.

Por otro lado, somos partidarios del diálogo como medio de superación de los conflictos y consideramos necesario que ese debate ha de hacerse a nivel de toda la sociedad española, puesto que en mayor o menor medida, ha sido víctima de todos los actos terroristas llevados a cabo en nuestro país y, por tanto, ha de ser a este nivel que el conflicto debe ser abordado; igualmente, somos partidarios de crear una memoria histórica, basada en la *verdad objetiva* de los hechos que han acontecido estos últimos años, que evite futuros enfrentamientos, siendo éste es uno de los objetivos principales de nuestro trabajo.

4.7.- Revisión de la literatura (conceptual y de investigación)

Hay varios estudios que ponen de manifiesto la implicación de los niños en casos de guerra (Cervantes y Fernández-Cano, 2013; Sedky-Lavadero, 1999; Shakya, 2011 y Manuchehr, 2011); las consecuencias para su vida diaria (Thapa y Hauff, 2012 y Tol, Song y Jordans, 2013) y también en lo que respecta a su educación (Cervantes y Fernández-Cano, 2016; Shemyakina, 2011), así como la falta de una educación para la paz a nivel no formal (Santiago, Lukas, Lizasoain y Joaristi, 2012).

En los países occidentales, no fue hasta el atentado del 11-S que comenzamos a hacernos eco de la amenaza que supone el terrorismo. Conforme se han ido desarrollando los posteriores ataques a Europa, -Madrid (2004), Londres (2005), Niza (2016) y Barcelona (2017)-, se han ido creando una cultura del terrorismo: la promulgación de leyes a nivel europeo o las teorías sobre cómo abordar el terrorismo con los hijos y en los centros educativos.

La utilización del relato de las víctimas para abordar el fenómeno del terrorismo en los centros educativos se aconseja como una iniciativa solidaria, prepartidista y basada en el gran sufrimiento que genera el terrorismo frente a la poca o nula consecución de objetivos políticos (Etxeberria, 2013).

Por tanto, es necesario recoger dichos relatos y aunarlos en documentos que faciliten su recuperación en un futuro cercano; y aquí es donde la revisión multivocal entra en juego (Fernández-Cano, 1995 y Owaga y Malen, 1991).

Como hemos afirmado con anterioridad, la revisión multivocal pretende aunar en un solo documento todos los relatos que hasta la fecha han sido localizados, así como recoger testimonios directamente de las víctimas, para crear un documento que aporte luz a las consecuencias que el terrorismo ha generado en la población, en concreto en el área educativa. Para ello, la revisión multivocal se vale de técnicas cualitativas y cuantitativas de

recogida de datos, con la finalidad de elaborar un documento cualitativo que cumpla con el objetivo antes señalado (Randolph, 2009).

A pesar de que la revisión multivocal no alcanzó todo el éxito que se esperaba, con este trabajo pretendemos dotar a la revisión multivocal de validez metodológica para los estudios de síntesis.

CAPÍTULO 5

MÉTODO

5.1.- Consideración inicial

La presente investigación ha sido desarrollada a través de la revisión multivocal, una metodología mixta, aunque preponderantemente cualitativa, que nos ha permitido recoger información necesaria para categorizar las consecuencias que el terrorismo ha generado en la educación.

Para ello, nos basamos en el análisis de datos primarios y secundarios, recogidos a través de diversas técnicas de investigación, como son la técnica Delphi, la entrevista de diversos tipos y el análisis documental y de contenido.

La combinación de estos métodos nos permite abarcar más población y recoger diferentes tipos de información que nos otorgan una visión más amplia del fenómeno estudiado.

Todo ello englobado en una revisión multivocal en la que incluimos, además de los datos primarios, los testimonios recogidos en documentales, libros, periódicos y relatos localizados en páginas web.

A continuación, describimos en detalle el proceso de recogida de datos.

5.2.-Recogida de datos

5.2.1.-Datos primarios

Los datos primarios son los datos que el investigador recoge en primera persona y que no han sido sometidos a ningún análisis previo a la utilización para el estudio.

Esto nos permite conocer de primera mano la experiencia del sujeto muestral. Para ello, nos hemos servido de dos técnicas con diferentes propósitos: la entrevista -estructurada y semiestructurada- y la técnica Delphi.

5.2.1.1.-Entrevistas

La entrevista es una de las técnicas de recogida de datos más utilizada para obtener información de los participantes. Dadas sus múltiples variantes, nos permite obtener información tanto cualitativa como cuantitativa.

Según Denzin (1978; citado por Goetz y LeCompte, 1984, p. 133), hay tres tipos de entrevistas: (1) la entrevista estandarizada presecuencializada, que se caracteriza por ser un cuestionario administrado de forma oral, en el que a todos los informantes se les realizan las mismas preguntas en el mismo orden; (2) la entrevista estandarizada no presecuencializada, caracterizada por presentarle a todos los informantes las mismas preguntas aunque el orden puede variar, lo que permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador; y (3) la entrevista no estandarizada, entendida como una guía en la que se anticipan cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir.

De la anterior clasificación, hemos utilizado principalmente el segundo modelo, la entrevista estandarizada no presecuencializada, ya que consideramos que ofrece al entrevistado el ambiente idóneo para expresar su opinión manteniendo los mínimos de fiabilidad que quedan parcialmente difusos en las entrevistas no estandarizadas. Además, esta modalidad permite al entrevistador crear un ambiente más relajado, propicio para el diálogo.

En determinadas ocasiones, ha sido necesario recurrir a la entrevista estructurada, quedando su uso justificado por la dificultad para acceder a datos primarios a través de contacto directo con las personas, siendo necesario la utilización de entrevistas estructuradas enviadas a través de correo electrónico. En el menor número de casos, también ha sido necesario utilizar la entrevista no estandarizada, puesto que no teníamos ningún referente acerca de la persona a la que se le realizaba la entrevista, más allá de saber que era docente o tenía alguna relación directa con el ámbito educativo. Una de estas entrevistas fue rechazada por los investigadores ya que la información aportada presentaba un matiz político importante no pertinente para nuestro estudio.

El objetivo a conseguir a través de las entrevistas era conocer de primera mano las experiencias educativas de nuestros participantes afectadas por el terrorismo.

Todas las entrevistas han incluido un apartado previo en el que se explicaba el objetivo de la investigación y unas pautas para responder a las preguntas. En las entrevistas telefónicas y en las presenciales, se ha pedido permiso para grabar la conversación. En todas se ha asegurado la confidencialidad de los datos personales del entrevistado.

A continuación, explicamos detalladamente el uso de cada una.

5.2.1.1.1.- Entrevista estructurada y protocolo

La forma estructurada de la entrevista, como decíamos anteriormente, ha sido utilizada para las entrevistas que se han llevado a cabo a través de correo electrónico. Dada la dificultad económica de poder realizar las entrevistas de manera presencial, ha sido necesario recurrir al empleo de las nuevas tecnologías, cuyas posibilidades son amplias y facilitan el trabajo tanto a investigadores como a informantes clave, siempre y cuando ambos trabajen concienzudamente en la resolución de la tarea.

Hemos intentado que cada una de las entrevistas fuera lo más abierta posible, dejando al entrevistado espacio para que él añadiera información basada en su propia experiencia que pudiera ser considerada relevante para el ámbito educativo o que no apareciera en las cuestiones planteadas. Sin embargo, este espacio ha sido utilizado por dos de los respondientes.

La utilización del correo electrónico permite tanto al investigador como al informante clave no tener que compartir el mismo espacio físico ni temporal, algo que sí requieren las entrevistas presenciales y el uso de otras aplicaciones como la videoconferencia, por lo que cada uno puede adaptar su cometido al momento que le resulte más oportuno, siendo solamente necesario el compromiso por ambas partes de enviar los respectivos archivos en los plazos propuestos. Además, tanto las preguntas como las respuestas del protocolo ya están digitalizadas, lo que facilita el trabajo del investigador, además de ahorrarle tiempo de transcripción.

Sin embargo, las entrevistas realizadas a través de correo electrónico tienen, al igual que otros medios, inconvenientes. El primero es la falta de respuesta. En ocasiones, como ha sido el caso de este trabajo, hay informantes que se comprometen a responder a los protocolos enviados a través de correo electrónico pero a la hora de la verdad no devuelven el archivo del protocolo con las preguntas contestadas. Esto ha dificultado enormemente la investigación, ralentizando los plazos propuestos para el análisis de los datos. Igualmente, la dificultad para acceder a los datos de correo electrónico de muchos participantes también ha ralentizado la tarea. Otro inconveniente es la falta de contacto visual con el entrevistado y la no posibilidad de evaluar la información no verbal.

Añadimos a continuación un ejemplo de protocolo de entrevista semiestructurada enviada por correo electrónico. Todas las entrevistas han variado en función de los datos sobre la experiencia de vida que disponíamos del entrevistado. Aunque todas las preguntas

iban destinadas a conocer el alcance que el terrorismo ha tenido en la educación y cómo se ha abordado la temática en las aulas, las preguntas han variado en función de si el informante era un experto, un padre o madre, una alumno/a o un profesor. La aquí presentada es un modelo de protocolo de los utilizados para los estudiantes:

Luisa Cervantes

Universidad de Granada – Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**Recuerde todo lo que pueda sobre una etapa educativa superior -instituto, bachillerato- y responda, utilizando todo el espacio que necesite, a los siguientes temas –hay un guión que puede seguir o hacer su propia narración-. Si recuerda alguna anécdota o algo que considere que pueda servir al trabajo y que yo no haya preguntado, añádalo al final. Por favor, no responda solo “sí” o “no”; justifique la respuesta.
¡Muchas gracias por su colaboración!**

Tipo de centro –público, privado, ikastola-: _____

Etapa educativa –ESO, bachiller-: _____ Año: _____

Lugar donde se ubicaba el centro: _____

Edad actual: _____

1. CLASES:

a. ASIGNATURAS:

- i. Historia: ¿Cómo eran los libros de texto? ¿Había alguna referencia negativa hacia el “pueblo español”? ¿Hablabais de la historia del pueblo vasco?
- ii. Ética: ¿Se hablaba de los conflictos en clase? ¿Y del terrorismo en Euskadi?
- iii. ¿Dabas euskera? ¿Cómo era la actitud del profesor/a de euskera?

b. PROFESORADO:

- i. ¿mostraban sus ideas políticas a través de comentarios o actuaciones que no deberían hacerse delante del alumnado?
- ii. ¿resolvían las dudas que sobre el terrorismo planteaba algún alumno?
- iii. ¿sabes si alguno de tus profesores/as tuvo que dejar la enseñanza y/o irse del País Vasco por ser amenazado?
- iv. ¿Hubo algún enfrentamiento entre profesor/a y alumno/a por discrepancias en ideas relacionadas con el terrorismo?

c. EFEMÉRIDES

- i. ¿Celebrabais el día de la Paz? ¿Qué hacíais? ¿Se tenía presente

la situación que se vivía entonces en el País Vasco?

d. CENTRO

- i. ¿Sabes si tu centro de estudios sufrió algún atentado o se vio afectado por alguna explosión cerca del mismo?
- ii. ¿Fuisteis desalojados alguna vez por amenaza de bomba u otro tipo?

e. COMPAÑEROS

- i. ¿Recuerdas alguna actitud o comentario de alguno de tus compañeros/as que justificara los actos de violencia que sucedían en las calles?
- ii. ¿Solíais hablar entre vosotros de terrorismo, atentados... dentro o fuera del centro educativo?
- iii. ¿Tenías algún compañero que hubiera sido víctima de terrorismo? ¿Sabes si tenía algún tipo de asistencia especial en el colegio –psicólogo escolar, por ejemplo?

2. ÁMBITO FAMILIAR

- a. ¿Tenías inquietudes acerca del terrorismo? ¿Cómo te informabas: buscabas en prensa, en internet...?
- b. ¿Solías hablar con tus padres y/o familiares sobre los atentados que sucedían? ¿Te explicaban ellos lo que estaba pasando en el País Vasco? ¿Cuál era la reacción en casa cuando salía un atentado en la televisión?

3. EDUCACIÓN NO FORMAL

- a. ¿Realizabas algún tipo de actividad extraescolar? ¿Se hablaba de terrorismo durante esa/s actividad/es?

4. OTRAS

- a. ¿Recuerdas si alguien -del centro educativo, del barrio, del pueblo...- intentara crear en ti la necesidad de lucha por defender los intereses el pueblo vasco? En caso afirmativo, ¿puedes comentar dónde y qué dijeron?

REDACTE AQUÍ LAS ANÉCDOTAS QUE PUEDAN SER DE INTERÉS PARA EL ESTUDIO.

5.2.1.1.2.- Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada ha sido desarrollada en los casos en los que las entrevistas han sido realizadas de manera presencial. Estas entrevistas han durado entre 1 hora y media y 2 horas aproximadamente y han sido llevadas a cabo en lugares tranquilos y sin posibilidad

de interrupción, generalmente propuestos por los informantes clave, como han sido salones de sus viviendas o despachos particulares.

En lo referente a las preguntas, se estableció un guión previo como protocolo en base a una serie de categorías obtenidas a través de la literatura y en función de lo que nosotros conocíamos de la experiencia del entrevistado (por ejemplo, si el entrevistado era un docente, pues preguntas relacionadas con su etapa en el centro educativo; si era padre, pues más orientadas al conocimiento sobre lo que sus hijos estudiaban o la relación con el profesorado). La conversación cara a cara con el entrevistado ha permitido profundizar en algunas áreas y plantear preguntas que no estaban en el guión previo.

Si comparamos este método con la entrevista realizada a través de correo electrónico, hay que reconocer que ha sido un proceso más rico para la investigación, pero también de mayor coste económico; por tanto, las posibilidades de realizar este tipo de entrevistas han sido muy limitadas.

5.2.1.1.3.- Entrevista no estandarizada

La entrevista no estandarizada ha sido llevada a cabo en dos ocasiones. La primera fue consecuencia de localizar en internet a un informante clave que escribía sobre educación en el País Vasco y hacía referencia a la violencia de ETA enfocada desde el sistema educativo. Tras contactar con este informante vía online, se procedió a una entrevista telefónica, que no pudo ser tenida en cuenta para este trabajo por orientarse hacia temas políticos, a pesar de los intentos de los investigadores de enfocarla en el tema educativo.

La segunda entrevista no estandarizada nació durante la realización de una entrevista semiestructurada en la que el informante clave nos puso en contacto telefónico con otra persona que cumplía los requisitos para ser entrevistado en nuestro trabajo. En esta ocasión,

la entrevista fue fructífera y las respuestas sí han sido tenidas en cuenta en la elaboración de las categorías.

5.2.1.1.4.-Informantes clave

Los informantes clave son, en palabras de Zeldith (citado por Goetz y LeCompte, 1984, p. 134), individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador.

En nuestro caso, los requisitos necesarios para poder ser informante clave han sido los siguientes:

1. Ser agente educativo (padre, madre, maestro/a, profesor/a) relacionado con el ámbito educativo, especialmente en el País Vasco durante los años en los que el terrorismo estaba activo.
2. Haber sido alumno en un centro educativo del País Vasco durante los años en los que el terrorismo estaba activo.
3. Ser experto en terrorismo y tener alguna vinculación en el ámbito educativo (por ejemplo, profesor de universidad y estudioso de la temática)
4. Ser víctima de terrorismo y querer narrar la experiencia, relacionada con el tema educativo, desde una perspectiva lo más alejada posible del ámbito político.

Han sido numerosas las peticiones de colaboración en esta investigación, utilizando también las redes sociales, en especial Facebook y Twitter, para un contacto inicial con el posible informante. Lamentablemente, la tasa de respuesta no ha sido la deseada, ni mucho menos, la necesaria para poder generalizar los datos.

Sin embargo, al estar basada en experiencias de vida de los participantes, los datos son significativos para mostrar como una pequeña parte de la población del País Vasco vivió y sufrió las consecuencias del terrorismo.

La cantidad de informantes clave que han respondido a las entrevistas y han sido utilizados para las categorías de los datos primarios han sido 26, organizados en 12 alumnos, 4 profesores, 6 expertos y 5 madres/padres. Otros informantes clave, que aceptaron su participación en el estudio a través del correo electrónico, no han devuelto las respuestas.

5.2.1.1.5.-Proceso de recogida de datos

Los datos han sido recogidos entre 2014 y 2016. Durante estos años, se han estado enviando peticiones de colaboración a través de las redes sociales y de profesionales del ámbito educativo cuyos compañeros cumplían los requisitos mencionados anteriormente. Durante los 5 primeros meses del año 2017, se intentó ampliar el número de participantes, de la repuesta positiva de 2 de ellos, y tras intercambiar varios correos, las respuestas siguen sin llegar.

El uso de datos secundarios se tuvo en cuenta en este trabajo desde un primer momento. Sin embargo, a medida que avanzaba la investigación, nos dimos cuenta de que el grueso de datos del trabajo, muy a nuestro pesar, provendría de datos secundarios y no de los primarios, como era el objetivo en un principio.

Lamentamos profundamente la falta de acogida con la que ha contado el trabajo a pesar del largo periodo de recogida de datos con el que hemos contado y el esfuerzo del investigador realizado.

5.1.1.2.-Metodología Delphi

Dalkey y Helmer (1963, citados por Landeta, 2006, p. 468) concebían la técnica Delphi como una técnica grupal cuyo objetivo era obtener el consenso más fiable de la opinión de un grupo de expertos a través de una serie de cuestionarios intensivos con respuesta controlada. Esta metodología nace de un proyecto de la RAND Corporation, publicado 10 años más tarde (Dalkey y Herlmer, 1963, p. 458), un experimento diseñado para aplicar la opinión de

expertos a la selección, desde el punto de vista de un planificador estratégico soviético, de un sistema óptimo de objetivos industriales de los Estados Unidos y la estimación del número de bombas A requeridas para reducir la cantidad de municiones en una cantidad prescrita. La metodología de Delphi se basa, entre otras cosas, en la superioridad mantenida de juicio grupal sobre el juicio individual y la inferencia en cascada (en varias etapas) sobre la inferencia sin cascada (Sahal y Yee, 1975).

Con el transcurso del tiempo, esta técnica ha sido aplicada a diversos campos, como son la salud, educación, negocios, defensa, tecnología e ingeniería.

Turrof (1970, citado por Hasson, Keeney y McKenna, 2000, p. 1009) establece cuatro objetivos de investigación para el uso de la técnica Delphi: (1) explorar o exponer suposiciones subyacentes o información que conduzca a un juicio diferente; (2) buscar información que pueda generar un consenso por parte del grupo de encuestados; (3) correlacionar juicios informados sobre un tema que abarca una amplia gama de disciplinas y (4) educar al grupo encuestado sobre los aspectos diversos e interrelacionados del tema.

La investigación que nosotros proponíamos estaba basada en el primero de los usos que este autor planteaba. Así, pretendíamos explorar las consecuencias que el terrorismo había generado en la educación, negativas y positivas si las hubiere, a través de la opinión de expertos y llegar a un consenso sobre estas consecuencias que, en el mundo educativo no habían sido ampliamente abordadas hasta la fecha.

En una revisión de la literatura de la técnica Delphi llevada a cabo por Hanafin (2004), se exponen como ventajas de esta técnica: (1) permite fomentar opiniones libres de influencias de otros miembros del grupo, aumentando la veracidad; y (2) tiene la capacidad de capturar un amplio rango de variables interrelacionadas y características multidimensionales; (3) permite a un amplio grupo de expertos geográficamente dispersos aportar su conocimiento. Entre las desventajas se menciona que hay determinados autores

que han cuestionado la validez, la credibilidad y la fiabilidad (Hanafin, 2004, p. 11), criterios por otra parte que se pueden resolver en función del número de expertos que conforman los paneles, el número de rondas, el desarrollo de los cuestionarios, el análisis y el logro de consenso (p. 12). Otra desventaja parte del anonimato que anteriormente era visto como una ventaja, ya que posibilita la pérdida de responsabilidad expresada por los expertos y anima las decisiones apresuradas (Sackman, 1975; citado por Powell, 2003, p. 378).

La selección de los expertos es una de las partes más importante de este método, ya que de ellos depende en gran medida la satisfactoria finalización de la investigación. Okoli y Pawlowski (2004) establecen 5 pasos para la selección de los expertos: (1) Preparar el *KRNW -Knowledge Resource Nomination Worksheet-*, es un categorización de expertos previa a la identificación; (2) poblar el *KRNW* con nombres, es decir, incluir nombres de expertos en cada una de las categorías previamente delimitadas; (3) Primera ronda de contactos-nominación de expertos adicionales, en este paso, se propone preguntar a los nominados por otros que pueden ser incluidos en la lista; (4) Clasificación de expertos por cualificación, con prioridad de invitación al estudio; y (5) Invitar a los expertos al estudio.

En la investigación que nosotros presentamos, no se realizó la tercera etapa. Es decir, fuimos los investigadores quienes decidimos qué expertos formarían parte de nuestro panel.

Al igual que en otros métodos de investigación, llevar a cabo un proceso riguroso y bien planeado en cuanto al número de rondas, el número de expertos y la orientación metodológica de la investigación, generarán mejores resultados y un mayor conocimiento del tema a investigar. No hay un número límite de cada elemento, sino que la técnica Delphi ha de ser adaptada a cada investigación.

Por lo general, la técnica Delphi se utiliza para prever las transformaciones futuras del acontecimiento analizado; en nuestro caso se pretendía utilizar para analizar un acontecimiento del pasado, aunque obviamente de este estudio se podrían haber extrapolado

ideas que ayudaran a analizar una parte de ese pasado enfocado a la no repetición del conflicto en un futuro o, al menos, a salvaguardar la educación ante posibles conflictos futuros.

5.2.1.2.-Instrumento

A continuación presentamos el instrumento que fue enviado a los expertos para recoger la información pertinente:

**Luisa Cervantes
Antonio Fernández-Cano
Grupo de Investigación: HUM-567
Universidad de Granada**

Estimados amigos:

Se está llevando a cabo una investigación en la Universidad de Granada cuyo objetivo principal es indagar sobre las consecuencias que los conflictos armados de baja intensidad tienen en la educación y sus agentes.

Reconocemos que este asunto es delicado, por ello se garantiza el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Pedimos su colaboración para poder llevar a cabo nuestra tarea, a través de una técnica Delphi. Esta técnica establece qué prioridades exponen las personas preguntadas sobre un determinado asunto o problema. En este caso, qué consecuencias han tenido los conflictos armados de baja intensidad que han sucedido en España en los últimos 40 años.

Por favor, responda a la siguiente cuestión:

¿Cuáles son, en su opinión, las 5 consecuencias principales que el conflicto armado de baja intensidad ha generado en la educación y personas relacionadas, en España, desde 1975 hasta la actualidad?

Rogamos que se atengan única y exclusivamente a consecuencias educativas. Responda al dorso y reenvíe esta hoja a la misma dirección de correo electrónico (cervantes.duarte.l@gmail.com)

En una segunda vuelta y siguiendo la técnica Delphi, le pediremos encarecidamente que usted ordene, según su criterio, las consecuencias o efectos resumidas en base a sus respuestas.

Le tendremos informado de los resultados de este estudio. Gracias por su

colaboración.

TÉCNICA DELPHI: 1ª VUELTA

¿Qué consecuencias ha supuesto el conflicto armado de baja intensidad en el ámbito educativo en España, desde 1975 hasta la actualidad?

Escriba 5 consecuencias ordenadas por importancia, de 1ª a 5ª. Por ejemplo: se instituyó la práctica de quemar libros de texto a final de curso; es una consecuencia un tanto falsa, irreal y cómica. Trate de exponer consecuencias más reales y contundentes, si así lo considera.

1.

2.

3.

4.

5.

OBSERVACIONES:

Escriba lo que usted buenamente considere al respecto.

5.2.1.2.2.-Informantes clave

Al igual que en el caso de las entrevistas, realizamos un listado de las características que debía tener el informante clave:

1. Ser experto en terrorismo y/o investigación para la paz.

2. Víctimas de terrorismo relacionadas con el ámbito educativo
3. Trabajadores e investigadores de centros para la paz
4. Historiadores cuya temática sean los conflictos y guerras

5.2.1.2.3.-Proceso de recogida de datos

Las primera ola de envíos de la técnica Delphi se realizó el mes de septiembre de 2014, siendo enviados 87 protocolos a expertos en historia, paz, educación, terrorismo, conflictos, guerras y grandes genocidios; a miembros de institutos de paz y a profesores universitarios y de máster relacionados con al temática de la paz. Dada la baja tasa de respuesta, se inició en noviembre un segundo envío, de 27 protocolos más. A partir de diciembre, se intentó una nueva búsqueda de expertos que quisieran participar en la misma. Dada la baja tasa de respuesta y la nula participación de los considerados expertos, en abril de 2015, la investigación se dio por fracasada.

De las 14 respuestas que obtuvimos, sólo 7 respondieron a la cuestión planteada. Otras 7 fueron devueltas negando la participación en el mismo por utilizar el eufemismo CABI –Conflicto Armado de Baja Intensidad- en lugar de terrorismo.

5.2.1.3.-Datos secundarios.

Entendemos por datos secundarios aquellos documentos que contienen información procedente de los documentos originales, una vez sometidos a las oportunas operaciones analíticas. Son denominados también derivados y/o referenciales (Pinto Molina, 1991, p. 68).

Vamos a entender como datos secundarios aquellos recogidos en capítulos de libros datos volcados en la red, periódicos y documentales, dado que a la hora de ser publicados han necesitado de esas operaciones analíticas a las que hacía referencia Pinto Molina. Es decir, ha

sido el editor quien ha considerado que parte de la entrevista debe ser publicada o que cuestiones realizar para la misma.

Para su análisis, los datos secundarios han sido analizados utilizando el análisis documental y de contenido.

5.2.1.3.1.- Análisis documental y de contenido.

Existe una línea difusa entre el análisis documental y el análisis de contenido; tanto que hay autores que lo definen conjuntamente. Para Martín (2009, p. 8), el análisis documental es un conjunto de operaciones (unas técnicas y otras intelectuales) que se realizan para representar tanto la forma como el contenido de documentos primarios, generando de esta forma otros documentos secundarios cuyo objetivo no es otro que facilitar al usuario la identificación precisa y recuperación posterior de los documentos primarios representados.

Sin embargo, nosotros entendemos que son dos procesos totalmente distintos, con fines y objetivos diferentes. Por un lado, el análisis documental está enfocado a hacer más manipulable para el investigador la exuberante cantidad de información de la que hoy en día disponemos, es decir, en elaborar un catálogo con la información principal de cada documento en forma de descriptores (análisis del continente) mientras que el análisis de contenido estaría enfocado a analizar el contenido del documento.

Por tanto, por análisis de contenido entendemos, tal y como lo expresa Aigeneren (1999), la técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones mediante la clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje (p. 4) En definitiva, este proceso es el que hemos aplicado a los datos secundarios recogidos a la par que los datos primarios. Explicamos a continuación los criterios seguidos para cada uno de las fuentes de datos secundarias.

5.2.1.3.2.- Criterios de selección:

5.2.1.3.2.1.-Libros

A la hora de seleccionar los libros que se han tenido en cuenta para la muestra, se han seguido los siguientes criterios:

1. Que en el libro se recogiera el testimonio directo de las víctimas del terrorismo.
2. Que el testimonio tuviera algún dato relacionado con la educación, bien desde la propia experiencia de la víctima en el ámbito educativo como alumnos, bien como profesores o padres.

Por tanto, han quedado excluidos aquellos libros narrativos sobre el caso vasco que no han recogido el testimonio de las víctimas; los libros escritos por expertos en la temática; y cualquier otro libro que abordara el caso vasco o de terrorismo yihadista.

5.2.1.3.2.2.- Páginas web

Las diversas asociaciones luchan por mantener la memoria de lo acontecido en el País Vasco. Para ello, muchas de estas asociaciones recogen en los diferentes apartados de sus páginas web relatos de víctimas. Todos los utilizados para la muestra son relatos escritos, puesto que los audiovisuales han sido categorizados en el apartado “documentales”.

Por tanto, y siguiendo criterios antes mencionados, han sido seleccionados para la muestra:

1. Aquellos documentos que recogen la experiencia de la víctima directa/indirecta del terrorismo.
2. Que el testimonio tuviera alguna relación con la educación

Así, quedan descalificados los relatos que solo hablan de la experiencia del terrorismo desde una perspectiva psicológica, política, social o económica y/o no relacionada con el ámbito educativo.

5.2.1.3.2.3.-Documentales.

A la hora de seleccionar los documentales para la muestra se han seguido criterios similares al formato libro:

1. Solo son válidos para la muestra aquellos documentales que le dan voz a la víctima y ésta cuenta su experiencia relacionada con el ámbito educativo.

Por tanto, quedan excluidos documentales en los que se narra episodios de violencia, consecuencias del terrorismo no relacionadas con el ámbito educativo y aquellos de corte político no relacionados con políticas educativas.

5.2.1.3.2.4.-Periódicos

Por último, los periódicos han seguido una norma estricta a la hora de su selección: noticias que relacionaban el terrorismo con la educación de manera no política. Por tanto, quedan excluidos de la muestra aquellas noticias que informan sobre atentados no relacionados con el ámbito educativo o sobre políticas relacionadas con el terrorismo pero no con la educación.

5.2.1.4.- Validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos.

La validez de los instrumentos en los datos primarios se ha obtenido por consenso entre expertos; en concreto mi director de tesis y un colega juzgaron la idoneidad, o sea la validez, de estos instrumentos, entrevistas y Delphi, considerándolos como válidos.

Para el estudio de la fiabilidad, lo he realizado a partir de un doble análisis de datos generados para observar concordancia de un análisis a otro.

La concordancia es alta y ronda el 80% de coincidencias entre datos generados de ambos análisis.

5.3-Muestra

En temas complejos y de difícil abordaje como es el terrorismo, acceder a toda la población que comparte las características comunes antes mencionadas en la recogida de datos primarios, es prácticamente imposible. Por tanto, debemos actuar sobre una muestra de esa población. Entendemos la muestra como el subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada (Colás y Buendía, 1994 p. 89).

Según la metodología elegida, las técnicas de muestreo han de presentar unas características determinadas que, en el caso de nuestro estudio realizado a través de la metodología cualitativa, exponemos a continuación.

5.3.1.- Técnicas de muestreo aplicadas

Casal y Mateu (2003) diferencia dos tipos de muestreo: aleatorio o por conveniencia. Lo que diferencia a ambos es principalmente el grado de generalización de los resultados y la forma en la que se acceden a los participantes. Mientras que en el aleatorio se necesita un gran número de población y muestra, seleccionados al azar permitiendo el uso generalizable de los resultados, en el muestreo por conveniencia nos centramos no en la cantidad, pero sí en la calidad de la información obtenida siendo por tanto no generalizables los resultados a todo el universo aunque sí a la población que comparte las características socioculturales.

Para Mejía (2002), tres son los tipos de muestreo característicos de la metodología cualitativa: (1) por conveniencia; (2) por juicio y (3) por contextos. En nuestro caso, hemos basado este trabajo en un muestreo por juicios, consistente en palabras del propio autor en

la selección de las unidades a partir solo de criterios conceptuales, de acuerdo a los principios de la representatividad estructural, es decir, las variables que delimitan la composición estructural de la muestra son definidas de manera teórica por el investigador (Mejía, 2002, p. 169).

A partir de este muestreo por juicios, se ha procedido a un muestreo no probabilístico por estratos no proporcionales y respondientes voluntarios, por lo que, repetimos, es muy cuestionable asumir gratuitamente su generalización.

Dada la falta de respuesta de los sujetos seleccionados, se procedió a hacer lo que Martín-Crespo y Salamanca (2007) llaman “muestreo por avalancha”, pidiendo a los informantes que recomendaran a participantes. La reducida red de contactos junto con la delicadeza del tema, no permitieron que este método fuera fructífero. Por tanto, la muestra queda compuesta de la siguiente forma:

5.3.1.1.- Configuración de la muestra de datos primarios

La muestra se compone de 34 unidades muestrales, divididos en 12 estudiantes; 4 profesores no vascos que trabajaron allí durante los llamados “años de plomo”; 6 expertos, entendiendo como tal a profesores y estudiosos del caso vasco, relacionados directamente con el terrorismo y 5 padres que nos han contado la experiencia de tener a sus hijos escolarizados en centros educativos del País Vasco cuando el terrorismo aún estaba activo. Por último, se han tenido en cuenta, debido a la interesante información aportada, la primera vuelta de una técnica Delphi fallida en la que contestaron solo 7 participantes, todos ellos expertos en el caso vasco. Otras 7 respuestas fueron recibidas negando la participación en dicho proceso, pues se utilizó el eufemismo “Conflicto Armado de Baja Intensidad (CABI)”, que no fue aceptado por los participantes.

La tabla 10 analizan la muestra de datos primarios de forma más detallada:

Tabla 10

Datos de la muestra correspondiente a: alumnado, profesorado, expertos, padres-madres y grupo-delphi

Código	Lugar	Etapas educativa	Tipo de Centro	Categorías	Sumatoria
ALUMNADO					
A1	Vitoria	Bachiller	Público	T1; T3; IQ; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.2; F4.3.1; F5.1; N1; N2; E	12
A2	Guernika-Lumo	ESO, Bachiller	Público	T1; T2; T3; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.3.1; N1; N2	9
A3	Azkoitia	ESO, Bachiller	Público	T3; IQ; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.2; N2	7
A4	Peñaflorida Usandizaga	ESO Bachiller	Público – modelo D-	T1; F2.1.1; F2.1.2; T3; F3; F4.3.1; F5.2; N1; N2	9
A5	Getxo	BUP – LOGSE-	Ikastola	T1; IQ; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.2; F4.3.1; F5.1; N1; N2	10
A6	Getxo	ESO	Público	T1; T2; IQ; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.2; F4.3.1; N1; N2	10
A7	Ibaeta San Sebastián	Colegio	Colegio concertado de monjas	T2; IQ; F2.1.2; F3; F4.2; N2	6
A8	Iruña-Pamplona	ESO Bachiller	Público	T1; T3; IQ; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.3.1; N1; N2; E.	10
A9	San Sebastián	Primaria, ESO, Bachiller	Concertado	T1; T3; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.3.1; F5.2; N1; N2	9
A10	Euba	ESO Bachiller	Ikastola concertada	T1; T2; T3; F2.1.1; F2.1.2; F4.2; F4.3.1; F5.2; N1; N2	10
A11	Lasarte-Oria Guipuzcoa	Bachiller	Ikastola	T1; T2; T3; IQ; F2.1.1; F2.1.2; F3; F4.2; F4.3.1; N1; N2	11
A12	Aoiz	Instituto	Público	T1; F5.3	2
PROFESORADO					
	Característica			Categorías	
T1	Profesor			F1; F3; F4.1; F4.3; F5.3; F6	6
T2	Profesor			F1; F3; F3.1; T2; N1; P	6
T3	Profesor			F1	1
T4	Profesor			F2.1.3; N1	2
EXPERTOS					
E1	Político y profesor			F2.2; N1	2
E2	Político			F2.1.1; F4.1; F4.2; F5.3; F6; N1; P	7
E3	Político y víctima			F1; F2.1.1; F4.1; F4.2; F6; N1; P; A2	8
E4	Experto			T1	1
E5	Político y víctima			F6	1
E6	Profesor y víctima			F.4.1; F6, A1	3

PADRES-MADRES			
M1	Guardia Civil	F5.3; N1; S; F2.1.2	4
M2	Guardia Civil	F5.3	1
M3	Guardia Civil	F3.1	1
M4	Padre	T1; IQ; F6; N2; A2; A3	6
M5	Madre	T1; IQ; F6; A2; A3	5
GRUPO DELPHI			
D1	Profesor	F4.1; F4.3; F6; S	3
D2	Profesor y víctima	F2.1.3; S; P	3
D3	Profesor y víctima	F4.1; F4.3; F5.3	3
D4	Profesor	F3; F4.1; S; P	4
D5	Profesor	F4.1	1
D6	Profesor y víctima	F2.1.3; F3.1; F4.1	3
D7	Profesor	F2.1.3; F4.1; F5.3; P	4

Se adjunta en la tabla información relativa a las categorías a las que el sujeto muestral hace referencia, que han sido codificadas con letras –categorías mayores- y con letras y números –categorías menores-. La última columna aporta información del número de categorías en las que el sujeto muestra aparece.

5.3.1.2.-Configuración de la muestra de datos secundarios

Para el total de los datos secundarios utilizados para la muestra, se ha considerado como unidad cada testimonio recogido en los diferentes formatos que han sido utilizados para la muestra. A continuación se exponen los datos referidos a la muestra de la que se derivan los datos secundarios.

5.3.1.2.1.- Libros

En lo referente a los libros, se han recogido un total de 62 relatos distribuidos en 14 libros. La tabla 11 muestra los datos referentes a cada individuo muestral: el código utilizado en las categorías, la fuente de la que fue recogido el testimonio y las categorías a las que hace mención en este relato. Nótese que varios informantes tienen dos referencias. Esto es debido a que su relato ha sido encontrado en ambas referencias. Por tanto, no hay repetición de

informantes, son 62 informantes clave. Los integrantes forman una muestra dispar en la que hay: 9 profesores universitarios, 2 rectores, 1 gerente, 6 periodistas, 29 familiares de víctimas, 2 escritoras, 1 víctima directa, 3 políticos, 1 filóloga y política, 3 exmiembros de ETA y 1 delegada de la AVT y 4 personas de las que no se tienen datos más allá de que son víctimas de terrorismo.

Tabla 11.

Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios. Categoría: libros.

Característica	Nombre	Código	Fuente	Categorías	Sumatorio
Profesor de Universidad	Mikel Arzumendi	L1	Benzunartea (2013) Cuesta, C. (2000)	A5.2; A6; A10; IA2; IA5; IA7	6
Profesor de Universidad	Carlos Fernández de Casadevante	L2	Benzunartea (2013)	A5.2; A6; A10; A10.1; IA1	5
Profesor de Universidad	Mikel Iriondo Aranguren	L3	Benzunartea (2013)	A5.2; A7.1; A7.2.1; A10.1; IA7; IA5; IA6	7
Profesor de Universidad; Decano (1997-2000); Rector (2000-2004)	Manuel Montero	L4	Benzunartea (2013)	A5.2; A6; A7.1; A8; A10.1; IA1; IA3; IA5	8
Profesor de Universidad	Gotzone Mora	L5	Benzunartea (2013) González (2004)	A5.2; A6; A7.1; A7.2.2; A8; A15; IA1; IA2; IA7	9
Profesor de Universidad	Edurne Uriarte	L6	Benzunartea (2013)	A5.2; A7.1; A7.2.2; A8; A10; A10.1; IA1	7
Periodista y profesor	Pedro Briongos	L7	Benzunartea (2013)	A9	1
Periodista	Charo Zarzalejos	L8	Benzunartea (2013)	A9	1
Periodista	José Antonio Zarzalejos	L9	Benzunartea (2013)	A9	1
Periodista	Carmen Gurrutxaga	L10	Benzunartea (2013)	A9	1
Profesor de Universidad	Franciso Llera	L11	Benzunartea (2013)	A5.2	1
Periodista y escritora	Irene Villa	L12	Villa (2004)	A4; IA2	2

Familiar de víctima	Mercedes Flores	L13	Moreno y Forguera (2015)	A10.2	1
Familiar de víctima	Narcisa López	L14	Moreno y Forguera, (2015)	IA1	1
Periodista	Cayetano González	L15	González (2004)	A5.2	1
Familiar de víctima	Pedro Baglietto	L16	González (2004)	A4	1
Familiar de víctima	Rubén Múgica	L17	González (2004) Cuesta (2000)	A5.2	1
Escritora	Cristina Cuesta (autora, epílogo)	L18	Cuesta (2000)	A5.2; A7.1; IA6	3
Profesor	Silverio Velasco	L19	Cuesta (2000)	A3; A7.1; A7.2.2; A8	4
Familiar de víctima	Isabel	L20	Cuesta (2000)	IA4	1
Familiar de víctima	María	L21	Cuesta (2000)	IA4	1
Víctima	Fernando García ^a	L22	Cuesta (2000)	A3; A10.2	2
Escritora	Nieves Baglietto	L23	Baglietto (2008)	A4	1
Filóloga y política	Maite Pagazaurtundúa	L24	Pagazaurtundúa (2004)	A4; IA2	2
Delegada de la AVT en Granada, Jaén y Navarra	Maite Araluce	L25	Moreno y Forguera (2015)	A10.2	1
Ex miembro de la banda terrorista ETA	Josu García Corporales	L26	Terradillos, A. (2016)	IA2	1
Ex miembro de la banda terrorista ETA	Fernando Luis de Astarloa	L27	Terradillos (2016)	IA2	1
Familiar de víctima	Froilán Elespe	L28	Terradillos (2016)	IA2	1
Ex miembro de la banda terrorista ETA	José Luis Álvarez Santacristina	L29	Terradillos (2016)	A16	1
Político	Victor Manuel Arbeola	L30	Marrodán, Araluce, Elizari, García de Leaniz, Jiménez y Labiano (2014)	A1.1; A2; A4	3
Política	Pilar Aramburu	L31	Marrodán, Araluce, Elizari, García de Leaniz, Jiménez y Labiano (2014)	A11; A1.2; A4; IA9	4
Política	Asun Apesteguia	L32	Marrodán, Araluce,	A5.1; A10.2	2

n.d.	Cristobal Díaz Lombardo	L33	Elizari, García de Leaniz, Jiménez y Labiano (2014) Duplá y Villanueva (2009)	A10.2; A13; IA9	3
Profesores	Colectivo de profesores represaliados de Leioa	L34	Colectivo de profesores represaliados de Leioa (1999)	A5.2; A14; A14.1	3
Familiar de víctima	Vicenta Macías Carnacea	L35	Perez y Señarís (2012)	A7.2.2; A16	2
Familiar de víctima	Juan Domínguez Fernández	L36	Perez y Señarís (2012)	A13	1
Familiar de víctima	Mari Carmen Montoro Azteca	L37	Perez y Señarís (2012)	A10	1
Familiar de víctima	Francisca Lombardo	L38	Perez y Señarís (2012)	A2; A13	2
Familiar de víctima	Juana María Muriel	L39	Perez y Señarís (2012)	A9	1
Familiar de víctima	Encarnación Carrillo	L40	Perez y Señarís (2012)	A8	1
n.d.	Víctima herida	L41	Perez y Señarís (2012)	A2; A12	2
Familiar de víctima	Ana (nombre ficticio)	L42	Perez y Señarís (2012)	A12	1
n.d.	Txema Morales	L43	Perez y Señarís (2012)	A8	1
Familiar de víctima	Carmen Imáz	L44	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A11; OP1	2
Familiar de víctima	Raquel Martínez	L45	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A13	1
Familiar de víctima	Rosa López	L46	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	IA8	1
Familiar de víctima	Rosa María Larrondo	L47	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	IA6	1
Familiar de víctima	Manuela Merchán	L48	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A3; IA4	2
Familiar de víctima	Alberto Toca López de Torre	L49	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A7.2.2	1
Familiar de víctima	Mercedes Pérez (madre)	L50	Marrodán, Araluce, García	A13; OP2	2

Familiar de víctima	Merche Pérez (hija)	L51	de Leaniz y Jiménez (2013) Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A13	1
n.d.	José María Izquierdo	L52	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	IA10	1
Familiar de víctima	Consuelo (mujer de J.M. Izquierdo)	L53	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A3	1
Familiar de víctima	Verónica Miguel	L54	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2013)	A2; A3; A11	3
Familiar de víctima	María Dolores Garbayo	L55	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	A3	1
Familiar de víctima	Manli Resa	L56	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	A8	1
Familiar de víctima	Miguel Ángel Ferri	L57	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	A8	1
Familiar de víctima	Ana María Fidalgo	L58	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	IA3; IA4; IA6	3
Familiar de víctima	Francisco José López	L59	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	A2; A10.2; IA1	3
Gerente de Lipauto	Juan José Artuch	L60	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	IA3	1
Exrector de la Universidad de Navarra	Alejandro Llano	L61	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	A5.2	1
Familiar de víctima	Marina Salvá	L62	Marrodán, Araluce, García de Leaniz y Jiménez (2014)	A9; IA6	1

^a Fue víctima de ETA cuando tenía 10 años

La tabla incluye información sobre las categorías a las que los sujetos muestrales hacen referencia en sus textos. Éstas han sido codificadas con letras y números y pueden ser observadas en la columna “categorías”. La última columna, denominada “sumatorio”, es la cantidad total de categorías en las que aparece el sujeto muestral.

5.3.1.2.2.- Páginas web

Los siguientes relatos han sido obtenidos a través de páginas web de asociaciones de víctimas y de lucha por los derechos humanos. Se han incluido además 4 relatos obtenidos a través de la versión digital de 4 números de la revista *Bakehitzak-Palabras de Paz*. Otras fuentes han sido consideradas ya que también presentan el relato de diversas víctimas del terrorismo, sin embargo, estos relatos no hacían referencia a nada educativo; de ahí que no aparezcan en la muestra de esta investigación. En total se han tenido en cuenta 25 relatos, cuya muestra comprende 2 periodistas, 1 peón especialista, 1 administrativo, 1 trabajadora de fábrica, 1 modista, 1 político, 1 jubilado, 1 enterrador, 1 directivo, 1 profesor y político, 1 ertzaina, 4 profesores de distintas etapas educativas, 1 catedrático de instituto, 1 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, 1 Doctor en Historia Contemporánea, 1 responsable de comunicación de una fundación y 4 familiares de víctimas.

Tabla 12

Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios. Categoría: Relatos de páginas web.

Característica	Código	Nombre	Localización	Categorías	Sumatorio
Periodista	W1	Gorka Landaburu	Zoomrights (2015)	RS5	1
Peón especialista	W2	Rosa Vadillo Uranga	Zoomrights (2013)	PA1; C1; RS1	3
Administrativa	W3	Rosa Rodero	Zoomrights (2012)	PA1	1
Trabajadora en una fábrica	W4	Marian Romero	Zoomrights (2013)	RS1.1	1

Modista	W5	Leonor Regaño	Zoomrights (2012)	RS1.1	1
Político	W6	Aritz Arrieta	Zoomrights (2011) Arrieta (2009)	RS1.1; RS1.2; RS6; AH2	4
Jubilada	W7	Arrate Zurutuza	Zoomrights (2012)	C2	1
Enterrador	W8	Luis Domínguez	Zoomrights (2012)	C2	1
Periodista	W9	Pedro Briongos	Zoomrights (2011)	RS2	1
Directivo de empresa de nuevas tecnologías	W10	José Ignacio Ustarán	Zoomrights (201)	RS2	1
Profesor y político	W11	Imanol Zubero	Zoomrights (2011)	RS2	1
Ertzaina	W12	Ertzaina amenazado	Zoomrights (2011)	RS2	1
Profesor	W13	Iñaki García	Zoomrights (2012)	AH1	1
Catedrático de instituto jubilado	W14	Silverio Velasco	Zoomrights (2012)	RA; AH1	2
Profesor de Universidad	W15	Mikel Iriondo	Zoomrights (2011)	C3; C4; RS7; RA; AH1; PA2	6
Familiar de víctima	W16	Mariló Vera	Coordinadora Gesto por la Paz de Euskal Herria (2010)	PA5; RS1.1	2
Familiar de víctima	W17	Lucía Nieves	Nieves (2007)	C2	1
Familiar de víctima	W18	Mari Carmen Etxeberria	Etxeberria (2004)	RS1.1; RS3	2
Profesor universitario	W19	Mikel Arzumendi	Antzuelo (2004)	AH1; HL	2
Político y escritor. Exmiembro de ETA	W20	Teo Uriarte	Katuarrainak (2003)	RS4	1
Profesor de Universidad. Decano (1997-2000) y Rector (2000-2004)	W21	Manuel Montero	Katuarrainak (2003)	AH1	1
Familiar de víctima	W22	Conchita Martín	Martín (2017)	V1	1
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación	W23	Ernesto Ladrón de Guevara	Ladrón de Guevara (2017)	RS1; RS6; V2; AH2; LC	5
Doctor en Historia Contemporánea e investigador	W24	José Antonio Pérez	Pérez (2017)	PA3; PA4	2
Licenciado en Políticas y Administración; Responsable de proyectos y comunicación en la Fundación Fernando Buesa Blanco.	W25	Eduardo Mateo Santamaría	Mateo (2017)	C3; V1; AH; W25	4

La tabla incluye información acerca de las categorías a las que hace referencia cada sujeto muestral, que han sido codificadas con letras y números en función de ser categorías mayores o menores. La última columna, titulada “sumatorio” hace refencia a la cantidad de veces que aparece cada sujeto en las categorías.

5.3.1.2.3.- Documentales

Al igual que en los apartados anteriores, numerosos documentales han sido tenidos en cuenta a la hora de recoger la información. Sin embargo, muchos de estos documentales muestran relatos que no tienen nada que ver con el ámbito educativo. Tal es el caso, por ejemplo, de los testimonios recogidos en la página web de la Asociación Fernando Buesa, *Asesinato en febrero* (Ortega, 2001), *Perseguidos* (Ortega, 2004), *Asier eta Biok*⁸ (Merino y Merino, 2013) o *Mujeres en construcción* (Atín e Ibañez, 2010), en los que se habla del conflicto, también intervienen víctimas, éstas cuentan su experiencia, presentan un relato, pero este relato no tiene nada que ver con el ámbito educativo.

Por tanto, la muestra se compone de 1 delegado y 2 presidentes de asociaciones, 1 filósofo, 1 periodista y profesor, 1 médico, 1 párroco, 1 catedrático de sociología, 4 profesores de universidad, 2 políticos, 1 psicóloga y 6 familiares de víctimas.

Tabla 13

Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios: relatos obtenidos de documentales.

Característica	Nombre	Código	Localización	Categoría	Sumatorio
Delegada de AVT	Lorena Díez	A1	AVT (2017)	EJ	1
Familiar de víctima	Genoveva Iglesias	A2	AVT (2017)	EJ	1
Filósofo intelectual	e Fernando Savater	A3	Arteta (20014)	EJ	1

⁸ Asier eta Biok tiene unas breves partes en vasco que carecen de traducción al español.

Periodista, escritor y profesor de Universidad	José María Calleja	A4	Arteta (2004)	EJ	1
Médico	Antonio Salvá	A5	Dygitel (2013)	EJ	1
Párroco	Jaime Larrinaga	A6	Aguilera (2006 ^b)	EJ1	1
Catedrático emérito de sociología de la Universidad de Deusto	Javier Elzo	A7	Medem (2003)	EJ	1
Familiar de víctima	Carmen Imáz	A8	Gobierno de Navarra (2015)	MG	1
Profesora de Universidad	Gotzone Mora	A9	Aguilera (2006) Meden (2003)	AHU;M G;MD	3
Político y familiar de víctima	Íñigo Pascual	A10	Gobierno de Navarra (2015)	DRA; MD	2
Político	Íñigo Arkauz	A11	Aguilera (2006 ^b)	AHU	1
Profesor de Universidad	Mikel Arzumendi	A12	Arteta (2004)	RET	1
Profesor de Universidad	Eduarne Uriarte	A13	Aguilera (2006 ^b)	MD	1
Profesor de Universidad	Carlos F. Casadevante	A14	Aguilera (2006 ^a)	AHU1	1
Familiar de víctima	Rosa Rodero	A15	Dygitel (2013)	AE	1
Familiar de víctima	Susana García	A16	Arteta (2014)	MG	1
Familiar de víctima	Aisha Mohamed	A17	Martínez Reverte (2007)	OC;MD	2
Psicóloga	Teresa Díaz Bada	A18	Martínez Reverte (2007)	OC	1
Presidente de COVITE	Cristina Cuesta	A19	Martínez Reverte (2007)	AHU	1
Familiar de víctima	Pilar Linto	A20	Martínez Reverte (2007)	AHH	1
Presidenta de asociación 11-M	Pilar Manjón	A21	Ripoll y Gulias (2014)	AE; S	2

La tabla incluye información de las categorías a las que hace referencia cada individuo muestral en su relato. Las categorías han sido codificadas con letras –categorías mayores- y con letras y números –categorías menores-. La columna denominada “sumatorio” hace referencia al número de veces que aparece el relato en las categorías.

5.3.1.2.4.- Periódicos

El relato recogido a través de la prensa es el más controvertido. Primero, porque no todos los utilizados para la muestra están basados en el relato de las víctimas. Y segundo, porque la

prensa goza de una credibilidad menor que los relatos primarios o los secundarios recogidos en libros, documentales y/o páginas webs.

El proceso de muestreo se ha llevado a cabo a través de la herramienta de la hemeroteca de El País, El Mundo y ABC, introduciendo los términos *terrorismo* y *educación* y limitando la búsqueda al año 2016. Se han seleccionado los artículos por conveniencia y se han añadido noticias relacionadas de otros periódicos, tal y como muestra la tabla 5. En total, se han seleccionado 2 artículos de *Libertad Digital*, 7 de *El Correo*, 1 de *Navarra.com*, 2 de *Europa Press*, 1 de *Hazte Oír*, 2 de *El Español*, 35 de *El Mundo*, 27 de *El País*, 1 de *El Correo Digital*, 1 de *El Periódico de Aragón*, 1 de *Tiempo*, 17 de *ABC*, 1 de *La Voz Libre*, 1 de *Deia*, 1 de *Lainformación.com* y 1 de *El Economista*.

Tabla 14

Datos de la muestra correspondiente a los datos secundarios: noticias de prensa.

Nº	Periódico	Año	Autor	Categoría	Sumatorio
P1	Libertad Digital	2005	Libertad Digital	U1; U2; EO3	3
P2	Libertad Digital	2005	EUROPA PRESS	U1; U2	2
P3	Elcorreo.com	2016	Lorena Gil	EO2	1
P4	Navarra.com	2016	Navarra.com	S2	1
P5	Elcorreo.com	2010	Fernández Vallejo	U6	1
P6	Europa Press	2016	EUROPA PRESS	EO2	1
P7	Hazteoir.org	2007	Fuencisla	EO1	1
P8	Elcorreo.com	2010	Vasco Press	U5	1
P9	Elespañol.com	2016	Valle	S2	1
P10	El Mundo	2013	Lázaro (d)	EO1; EO2; EO3	3
P11	El País	2000	Gastaminza	U1	1
P12	El País	2001	Nieto	U5	1
P13	El correo	2016	E. Press	U3.3	1
P14	Elespañol.com	2015	Ramirez	U1;U3; U3.1	3
P15	Elcorreo.com	2014	EFE	U4.2; U4.3	2
P16	Elcorreodigital	2006	Agencias	PE1	1
P17	El País	2001	Agencias	EO1; PE	2
P18	Europa Press	2006	EUROPA PRESS (b)	EO1	1
	El periódico de			U4.1	1
P19	Aragón	2003	EUROPA PRESS (a)		
P20	Tiempo	2013	De la Hera	U1; U5	2

P21	El País	2011	Morán	U3.3	1
P22	El País	2003	Mora	U1; U3; U3.1	3
P23	El Mundo	2015	Iglesias (b)	U3; U3.1	2
P24	ABC	2002	M. A.	U1	1
P25	El País	2001	El País	S2	1
P26	ABC	2001	Barroso	U1; EO1	2
P27	La Voz Libre	2012	Romero	EO1	1
P28	El correo	2016	EFE	U3.3	1
P29	Elcorreo.com	2010	Gil	PE.1	1
P30	Deia	2017	Santarén	AE	1
				U1; U1.2; U1.3; U1.4; U3.1.1; U5; U7	7
P31	El Mundo	2012	Iglesias		
P32	El Mundo	2002	Urtasun	U1	1
P33	ABC	2017	Santos (a)	EO2.1; AE	2
P34	ABC	2017	Santos (b)	EO2.1	1
P35	El Mundo	2015	Alonso, J. M. (a)	U1	1
P36	El Mundo	2015	Alonso, J. M. (b)	U1; U3.1	2
P37	El País	1978	Ruiz de Azua	D; D1; D1.1	3
P38	Lainformación.com	2015	Lainformación.com	U3.1	1
P39	Eleconomista.es	2015	Servimedia	U3.1	1
				U1; U1.1; U1.2; U5	4
P40	El Mundo	2002	Iturri, J.		
P43	El País	2005	Jimenez	U1	1
P47	El Mundo	2001	EFE (b)	S2	1
P48	El Mundo	2001	EFE (a)	S2	1
P50	ABC	2002	Alonso, M	U1	1
P53	El Mundo	2003	SERVIMEDIA	S2	1
P54	El Mundo	2003	EUROPA PRESS (b)	U3.1	1
P55	El Mundo	2004	Agencias	U3.3	1
P56	El País	2002	Galarraga	U1	1
P57	El Mundo	2005	EL Mundo	U3.1	1
P59	El Mundo	2006	EUROPA PRESS (a)	S2	1
P60	El Mundo	2007	Romero (a)	EO1	1
P61	El Mundo	2007	Romero (b)	EO1	1
P64	El Mundo	2009	Elmundo.es	U5	1
P66	El Mundo	2009	El Mundo	S1	1
P69	El Mundo	2009	EFE	S2	1
P73	El Mundo	2010	EFE	PE1	1
P74	El Mundo	2010	EUROPA PRESS (b)	U5	1
P75	El Mundo	2010	EUROPA PRESS (a)	PE1	1
P76	El Mundo	2015	Sanmartín (a)	PE2	1
P77	El Mundo	2015	Sanmartín (b)	PE2	1
P78	El Mundo	2015	Europa Press	U5	1
P79	El Mundo	2015	Iglesias (a)	U3.1	1

P80	El Mundo	2015	Rioja	U5	1
P81	El Mundo	2014	Vasco Press	PE1	1
P85	El Mundo	2014	EFE (b)	S2	1
P87	El Mundo	2014	Lázaro	S2	1
P89	El Mundo	2013	Lázaro (a)	PE2	1
P90	El Mundo	2013	Lázaro (c)	EO3	1
P91	El Mundo	2013	Lázaro (b)	EO3	1
P92	El Mundo	2013	Iglesias (a)	PE1	1
P94	El Mundo	2013	Iglesias (b)	U5	1
P96	El País	2014	Gorospe	PE1	1
P97	El País	2009	Elpaís.com	S1	1
P98	El País	2015	Ormazabal (c)	U3	1
P99	El País	2016	Ormazabal	EO2	1
P100	El País	2012	Elorza	U3.3	1
P101	El País	2013	Rivas	U1	1
P102	El País	2015	EFE	PE2	1
P103	El País	2015	Ormazabal (b)	U3.2	1
P104	El País	2015	Pérez	U3.3	1
P105	El País	2015	Aizpeolea	U3.3; PE1	2
P106	El País	2012	Ceberio	PE1	1
P107	El País	2014	EFE (a)	EO3.1	1
P108	El País	2015	Ormazabal (a)	U1	1
P109	El País	2008	Agencias	U5	1
P110	El País	2016	El País	U3.3	1
P111	El País	2015	Savater	U3.1	1
P112	El País	2004	Agencias	U1	1
P114	El País	2012	Elorza	PE2	1
P115	ABC	2015	Pazos y Pagola	U3.3	1
P119	ABC	2013	ABC	EO3.1	1
P122	ABC	2013	N.d.	EO3.1	1
P123	ABC	2015	Pagola	U3	1
P125	ABC	2010	ABC/AGENCIAS	PE1	1
P127	ABC	2010	García	PE1	1
P128	ABC	2009	Lardiés	PE1	1
P129	ABC	2013	Vasco Press	U1	1
P130	ABC	2011	Reyero	U1	1
P131	ABC	2009	Jiménez	EO3	1
P132	ABC	2010	Reyero	PE1	1
P133	ABC	2009	De las Heras	S1	1

En la tabla se aporta información relativa a las categorías a las que se hace referencia en cada artículo de periódico, codificadas con letras –categorías mayores- y letras y números

–categorías menores-. La información de la última columna hace referencia a la cantidad de veces que cada artículo aparece en las categorías.

5.4.-Diseño del estudio

La multivocalidad hace referencia a la unión de diferentes voces en un solo documento para dar a conocer una realidad que quiere ser analizada en términos predominantemente cualitativos. Este método nos permite analizar a la vez datos primarios y secundarios, lo que nos posibilita alcanzar una mayor cantidad de muestra.

Dado el diseño mixto del proyecto, hemos utilizado un diseño secuencial durante la recogida de datos primarios, ya que solo se han utilizado estrategias cualitativas de recogida de información y un diseño concurrente durante en análisis de datos secundarios, ya que se han aplicado estrategias cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo, tal y como muestra el siguiente diagrama.

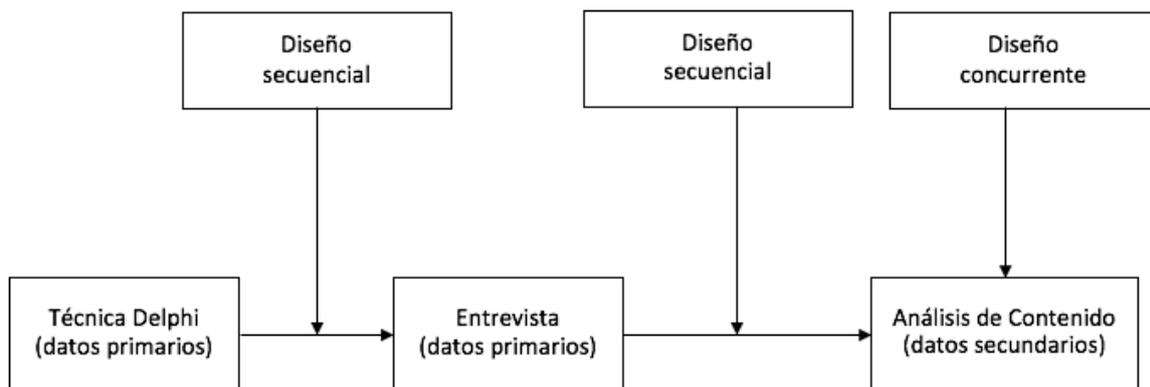


Figura 4. Etapas de diseño secuencial y diseño concurrente en el diseño mixto.

Hemos contado con una serie de informantes clave, cuya información ha sido recogida por los investigadores –datos primarios- que nos acercaron de manera real y sobrecogedora a las consecuencias que se enumeran en el capítulo 6 y de las que ellos mismos fueron partícipes, sufriendo en su persona las nefastas consecuencias que el terrorismo produjo en sus vidas diariamente.

Por otro lado, hemos recogido datos secundarios en libros, audiovisuales y relatos relacionados con el terrorismo localizados en diferentes páginas webs. Todas las historias que hemos recogido para la muestra han sido relatadas por víctimas del terrorismo –directas e indirectas-, ya sea por un atentado o como víctimas de la violencia de persecución. No hemos aceptado lo relatado por personas ajenas al grupo de víctimas en pos de garantizar una validez de los datos obtenidos, es decir, solo consideramos creíble el relato de las víctimas, puesto que ellas son las que han sufrido la barbarie terrorista; sin embargo, si se ha considerado el testimonio de 3 personas pertenecientes al mundo de ETA, puesto que han detallado información relacionada con el ámbito educativo que no podríamos obtener de informantes clave no pertenecientes a este grupo.

Un tercer bloque de datos ha sido recogido mediante una búsqueda de noticias en periódicos. Estas noticias nos acercan a la realidad vivida en el País Vasco. Aunque hay que ser cuidadosos con la información que presentan los periódicos, hemos considerado su inclusión en base a una posible triangulación de datos y a un mayor conocimiento del contexto que produjo el fenómeno del terrorismo en nuestro país.

Toda la información ha sido analizada acorde a los pasos establecidos por la revisión multivocal –ver figura 5-, sabiendo que estos están plausiblemente interrelacionados, - reflexión y concreción del tópico, análisis documental, revisión crítica de la literatura, categorización, informe de inferencias y metasíntesis- llegando a una narración final que nos

acerca al objetivo de esta investigación, conocer las consecuencias que el terrorismo ha generado en la educación.

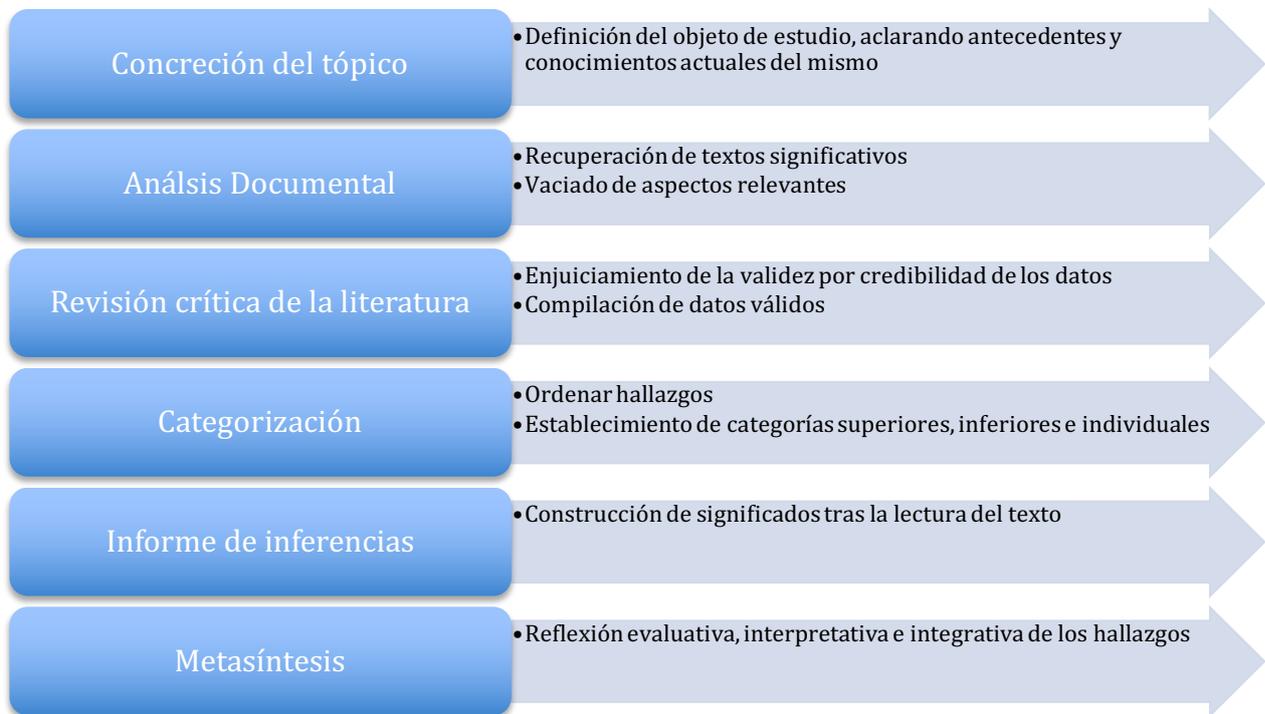


Figura 5. Proceso a seguir para realizar una Revisión Multivocal

5.5.-Amenazas a la validez del diseño y control de las mismas

Los diseños cualitativos sufren la crítica constante de la falta de rigor de la que hace gala los métodos cuantitativos. Sin embargo, la metodología cualitativa tiene sus propios criterios de validez, establecidos por Guba y Lincoln en 1982.

A pesar de un cumplimiento riguroso de estos criterios y de la ética del investigador en cuanto al rigor de los datos recogidos y su análisis, ninguna investigación está exenta de amenazas y variables extrañas que afectan a su veracidad.

En lo que se refiere a la credibilidad, para contrarrestar las amenazas que ésta pudiera sufrir, hemos partido de una variedad de fuentes de datos, diferenciando entre primarios y secundarios, así como de diversas técnicas de recogida de los mismos –entrevistas, técnica

Delphi, análisis de documental/contenido-. Esta triangulación de datos también sirve para manifestar la dependencia y la confirmabilidad del estudio.

Para posibles dificultades encontradas en el tema de la transferibilidad de datos, se plantea un riguroso análisis del contexto en el que los mismos han sido obtenidos, que se localiza en el capítulo 6 y que permite extrapolar las consecuencias a contextos similares.

Sin embargo, hemos de reconocer otras amenazas e interferencias que ha sufrido esta investigación. Éstas parten de una mayor cantidad de datos secundarios frente a un menor número de datos primarios, lo que pudiera afectar a la credibilidad del mismo.

Por otro lado, una dificultad añadida durante la primera etapa de investigación fue el uso del eufemismo “Conflicto Armado de Baja Intensidad”, que generó un rechazo hacia la investigación por parte de los expertos difícil de superar.

Por último, aseguramos que los investigadores han seguido el código deontológico de buenas prácticas investigadoras, manteniendo el anonimato de los entrevistados e incluyendo en las categorías solo los datos encontrados, manteniéndonos fieles a la información recogida.

5.6.-Procedimiento temporal del estudio

El proyecto de esta investigación fue presentado en la Universidad de Granada en abril de 2014. En dicho proyecto se estableció una temporalización para la realización del mismo resumida en la tabla 15.

Tabla 15

Proceso temporal de la investigación.

Periodo	Tarea a realizar
01/09/2014	Documentación e información sobre el proyecto
31/05/2015	

01/06/2015	Acceso a escenarios. Contacto con los informantes clave, establecimiento de sintonías (rapport) y recogida de datos
31/08/2016	
01/09/2016	Recogida y procesamiento inicial de la información
30/08/2017	
01/09/2017	Análisis de la información recogida
31/12/2017	
01/01/2018	Elaboración del informe final
01/09/2018	

Sin embargo, dado el proceso circular y cambiante de la investigación cualitativa en general y de esta en particular, varios cambios temporales se produjeron durante el mismo.

La posibilidad de realizar entrevistas en el año 2014 fue aprovechada por los investigadores aunque la etapa inicial de documentación no hubiera concluido. Esto nos permitió ampliar el campo de documentación hacia teorías que no habían sido tenidas en cuenta en un primer momento y orientar las siguientes entrevistas con mayor perspectiva que las iniciales.

En agosto de 2014, después de la asistencia al Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa (Badajoz, España) de uno de los investigadores, se planteó la posibilidad de iniciar una técnica Delphi con expertos en la temática del terrorismo que permitiera categorizar las consecuencias que, desde su punto de vista, había supuesto el terrorismo en la educación. Esta técnica no estaba prevista en el proyecto inicial de tesis y, aunque hubiera sido más que clarificadora su finalización, lamentablemente no llevó a buen término.

Por tanto, aunque el inicio de la recogida de datos se había planteado durante 2016 y 2017, los datos se estuvieron recogiendo desde el inicio del trabajo y su finalización terminó en el año 2017, con dos respuestas a entrevistas fallidas.

El análisis de contenido, también ha sido realizado desde el año 2015, pues varios de los libros que han servido para el análisis de contenido han orientado en cierta medida el marco teórico.

El informe final comenzó a redactarse en junio de 2017, seis meses antes de lo previsto puesto que la fecha de finalización en el programa de doctorado, tras el año de prórroga, es a principios de abril de 2018.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1.- Análisis e interpretación de resultados.

En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación. En un primer apartado se glosan las categorías relativas a los datos primarios, que han sido recogidos a través de las entrevistas y la técnica Delphi. En un segundo apartado, nos centramos en los datos secundarios, que han sido categorizados en función de la fuente de la que se han recogido los datos.

A continuación, realizamos la multivocalidad, es decir, la integración de todas las voces en un relato único, enumerando también las categorías emergentes y los patrones inferidos a partir del análisis de la información recogida. Se añaden los criterios de validez y fiabilidad del estudio en función de los enumerados por Guba y Lincoln en 1982.

Ofrecemos, por último, datos relativos al estudio que consideramos necesarios que el lector tenga en cuenta si desea entender completamente el estudio aquí presentado. Estos datos hacen referencia a la vivencialidad del estudio por parte de la doctoranda y del director y a las adherencias contextuales del mismo.

6.1.1.-Resultados relativos a los datos primarios

A continuación se ofrece una relación de consecuencias expresadas como categorías, presentadas con un código de letra mayúscula, y subcategorías, presentadas con un código de letra mayúscula y número. Es un sistema de categorización múltiple hasta 3 niveles que coinciden cada nivel con un dígito. Las categorías son incluyentes de sus categorías de

nivel 2 (dos dígitos) y subcategorías de nivel 3 (tres dígitos). Entendemos por categorías aquellas que denotan un tópico en sí mismo, mientras que las subcategorías se enfocan a detallar el tópico al que pertenecen en microaspectos (Cisterna, 2005).

Se incluye, además, los respondientes de cada categoría, codificados con letras mayúsculas, siendo “A” los alumnos; “T” los profesores; “D”, los respondientes de la técnica Delphi; “E” los expertos y “M” el grupo de padres y madres.

En definitiva, se hace un cruce de categorías (consecuencias) por respondientes (voces).

TABLA 16

Relación de consecuencias inferidas, código de la categoría y respondiente.

Consecuencias inferidas	Código	Respondiente	Sumatorio
EL TEMA TABÚ	T		27
En clase	T1	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, E4, M4, M5	13
Con los compañeros	T2	A2, A5, A6, A7, A10, A11	6
Con la familia	T3	A1, A2, A3, A4, A8, A9, A10, A11	8
INQUIETUDES PERSONALES	IQ	A1, A3, A5, A6, A7, A8, A11, M4, M5	9
EDUCACIÓN FORMAL	F		102
Ley del silencio	F1	T1, T2, T3, E3	4
Miembros de la comunidad educativa	F2		
Profesorado	F2.1		
Manipulación	F2.1.1	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, E2, E3.	12
Enfrentamientos/discriminación	F2.1.2	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, M1.	12
Abandono	F2.1.3	A4, D2, D6, D7, T4	5
Otros cargos	F2.2	E1	1
Centro educativo	F3	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, D4, T1, T2.	13
Ikastolas	F3.1	T2, M3, D6	3
Currículo Educativo	F4		
Falsificación de contenidos académicos	F4.1	D3, D4, D5, D6, D7, E2, E3, E6, D1, T1	10
Libros de texto	F4.2	A1, A3, A5, A6, A7, A10, A11, E2, E3	9
Educación para la Paz	F4.3	D1, D3, T1	3
Efemérides	F4.3.1	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11	9

Compañeros (estudiantes)	F5		
Pro-violencia	F5.1	A1, A5	2
Víctimas	F5.2	A4, A9, A10	3
En contra de los Derechos Humanos	F5.3	A12, D3, D7, E2, T1, T2, M1, M2.	8
Presencia de víctimas en la educación formal	F6	T1, E2, E3, E5, E6, M4, M5, D1	8
<hr/>			
EDUCACIÓN NO FORMAL	N		27
Socialización	N1	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, T2, E1, E2, E3, M1, N1	15
Actividades extraescolares	N2	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, M4.	12
<hr/>			
AYUDAS ECONÓMICAS	E	A1, A8	2
<hr/>			
MIEDO	S	M1, D1, D2, D4, A2, T2	6
<hr/>			
POLITIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	P	E2, E3, D2, D4, D7, T2	6
<hr/>			
AUSENCIAS EN LA EDUCACIÓN	A		6
En la formación del profesorado	A1	E6	1
En los contenidos	A2	E3, M4, M5	3
En la práctica diaria	A3	M4, M5	2

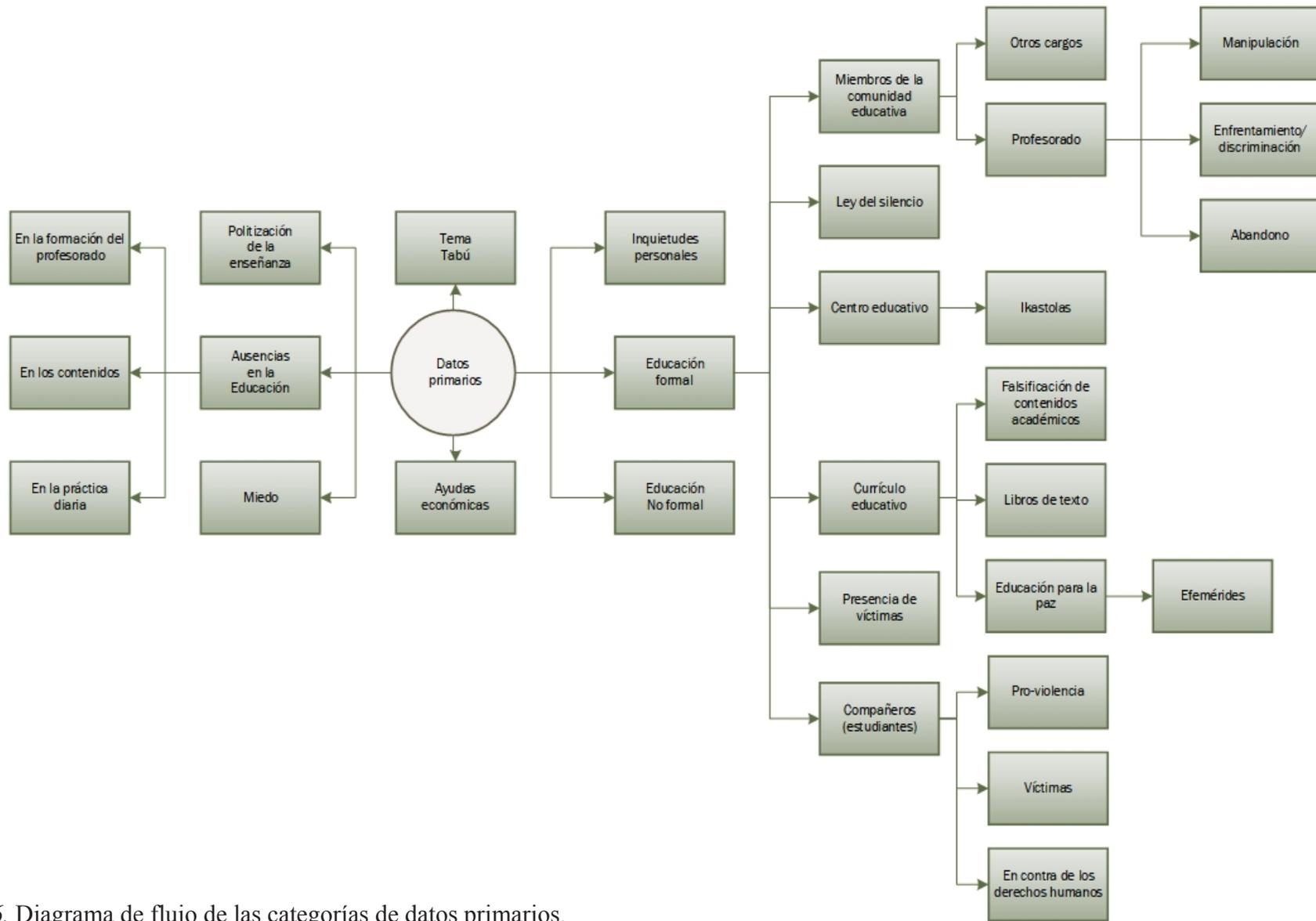


Figura 6. Diagrama de flujo de las categorías de datos primarios.

Se glosan a continuación las categorías y subcategorías insertas en cada categoría inferidas con textos extraídos de las respuestas particulares de los respondientes y ciertas interpretaciones *ad hoc* realizadas por los analistas. Las voces incluidas pueden ser directas y su expresión está entre comillas. Otras voces se presentan como una forma perifrástica, más como medio de resumen que no tergiversación de lo dicho.

CATEGORÍA T.- El tema tabú

SUBCATEGORÍA T1.- *En clase*: “Durante este periodo hubo muchos atentados y aunque cada uno tenía su forma de pensar, se cuidaba mucho de expresarla” (A2); no se hablaba sobre terrorismo en clase (A1, A4, A8, A11, A12); estas respuestas ponen de manifiesto el aislamiento que la educación española en general y vasca en particular ha vivido en lo relacionado con el terrorismo. Por diferentes motivos –miedo, desconocimiento o falta de implicación–, el sistema educativo se ha mantenido al margen durante los años que ha durado el conflicto, desperdiciando así la oportunidad de crear conciencia en los jóvenes vascos de que el camino de las armas no es el adecuado en una democracia.

Sin embargo, determinados alumnos sí han manifestado haber hablado en clase sobre el terrorismo, aludiendo a la inevitabilidad de escuchar conversaciones sobre ello al ser algo que les “rodeaba”, “era un poco moda” (A5); “el terrorismo no estaba en la materia como tal, aunque no había problema en hablar de ello si surgía el caso. No era un tema tabú ni del que se sintiesen incómodos hablando” (A6); “el debate estaba abierto, siempre con respeto” (A9); “en historia se daba pie al debate sobre la independencia –aunque toda la clase estaba a favor de la independencia, algo que es muy común en gente de esas edad y de este entorno–, sin embargo, el tema terrorismo era algo que se trataba más bien a nivel familiar” (A10). Estas diferencias con las respuestas anteriores pueden responder a muchos factores, como bien decíamos antes, a la propia implicación del profesorado o el interés de los alumnos en relación esta temática, ya que como bien dice A5, “no teníamos mucha idea y

tampoco nos preocupaba ni nos incumbía”. También un experto ha considerado que el terrorismo ha sido un tema tabú en la educación (E4). Los padres afirman que: “se aborda de forma muy puntual. No se trata de forma específica siendo materia de debate o comentarios en aspectos que puedan derivar de la materia general” (M4). “No me consta que el terrorismo se abordara en clase” (M5).

SUBCATEGORÍA T2.- *Con los compañeros*, quizá por sentir mayor confianza, el terrorismo era un tema más recurrente que en clase. “Se comentaban cosas entre alumnos, pero no con el profesorado” (A7); “hablábamos en el recreo” (A2); “era un tema que nos rodeaba constantemente, la gente hablaba y se escuchaba de todo. No recuerdo ninguno – comentario- específico de compis en el cole. Sí hablábamos de que estábamos un poco hartos del tema, conversaciones aisladas” (A5); “no hablábamos con mucha frecuencia, pero tampoco se evitaba” (A6); “solo un compañero hablaba de política, pero sin involucrarnos mucho” (A7). A10 afirma que la política es un tema muy común que se habla entre jóvenes y el terrorismo también. A11 no recuerda haber hablado de terrorismo con sus compañeros.

SUBCATEGORÍA T3.- *Con la familia*, las respuestas son más dispares. “Sí, era algo muy común en mi familia hablar sobre estos temas. Mi padre nos contaba lo que había pasado o mi hermana y yo preguntábamos, sobre atentados pasados o sobre el conflicto político en sí” (A10); “mis padres contestaban a todo lo que yo preguntaba. Siempre me han tenido bien informada (...) Nunca me han escondido nada” (A9); “solíamos hablar en familia sobre los atentados. No recuerdo que me explicaran nada ya que era tan cotidiano que apenas hacía falta” (A2); “sí, hablaba con mis padres y hermanos, pero no con el resto de la familia” (A4); “mi familia me contaba las experiencias de los antepasados y cosas así” (A11). También encontramos casos cuya respuesta es negativa: “mis padres maldecían lo que [se] había hecho, pero no hablaba con ellos del tema” (A1); “en casa no fuimos de

política” (A3). Y un comentario ambiguo que permite varias interpretaciones: “mis padres nunca condicionaron mi manera de pensar” (A8).

CATEGORIA IQ.- Inquietudes personales

Aunque no todos afirman haber tenido inquietudes, algunos de ellos incluso lo niegan (A1, A5, A7, A3, A6); casi todos afirman haber estado informados, ya sea a través de la prensa, televisión, internet (A11), radio, libros e incluso por el “boca a boca” (A7, A5). Dos de los padres entrevistados sí reconocen que sus hijos tuvieran inquietudes en relación al conflicto (M4, M5). A6 remarca también la falta de interés que le suscitaba el tema, debido a su fácil accesibilidad. Llama la atención por su peculiaridad la respuesta del sujeto A8: “el terrorismo llama a tu puerta si eres obrero y abertzale... la gente no se queda en casa y ya tienes a los terroristas moliendo a palos o entrando en casas a la fuerza a llevarse a algún amigo o familiar porque sí. En casa nunca ha sido tabú. Sólo se volvía tabú si había algún miembro de las Fuerzas de Seguridad del Estado o algún nacionalista español”. Es lamentable que los alumnos entrevistados hayan marcado los medios de comunicación de masas como principal fuente de información y que este lugar privilegiado no hay sido ocupado por la educación, donde se debería haber ofertado una información menos sesgada.

CATEGORÍA F.- Educación formal

SUBCATEGORÍA F1.- *Ley del silencio*: En los centros educativos, sobre todo cuando el profesorado era de fuera del País Vasco, éste sentía un miedo atroz a hablar sobre terrorismo con los compañeros. “Teníamos como un reglamento no escrito, que el tema político allí no existía, porque en parte estábamos todos asustados” (T2); “los atentados no se comentaban mucho. Nada de exposiciones públicas en claustros, consejos escolares, ni asociaciones de padres-madres” (T1). “Este silencio estaba impuesto por el miedo a las represalias que se podían tomar en tu contra” (T1); “estábamos todos asustados” (T2, T3).

No comentábamos nada por seguridad (T1). Este miedo estaba, según los expertos, no solo entre el profesorado, también en el alumnado (E3).

SUBCATEGORÍA F2.-*Miembros de la comunidad educativa:*

SUBCATEGORÍA F2.1.-*Profesorado:*

SUBCATEGORÍA F2.1.1.-*Manipulación:* Ningún alumno afirma haber sido objeto de manipulación ideológica a través del profesorado (A1, A2, A3, A4 y A9): “si mostraron su tendencia política nunca fue en detrimento de la enseñanza de su materia” (A6). Es cierto que, aunque el profesor no mostrara abiertamente la vertiente política a la que pertenecía, ésta podía ser intuida por su forma de vestir (A2) o por ciertos comentarios (A4). “Aunque evidentemente se podía intuir su ideología, intentaban ser bastante imparciales y nos animaban a informarnos para tener una ideología” (A10). Solo el sujeto A11 reconoce haber tenido una profesora de matemáticas que “por los comentarios que hacía o los hechos, podías verlo todo; era muy transparente”. Nuevamente, destaca la respuesta del sujeto A8: “yo por lo menos jamás lo observé en mi clase, pero sí hubo profesores de los modelos castellano-parlantes que sí lo hacían alguna vez”. En cuanto al profesorado de euskera, las respuestas realzan su actitud y profesionalismo (A3) y la no transmisión de ideas políticas (A5, A1, A4), solo la necesidad de conservar la lengua (A9). Sin embargo, los expertos afirman lo contrario y hablan del uso de la línea de euskera para inocular las ideas nacionalistas en la universidad y así propagarlas por toda la sociedad (E3). E2 afirma que la izquierda abertzale radical trabaja para hacer de la educación un arma para la construcción nacional pretendiendo transmitir ideas y actitudes a los niños y jóvenes en “pro” de esa quimera que es Euskal Herria oprimida”.

SUBCATEGORÍA F2.1.2.- *Enfrentamientos/discriminación:* Ninguno reconoce haber presenciado algún enfrentamiento entre profesor y alumno debido a la confrontación de ideas en relación con el terrorismo (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11). “No había

discriminación por parte del profesorado hacia los alumnos por motivos relacionados por el terrorismo” (A5). Como experiencia discordante relatamos la de un guardia civil que afirma que un profesor le comentó que a su hijo le suspendieron por ser su hijo y le recomendó que se lo llevara de allí (M1).

SUBCATEGORÍA F2.1.3.- *Abandono*: la mayoría de los estudiantes no tiene constancia de que alguno de sus profesores tuviera que irse del País Vasco por amenazas de la banda terrorista. Sólo uno de los estudiantes (A4) reconoce el caso de un profesor de universidad que tuvo que irse, aunque lo relaciona con su anterior posición como ministro de Franco. Esto contradice el término ya asumido de diáspora vasca, algo que sí reconocen tres de los respondientes a la técnica Delphi (D2, D6 y D7). T4 afirma haber tenido que abandonar su puesto de educador tras el atentado sufrido por un miembro de su familia, debido a problemas psicológicos y a la falta de apoyo y entendimiento por parte de los compañeros.

SUBCATEGORÍA F2.2.- *Otros cargos*: Uno de los expertos hace referencia al cargo de consejero de educación. Aunque no conoce a ningún consejero de educación que dejara el cargo debido a amenazas de los violentos, sí sabe de personas que calibraron esa información a la hora de aceptar o no un cargo de consejero (E1)

SUBCATEGORÍA F3.- *Centro educativo*: A2, A3, A4, A8, A9, A11 afirma que el centro no ha sufrido ningún atentado ni ellos han tenido que ser desalojados. Sin embargo, A6 relata que su centro sufrió muchos avisos de bomba, unos tres o cuatro al año, aunque falsos la mayoría. A4 también habla de amenazas habituales en época de exámenes: “a mi hermana le tocó una y había sido un alumno que no había estudiado desde una cabina; mi madre era profesora y en su centro había muchas”. A5 relata el desalojo según protocolo por lo que terminó siendo una falsa amenaza de bomba; al igual que A7, que fue también desalojado en un examen. Solo A1 afirma haber sido desalojado por la explosión que acabó con la vida de un consejero de educación. También aparecen estos hechos en una de las respuestas de la

técnica Delphi (D4) y entre los profesores (T1). T2 habla de la explosión de un artefacto casero en el gimnasio. Aquí entrarían en juego dos posibles factores que han sido claves en la dilatación del terrorismo: por un lado, el miedo presente entre la comunidad educativa a que los centros escolares fueran atacados; por otro, la normalización de la violencia.

SUBCATEGORÍA F3.1.- *Ikastolas*: Eran conocidas por dar una educación deformada, sobre todo en el tema de la historia y las autonomías. Se hablaba de niños amaestrados (T2). En las etapas inferiores, los padres no tienen ninguna queja de las maestras de la ikastola (M3). En cuanto a los respondientes de la técnica Delphi, D6 afirma que se produjo una “defensa de las ikastolas frente a los centros públicos por parte de las instituciones oficiales”.

SUBCATEGORÍA F4.- *Currículo Educativo*:

SUBCATEGORÍA F4.1.- *Falsificación de contenidos académicos*: D3, D4, D5, D6, D7 anotaron como una de las consecuencias del terrorismo en la educación “la manipulación de contenidos”. También varios expertos abordan este punto: “Ha influido a través de la política lingüística, de los contenidos de historia, geografía, literatura, etc.” (E6); E3 habla de manipulación tolerada desde las instituciones en materia histórica o toponímica”; E2 afirma que ETA aboga(ba) por una escuela adoctrinada, domesticada, sometida y sin libertad. D1 habla de la contaminación de otros ámbitos, como el ecológico. T1 afirma que las programaciones se ajustaban a lo estrictamente curricular.

SUBCATEGORÍA F4.2.- *Libros de texto*: A pesar de las denuncias públicas a varias editoriales, ninguno de los estudiantes entrevistados encontró nada reprochable en relación al terrorismo: “libros de texto normales” (A1, A5), “neutrales” (A6); “piensa que los libros han de estar aprobados por el ministerio. No hay referencias al pueblo español negativas” (A3). “Historia general de España y del mundo, no del País Vasco” (A7); “libros de texto bastante imparciales” (A10). Solo A11 reconoce haber visto muchas referencias positivas y negativas

“hacia el pueblo español y vasco”. Esto contrasta fuertemente con la opinión de los expertos, quienes confirman la información sesgada presente en los libros (E2, E3).

SUBCATEGORÍA F4.3.- *Educación para la Paz*: Recibe comentarios negativos de los respondientes a la técnica Delphi, ya que no ha sido considerada como una educación para la paz real (D1, D3). T1 también afirma que no era abordado el Día de la Paz.

SUBCATEGORÍA F4.3.1.- *Efemérides*: El Día de la Paz, como efeméride más conocida/celebrada en el sistema educativo a nivel nacional “no tenía especial relevancia en el País Vasco porque hubiera terrorismo” (A5). Otros simplemente no lo recuerdan (A10), aludiendo que “el conflicto vasco siempre ha estado presente pero no hasta el punto de obsesionar” (A9). Hay quien afirma que la Paz se fomentaba como valor social en general (A1, A6), aunque no especifica cómo; A11 y A8 afirman haber realizado “varias actividades organizadas por el colegio en las que se tenía presente la situación en el País Vasco” A2 afirma que no celebraban el día de la paz, aunque sí trataban el tema, por ejemplo, en el aniversario del bombardeo de Guernika. Recuerda A2, con sentimientos muy positivos, la visita de un superviviente del bombardeo en cuyo discurso primaba la pena y no el odio. Destaca la respuesta dada por A4: “las huelgas de bachiller eran por agresiones sexistas, por alguna ley, por detenciones de la *kale borroka*, por motivos políticos; nunca por detenciones de etarras. Eran secundadas en la mayoría de los casos porque se hacía los viernes, las dos últimas horas de clase, así no asistían”. Esta última respuesta vuelve a poner de manifiesto la ausencia de un compromiso real en la lucha contra el terrorismo desde la educación.

SUBCATEGORÍA F5.- *Compañeros (estudiantes)*:

SUBCATEGORÍA F5.1.- *Pro-violencia*: aquellos que dicen haber tenido compañeros proetarras afirman no haberlo sabido hasta finalizar el instituto (A5) o no haber tenido relación con ellos (A1)

SUBCATEGORÍA F5.2.- *Víctimas*: A4 y A9 afirman haber tenido compañeros víctimas de terrorismo, pero nunca tuvieron conocimiento de apoyos educativos o asistencia especial, incluidos hijos de guardias civiles que habían estado en algún plan antiterrorista (A9). A10 menciona al nieto de una persona amenazada que no tenía ningún tipo de asistencia en el colegio.

SUBCATEGORÍA F5.3.- *En contra de los derechos humanos*: D7 habla de fomento de estereotipos, sesgos y falsas concepciones de carácter xenófobo. Actitudes contrarias a los Derechos Humanos (D3). Planteamientos segregadores o de exclusión hacia personas concretas en ámbitos escolares o extraescolares (E2). Los hijos de guardias civiles recibían la clase en el cuartel porque en los colegios les hacían la vida imposible (T2). Profesores de instituto que estaban amenazados (T1). “Se comentaba que algunos alumnos en alguna ocasión habían llegado a amenazar a los maestros con que su padre era de la ETA *así que cuidadito*, pero tampoco tengo constancia fehaciente” (T1). Los de las segundas etapas decían “shhh... que nosotros no olvidamos” (T2). “En el colegio se hablaba euskera y mi hermano no lo entendía, entonces sí estaba un poco más discriminado. Nadie se nos acercaba, no te hablaban, no te miraban, ni siquiera en el autobús para ir al instituto o a los bares” (A12). “Los propios niños le daban de lado, no querían juntarse con él, se sentía aislado y despreciado por los demás compañeros. Esto ha dejado secuelas en mi hijo que aún hoy, no quiere hablar del tema” (M1). Solo M2 afirma que su hijo nunca tuvo problemas de integración en el colegio, que tenía *amigos abertzales* que iban al cuartel a jugar con él.

SUBCATEGORÍA F6.- *Presencia de víctimas en la educación formal*: Respuestas dispares ante la presencia de víctimas en las aulas: “Pienso que la historia está ahí para aprender de ella y no veo nada positivo –por los riesgos de politización, porque enseguida lo temas se reducen a *los buenos y los malos*- que ni los *ejecutores*, ni las *víctimas* tengan cabida en los programas escolares (T1). E5 también es contrario a la presencia de víctimas en las aulas,

aunque no justifica su opinión. E6 está a favor con la condición de que los “profesores hubieran preparado antes a los alumnos explicándoles conceptos político-morales claros, pero me temo que muchos no los tengan”. E2 y E3 dicen sí a la presencia de las víctimas en las aulas, dado el gran impacto ético en los jóvenes durante el testimonio. Algunos padres también se han pronunciado al respecto. “Sí creo en la presencia de víctimas en el aula, de terroristas arrepentidos, de jueces, periodistas, gente de influencia... un análisis conjunto de las causas y circunstancias donde se pueda entender lo ocurrido para su no repetición” (M4). “La presencia de las víctimas en las aulas me parece que es una buenísima idea y lo veo muy positivo. A través de estas actuaciones la sociedad está más informada y más sensibilizada al tema” (M5). Que las víctimas no tengan un lugar significativo en la educación ha sido marcada como una de las graves consecuencias que el terrorismo ha ocasionado en la educación según D1.

CATEGORÍA N.- Educación no formal

SUBCATEGORÍA N1.- *Socialización*: “Según el ambiente en el que te movieras, era fácil relacionarse con la gente que veía la solución del problema en el conflicto armado” (A2). Ante la pregunta: ¿intentó alguien crear en ti la necesidad de lucha por los intereses del pueblo vasco a través de forma violenta?, solo A1, A4, A9, A10 y A11 responden que no. A6 afirma que “defender los intereses del pueblo vasco, el derecho a su cultura, a una identidad propia, el derecho a hablar el idioma... sí, pero nunca han justificado ningún tipo de violencia ni acto terrorista”. En el extremo opuesto se encuentra A5, que menciona los *gaztetxes* –casas *okupas* de jóvenes- como lugar en el que la política siempre estaba a flor de piel” y A8 quien afirma que la situación te lleva a ello: “no hace falta que me digan que mi barrio está jodido por el paro, eso lo veo yo y la necesidad de luchar por los tuyos, por tu clase, se crea con ello. Mi tierra está dormida, está oprimida, odia su propia lengua, ¿cómo no voy a luchar contra su sumisión?”, pero en ningún momento menciona que esa lucha

haya de ser violenta. En otro lado se encuentra la postura de profesores que, a través de las experiencias vividas en clase, confirman la influencia que el entorno ejercía en los niños. Llama la atención la pregunta realizada por un alumno de primaria a un maestro: “¿profe, cuáles son más malos, los grises o los verdes?” Este profesor achaca al nacionalismo mal entendido el “nacimiento de una generación de jóvenes crecidos en torno al odio” (T2). T4 relataba como sus alumnos en el colegio le decían que si se comía jamón... y hacían el gesto de cortar el cuello con la mano. Los expertos también abogan por la gran influencia de la educación no-formal, como algo hegemónico en la mentalidad popular (E1); E2 hace referencia a la vivencia especial de las fiestas y a una especie de siembra ideológica antes de entrar en el aula. E3 enumera la influencia del rock radical vasco, las *herriko* tabernas, el *Olentzero* de Pamplona y el cine, donde hay más películas de etarras que de víctimas. Otro caso curioso es el que relata un padre, M1, que afirma que con 6 o 7 años, los niños pasaban por el lado de mujeres conocidas de guardias civiles y se decían los unos a los otros “no os acerquéis, que apestan”. Para E1 son los “procesos de formación y mentalidad popular los que deben ser analizados” en vez de la educación formal, ya que argumenta que “las nuevas generaciones se nutren de lo que es hegemónico en la mentalidad popular general de la sociedad en la que viven inmersos”.

SUBCATEGORÍA N2.- *Actividades extraescolares*: la mayoría de los estudiantes afirma que no se hablaba de terrorismo en las actividades extraescolares (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A9, A10). A4 lo considera, al igual que en la educación formal, tabú. A11 recuerda que “en música, cuando hablaban de historia de la música, sí que se comentó algo de ello, pero no demasiado”. A8 destaca que “los medios radicales que influyen en la juventud son El Mundo, La Razón, etc.; aunque solo influyen si te dejas influir”. Sólo una de las madres ha contestado a lo referente a las actividades extraescolares de su hija, en las que, según ella, si el terrorismo era abordado, se hacía de manera puntual o anecdótica y como consecuencia

de otras discusiones (M4). Sin embargo, si cree que se podría haber hecho algo más desde la educación no formal y el ámbito político (M4).

CATEGORÍA E.- Ayudas económicas

Solo dos de los alumnos -A1 y A8- hacen referencia a las ayudas que reciben las víctimas de terrorismo. Mientras A1 menciona los “privilegios y ayudas de cara al empleo de las familias que tienen esta relación”, A8 tacha de “injustas” las ayudas que, por tachar la casilla “víctima de terrorismo” éstas reciben.

CATEGORÍA S.- Miedo

El miedo ha sido una tónica constante en la sociedad del País Vasco y esto también se ha reflejado en el campo educativo en una doble vertiente: tanto en el profesorado (M1, D1, D2, D4, T2) como entre los hijos de guardias civiles a quienes les tenían prohibido decir en qué trabajaba su padre por posibles represalias (A2).

CATEGORÍA P.- Politización de la enseñanza

E3 habla de una “euskaldunización forzada de la sociedad mediante la enseñanza, incluso en zonas netamente castellanohablantes, es el instrumento de concienciación nacional por excelencia”. E2 habla de una “politización excesiva en la convivencia, la vida sindical...”. E2 también menciona pancartas en los centros, aunque también hace referencia a “acciones testimoniales en defensa de las libertades democráticas aún cuando ETA estaba activa”. D2 y D4 hablan de una “educación al servicio del nacionalismo étnico y D4 se refiere también a la “afectación de la democracia en general (por imposición de ideas)”. E2 también habla de la “conversión de un patrimonio cultural (lengua vasca) en un símbolo identitario y político en el ámbito escolar; perdiendo así el énfasis del idioma español como lengua vehicular (D7), teniendo en cuenta que el euskera no era la lengua materna de los niños y que en mi colegio se introdujo allá por el año 78 (T2).

CATEGORÍA A.- Ausencias en la educación

SUBCATEGORÍA A1.- *En la formación del profesorado:* E6: “la educación formal en el terrorismo no ha influido en nada. ¿Acaso han cursado los profesores en sus escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación una sola materia que tenga que ver con conceptos morales y políticos, teoría de la Democracia o cosa parecida? ¿Acaso pueden explicar esas nociones a sus alumnos para que sepan juzgar? ¿Acaso contienen los planes escolares alguna materia que ayude a la reflexión?”

SUBCATEGORÍA A2.- *En los contenidos:* E3 “no se ha explicado en qué consiste la democracia. No se ha abordado el tema del terrorismo en el aula (M4, M5) aunque ambos lo consideran apropiado.

SUBCATEGORÍA A3.- *En la práctica diaria:* Ni a M4 ni a M5 le consta la condena de atentados por iniciativa del equipo docente.

6.1.2.-Resultados relativos al análisis de contenido documental

Glosamos a continuación las categorías relativas al análisis de contenido realizado con los datos secundarios, en función de la fuente de la que fueron recogidos; así tenemos las categorías relativas a los periódicos, las de libros, documentales y relatos recogidos de páginas web, estructuradas en varios niveles: categoría general, parcial primera y parcial segunda.

6.1.2.1.- Periódicos

Aquí las voces son leídas en los periódicos (respondientes). Es por ello por lo que muchos periódicos españoles se sirven del término “La Voz de” para su nombre. Por ejemplo, La Voz de Almería, La Voz de Galicia, La Voz de Cádiz.

Tabla 17

Relación de las consecuencias inferidas, código de la categoría y respondiente de datos secundarios obtenidos de periódicos.

Consecuencias inferidas	Código	Respondiente	Sumatorio
Delegados de educación	D	P37	1
Secuestros	D1	P37	1
Intentos de secuestros	D1.1	P37	1
Universidad	U		69
Profesorado	U1	P1, P2, P11, P14, P20, P22, P24, P26, P31, P32, P35, P36, P40, P43, P50, P56, P101, P108, P112, P129, P130	21
Libertad de cátedra y pensamiento	U1.1	P40	1
Exilio universitarios	U1.2	P31, P40, P42	3
Ocultos	U1.3	P31	1
Cómplices	U1.4	P31	1
Alumnado	U2	P1, P2	2
Acceso a la Universidad	U3	P14, P22, P23, P98, P123	5
Beneficios para los presos	U3.1	P14, P22, P23, P36, P38, P39, P54, P57, P79, P111	10
Red de apoyo al terrorismo	U3.1.1	P31	1
Negación de beneficios de los presos	U3.2	P103	1
¿Pueden los presos estudiar en la UPV?	U3.3	P13, P21, P28, P55, P100, P104, P105, P110	8
Partidas económicas	U4		
A favor de los terroristas	U4.1	P19	1
En contra de los terroristas	U4.2	P15	1
A favor de las víctimas	U4.3	P15	1
Ambiente laboral	U5	P8, P12, P20, P31, P40, P64, P74, P78, P80; P94, P109	10
El poder del lenguaje	U6	P5	1
Centro de acogida	U7	P31	1
Enseñanza obligatoria	EO		22
Manipulación de contenidos y libros de texto	EO1	P7, P10, P17, P18, P26, P27, P60, P61	8
Enaltecimiento de terrorismo	EO2	P3, P6, P10, P99	4
Tras el cese de la violencia	EO2.1	P33, P34	2
Equipo docente próximo a ideología terrorista	EO3	P1, P10, P90, P91, P131	5
Terroristas fuera del equipo docente	EO3.1	P107, P119, P122	3
Abandono escolar	AE	P30, P33	2

Socialización	S		12
Ámbito familiar	S1	P66, P97, P133	3
Ámbito social	S2	P4, P9, P25; P47, P48, P53, P59, P69, P85, P87	9
Política educativa	PE	P17	1
Iniciativas	PE1	P16, P29, P73, P75, P92, P81, P96, P105, P106, P125, P127, P128, P132,	13
El terrorismo en la ley educativa	PE2	P76, P77, P89, P102, P114	5

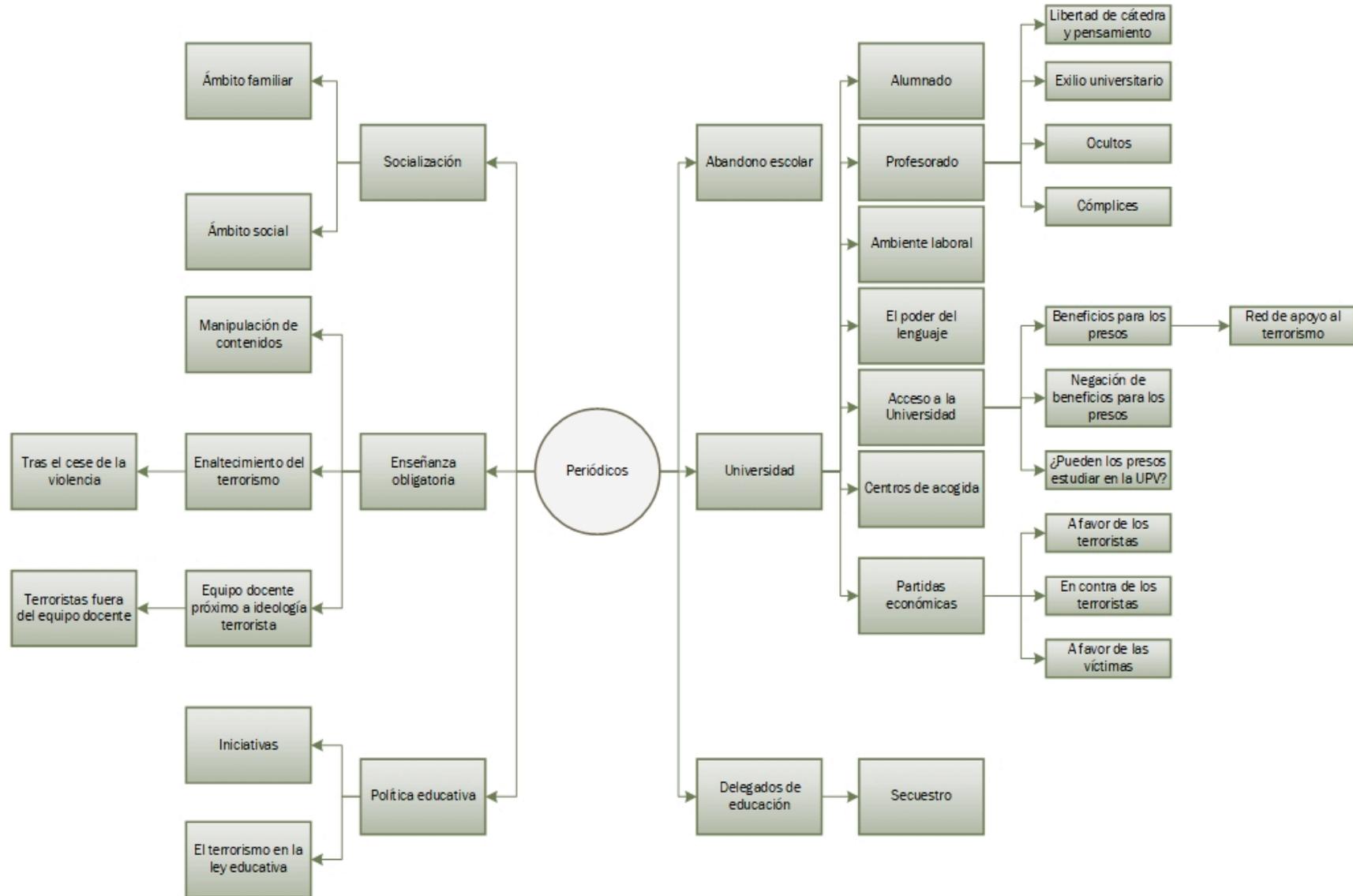


Figura 7. Diagrama de flujo correspondiente a los datos obtenidos del análisis de las noticias de los periódicos.

CATEGORÍA D. Actos en la figura del Delegado de Educación

SUBCATEGORÍA D1.- *Secuestros*: en 1978 fue secuestrado el delegado en funciones del Ministerio de Educación y Ciencia en Guipúzcoa, justificado por lo que ETA consideraba un “genocidio cultural y proceso de desnacionalización de Euskadi” (P37)

SUBCATEGORÍA D1.1.- *Intentos de secuestro*: El delegado de Educación y Ciencia en Vitoria sufrió un intento frustrado de secuestro (P37)

CATEGORÍA U.- Universidad

SUBCATEGORÍA U1.- *Profesorado*: El mundo del terrorismo también ha salpicado a la universidad vasca. Desde profesores detenidos por supuestas vinculaciones al mundo etarra (P112), la existencia de una red mafiosa que apoya, justifica y explota el terrorismo (P40), otros absueltos acusados de matricular a miembros de ETA (P129, P101) hasta los afectados por la llamada diáspora vasca (P11, P14, P20, P26). El profesorado ha sufrido la “violencia de persecución” y la “socialización del sufrimiento” (P35, P36, P43) por defender la Universidad y evitar que la izquierda abertzale iniciara desde allí su proceso de “construcción nacional de Euskal Herria” (P14). Amparando a los profesores de ETA (P1), la UPV facilitó a los presos etarras el acceso a las plazas de profesores (P2, P14, P22) y a cobrar estando en prisión (P2); mientras, el profesorado contrario a los ideales de ETA, se convirtió en objetivo de la banda (P20), sufriendo un duro exilio interior, abandonados y menos apoyados que la banda y sus presos (P14), además de ser amenazados, abucheados e insultados (P24), siendo la única solución ofrecida la liberación de docencia y su sustitución –destierro profesional- (P20). Ya en 2002 se hablaba de la necesidad de un plan que apoyara a los profesores amenazados y que propiciara el regreso de los profesores exiliados (P32). En 2013 se conminó a seis profesores “exiliados” por culpa de ETA a volver a su normalidad laboral (P108), como si se hubiera tratado de una baja laboral por enfermedad o un largo periodo

sabático (P14) en vez de homenajear su valentía en la lucha contra los fanáticos; una vuelta que algunos veían cada vez menos apetecible, como es el caso de Francisco Llera (P130).

Los medios también se hicieron eco del bochornoso asunto por la obtención de una cátedra entre Letamendia y Uriarte (P24, P31). A Uriarte le retiraron la cátedra (P40) en lo que se definió como un ataque de la izquierda nacionalista (P50) aunque posteriormente y por decisión judicial le fue devuelta (P56).

SUBCATEGORÍA U1.1.- *Libertad de cátedra y pensamiento*: P40, que hace referencia al informe titulado “la verdadera situación en la Universidad vasca”, afirma que, según este informe, la libertad de cátedra y de pensamiento se ven afectados por pensar diferente de la uniformidad nacionalista.

SUBCATEGORÍA U1.2.- *Exilio universitario*: P40 recoge las palabras de Manu Montero. El que fuera rector de la UPV negó que los profesores dejaran la UPV por razones de seguridad, algo que no sentó bien a los 42 profesores firmantes del manifiesto “la verdadera situación de la UPV”. Sin embargo, en P31 se recogen las palabras de Fernández de Casadevante quien afirma que la universidad no ha hecho nada por ayudar a los profesores, solo recomendarles que se cogieran el *año sabático*. Otros nombres aparecen en P31, como Ofa Bezunartea, Francisco Llera o Francisco Doñate.

SUBCATEGORÍA U1.3.- *Ocultos*: En el relato de Enrique Echeburúa, recogido en P31, afirma que la clave era “que su horario no fuera público”, además de otras medidas como acompañamiento a la salida y entrada, despachos de difícil acceso para un atentado y aulas de las que se pudiera escapar fácilmente”.

SUBCATEGORÍA U1.4.- *Cómplices*: Uno de los hechos que más ha indignado a los profesores que sufrieron la violencia de persecución y las amenazas ha sido el silencio por parte de sus compañeros (P31)

SUBCATEGORÍA U2.- *Alumnado*: La problemática no solo se ciñe al ámbito del profesorado, sino también al estudiantil. En 2005 los periódicos se hacían eco de las irregularidades en la elección como presidente del Consejo de Estudiantes de Galder González, un procesado por terrorismo callejero (P1, P2), en el que desaparecieron papeletas, se aceptaron documentos de identificación no oficiales y las candidaturas cercanas al mundo radical dispusieron de fondos irregulares (P2).

SUBCATEGORÍA U3.- *Acceso a la Universidad*: obtener títulos académicos mientras se está en prisión es una forma de rebajar la condena (P123). Al no poder realizar clases presenciales, éstos deben ser cursados en la UNED. Sin embargo, la UPV ha sido acusada de tener una trama organizada para dar títulos a etarras con el objetivo último de conseguir beneficios penitenciarios (P23). La trama comienza con la falsificación de la documentación necesaria para ingresar en la UPV o la UNED (P14), por ejemplo, en la denuncia presentada por COVITE (P23, P98) se incluyen un preso que se presentó a la prueba de acceso a la universidad cuando llevaba 10 años estudiando; otro presentó un DNI falso; y otro que presentó documentos de acceso de una prueba realizada un día festivo. Además, se matriculan en licenciaturas experimentales y aprueban sin acudir a las prácticas (P22). Pero ¿por qué matricularse en la UPV, que carece de controles directos durante el proceso examinador (P22) y no hacerlo en la UNED?

SUBCATEGORÍA U3.1.- *Beneficios para los presos*: Se habla de mejores notas (P14, P36, P38, P54) que incluso el resto de estudiantes, en algunos casos debido a las amenazas que recibían los profesores encargados de evaluarlos (P39) o a encontrarlas directamente puestas en el expediente (P111); de ayudas económicas, como gratuidad de matrícula, derecho a tres libros gratis por cada asignatura y una partida de 174,30€ otorgada por el Gobierno vasco ingresada en las cuentas de cada uno (P39); asignación de tutores cercanos al mundo abertzale; trabajos sin control; prácticas sin realizar (P14); trato de favor hacia los presos

(P22), que también han obtenido la licenciatura estando huidos de la justicia (P54); en definitiva, un reproche ético a la falta de control de la UPV (P23).

Toda esta información también fue recogida en un informe de la Guardia Civil en 2005, en donde se afirma además que profesores de la UPV «afines a postulados de la izquierda abertzale han viajado a países iberoamericanos al objeto de realizar exámenes a los miembros de ETA confinados o huidos en esos países» (P57).

Inclusive Arantza Ukaregi promovió una campaña para institucionalizar la figura de vicedecano de presos en todas las facultades (P79).

SUBCATEGORÍA U3.1.1.- *Red de apoyo al terrorismo*: Para que estos beneficios pudieran llevarse a cabo, era necesaria la existencia de una red de apoyo “que apoya, justifica y explota el terrorismo en su propio beneficio, sin que su colaboración con ETA haya sido perseguidas” (P31)

SUBCATEGORÍA U3.2.- *Negación de beneficios para los presos*: Sin embargo, Goirizelaia –rector de la UPV- defendió en 2015 que ninguno de los presos obtuvo título académico de manera fraudulenta y recuerda que la Justicia ha analizado 503 expedientes de reclusos de la banda terrorista sin encontrar “tacha alguna” (P103).

SUBCATEGORÍA U3.3.- *¿Pueden los presos estudiar en la UPV?*: Tras las denuncias de estas irregularidades, en 2011 el Constitucional avaló que presos encarcelados en el extranjero pudieran volver a matricularse en la UPV (P21). En 2004, se volvió a hablar de permitir que los presos estudiaran en la UPV, tras una huida masiva ya que la UPV no suscribió el acuerdo necesario y los presos deberían haber continuado sus estudios en la UNED, pero no pidieron el traslado (P55).

En marzo de 2012, Celaá anuncia que la UPV ha retomado los gestos para que los presos de ETA en cárceles españolas puedan volver a la UPV (P100)

En 2015, la audiencia revisó los certificados de estudios de 76 etarras que han reducido su condena gracias a redenciones por estudios (P104, P115) aunque esta decisión fue posteriormente rechazada por la jueza en 2016 (P110). Es más, la jueza afirmaba que el delito no habría sido cometido por los terroristas, sino por aquellas personas que les facilitaron los títulos (P13, P28).

SUBCATEGORÍA U4: Partidas económicas:

SUBCATEGORÍA U41.- *A favor de los terroristas:* Los presos costaban en 2003 448.015€ por curso (P19).

SUBCATEGORÍA U4.2.- *En contra de los terroristas:* Según el ministro, el reglamento de 2003 “*cierra la puerta a la percepción de ayudas por parte de los terroristas*” (P15)

SUBCATEGORÍA U4.3.- *A favor de las víctimas:* En la ley de 2013, se establece que “recibirán ayuda las víctimas o hijos de éstas que sean alumnos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria que precisen de medidas específicas de apoyo educativo” (P15). Así, en el mismo artículo se afirma que la cuantía oscilará entre 300 y 1500 en función del nivel de estudios”.

SUBCATEGORÍA U5.- *Ambiente laboral:* Por todo lo comentado anteriormente, el ambiente laboral dictó mucho de ser agradable en la UPV. “Imposible” lo calificaba Ederne Uriarte (P20). Y es que garantizar la docencia en un ambiente de tensión continua por las protestas constantes de la izquierda abertzale (P20), que compartían escenario con las concentraciones de condena de atentados, como fue el caso en 2001 del asesinato del juez José María Lidón en Deusto y en la UPV (P12) o el de Eduardo Puelles en 2009 (P64), era cuanto menos, un asunto intrincado. Carlos Fernández de Casadevante lo expresa de la siguiente manera: “Cada vez que había un atentado o un secuestro, un grupo de profesores y alumnos nos concentrábamos en silencio al mediodía mientras los otros se ponían enfrente, nos insultaban y nos hacían fotos. Cinco minutos después, todos volvíamos a la facultad,

todos compartíamos el mismo recinto” (P31). La Universidad de Navarra, que también ha sido objetivo de la banda terrorista, ha mostrado en manifestaciones el rechazo a la violencia (P109). Un ambiente también enrarecido por las continuas manifestaciones a favor del derecho de los presos a estudiar en 2010 (P74). Más recientemente, en 2015, continuaron los homenajes a etarras en la UPV (P78) y concentraciones con incidentes como el «tiro al fatxa» en la UPV/EHU de Vitoria (P80). En 2013 se estableció una mesa sobre “presos políticos” en la universidad que Covite denunció ya que “la lógica terrorista entraría de lleno en la Universidad” (P94). En el manifiesto firmado en 2002 por 42 profesores universitarios, se enumeraban agresiones físicas contra profesores y alumnos (P40, P31), amenazas, pancartas, pintadas y carteles que permanecían hasta que se caían de puro viejo o eran pintadas por nuevas infamias (P40), bombas (P31); clases suspendidas, claustros reventados, puñetazos, insultos (P31)” (P31). En el año 2010, se anuncia que en el plazo de un año y nueve meses han sido retiradas 83 carteles, pintadas y pancartas de contenido *ilegal, injurioso o amenazador* destinadas a hacer apología del terrorismo e insultar a las víctimas (P8). Se aprecia cierta evolución en cuanto a la destrucción de este tipo de pintadas entre los años 2002 y 2010.

SUBCATEGORÍA U6.- *El poder del lenguaje*: En el año 2010 se llegó a un acuerdo en la universidad firmado por todos los sindicatos, incluido LAB –abertzale-. Para llegar a este acuerdo fue necesario cambiar el término “víctimas de terrorismo” por el de “víctimas de algún tipo de violencia” (P5), aunque al final el sindicato tuvo que reconocer que también se incluían las *víctimas de terrorismo de ETA* (P5)

SUBCATEGORÍA U7.- *Centro de acogida*: Tras el exilio, muchos profesores optaron por pedir plaza en una universidad fuera del País Vasco. Francisco Doñate relata lo siguiente: “Recurrí a la Universidad de Málaga, donde conocí a algunos colegas. Me dijeron que sí, que por supuesto. Luego se arrepintieron. Me dijeron: No vaya a ser que ETA atente en Málaga

porque tú vengas” (P31). Este extracto muestra, por un lado, el miedo de la universidad de acogida a posibles represalias de la banda, y por otro, la soledad y el ostracismo al que fueron sometidos los profesores exiliados, no solo desde su universidad de origen, sino también en las de acogida. Sin embargo, esto es justamente lo contrario a lo que vivió Edurne Uriarte, quien manifiesta haber sido muy bien acogida en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (P31).

CATEGORÍA EO.- Educación obligatoria: al intento de dominar la universidad, se suma la intromisión en la educación obligatoria en diferentes ámbitos.

SUBCATEGORÍA EO1.- Manipulación de contenidos y libros de texto: Numerosos artículos se hacen eco de la manipulación de lo aprendido por los niños por parte de los nacionalistas acérrimos (P10, P26), quienes utilizan la enseñanza de diversas disciplinas –geografía, historia- como propaganda (P26) de sus ideales; así, se produce una “abismal fragmentación educativa, conocimientos diferenciados, sentimientos de agravios entre comunidades autónomas y odio hacia lo español” (P27). Para ello, se valen de tergiversar y manipular los libros de texto (P7), fomentando falsedades históricas, geográficas y biológicas y antropológicas, que han sido diseñadas con una clara finalidad estratégica de construcción étnica nacional (P17), como por ejemplo, mapas de Euskal Herria –entidad política inexistente- (P18, P26), el “RH” de los vascos, sus medidas craneales y de sus diferencias genéticas con el resto de España (P26) o el definir a ETA como “un movimiento vasco de liberación nacional creado en la resistencia patriótica e independiente de todo partido, organización u organismo” (P26). En 2007 sale a la luz que la versión de Santillana para el País Vasco elimina la alusión y la foto de la manifestación contra el asesinato de Francisco Tomás y Valiente, y que repasa la historia más reciente de Euskadi sin aludir al terrorismo (P60), una práctica que se adapta según la Comunidad Autónoma a la que pertenezca el libro

(P61). Este problema se acentúa en las familias que no hablan euskera y desconocen los contenidos en esa lengua que estudian sus hijos (P26).

SUBCATEGORÍA EO2.- *Enaltecimiento de terrorismo en el centro educativo*: Un instituto de Azpeitia ha sido denunciado en 2016 por enaltecer el terrorismo y por presionar a los alumnos para que participen en manifestaciones a favor de los presos de ETA (P6); igualmente otro instituto de Hernani donde un grupo de 50 estudiantes tributó un homenaje a 22 etarras el pasado 27 de septiembre de 2016 (P3, P99). Éstos hechos ya ocurrieron en 2008 en Iturrama (Pamplona), donde estudiaron casi un 20% de los detenidos en Navarra por vinculaciones terroristas en 2005 (P10). La dirección del centro educativo de Hernani se ha desvinculado del acto, alegando que no tenía conocimiento del mismo, “ni lo permitió ni amparó”, (...) ya que fue en “tiempo de recreo” y que “en cuento el profesorado se percató de lo que pasaba, retiró las fotografías y pancartas” (P3)

SUBCATEGORÍA EO2.1.- *Tras el cese de la violencia*: Con la introducción de las víctimas en las aulas educativas, se han producido altercados como el narrado por P34, en el que un centro ha aparecido con pintadas a favor de ETA y otras consignas de índole radical un día después de la visita al centro de una víctima. Afortunadamente, la asociación de estudiantes condena esos actos (P34). Frases como “¡Profesorado rancio y fascista!”, “¡Traer a dar conferencias a afectados por el terrorismo español!”, “¡Libertad presos políticos!” o “¡Euskal presoak, amnistía osoa!” son las que aparecieron pintadas (P33).

SUBCATEGORÍA EO3.- *Equipo docente próximo a ideología terrorista*: Alexander Uriarte, etarra, enseñaba ética e historia (P131). Los nietos de Jesús Ulayar, asesinado por ETA, tuvieron de psicólogo escolar a uno de los condenados por el asesinato de su abuelo (P90). Gorka Lorán Lafourcade, detenido por pertenecer a ETA, era profesor y tutor de uno de los tres cursos de tercero de primaria que hay en la Ikastola (P10). Es lamentable, pero la existencia de profesores cercanos a este mundo puede propiciar un adoctrinamiento de todos

los jóvenes (P1) Una cuarta parte del profesorado que trabaja en las escuelas del modelo D – ikastolas- está directa o indirectamente relacionado con ETA (P91).

SUBCATEGORÍA EO3.1.- *Terroristas fuera del equipo docente*: En un intento de luchar contra la lacra del terrorismo, saltaba a los medios de comunicación la noticia de que el Gobierno estudiaba medidas para impedir que los terroristas sean profesores de niños en el año 2013 (P122, P119). Un año más tarde, presentaban la enmienda al proyecto de reforma del código penal para tal fin (P107).

CATEGORÍA AE.- Abandono escolar: El asesinato de su padre le obligó a dejar los estudios en la Universidad y ponerse a estudiar (P33). Igualmente le sucedió a P30, quien tuvo que ponerse muy joven a trabajar para ayudar y no pudo estudiar, nunca quiso.

CATEGORÍA S.- Socialización: consideramos que poco se puede hacer si los razonamientos contra el terrorismo que se dan en el centro educativo no se apoyan ni se refuerzan en el ámbito social y familiar.

SUBCATEGORÍA S1.- *En el ámbito familiar*: En P66, Elzo explica que tanto la familia como los medios de comunicación, las manifestaciones en la calle y todo lo que diariamente los chavales ven en la calle dificulta el trabajo de la escuela. “Para el Ararteko, Iñigo Lamarca, esto significa que la benevolencia hacia ETA y su entorno se forja en la familia, mientras que la escuela ejerce una «acción positiva» que corrige los apoyos al terrorismo. Esta afirmación se ve respaldada por uno de los resultados más preocupantes del estudio, que asegura que un 32,6 por ciento de los jóvenes encuestados ha escuchado alguna vez en casa que hay razones que justifican a ETA para asesinar” (P133). La misma opinión sobre la familia presenta Maite Pagazaurtundúa (P97).

SUBCATEGORÍA S2.- *Ámbito social*: Por ejemplo, en 2001 ETA afirmó en un comunicado que la organización juvenil “Haika” está formada por «retoños» de la lucha por la «independencia del País Vasco» (P47); ese mismo año una revista infantil subvencionada por

la diputación de Vizcaya aboga por el antiespañolismo y la independencia de los estados español y francés (P25); Mikel Arzumendi denuncia que en los homenajes a etarras, además de apología del terrorismo, se captan militantes de ETA (P48). Dos años más tarde, el rock radical vasco es denunciado por apología del terrorismo y humillación de las víctimas (P53), aunque integrantes de grupos como Soziedad Alkoholika lo niegan (P59), alegando libertad de expresión, las letras de las canciones no dejan lugar a dudas, como tampoco las del rapero Pablo Hasel (P85), éste último sí ha sido condenado a dos años de cárcel en 2014. En 2009, el desfile del Olentzero en Pamplona se convirtió en una manifestación en apoyo de ETA (P69). Y es que, a pesar del cese definitivo de la violencia, ETA sigue estando presente en el día a día de los vascos y navarros, en los carnavales (P87) en el inicio de San Fermín Chiquito (P4) o los actos acontecidos entre 2015 y 2016 que COVITE ha trasladado en su informe a las Naciones Unidas (P9). Como bien se dice en este artículo: “balas no hay, pero el culto a los crímenes del grupo terrorista no ha cesado” (P9).

CATEGORÍA PE.- Política educativa o hacia donde caminamos: En P17 se afirma que “cuando se comienza violentando y falseando la enseñanza, se termina ejerciendo la violencia cotidiana desde las personas”.

SUBCATEGORÍA PE1.- Iniciativas: Por eso, ya en 2009 se pusieron en práctica iniciativas como la de distribuir el documental “las voces de Antígona” de la FVT en la región navarra (P128) convirtiéndose en 2010 el testimonio de las víctimas en una asignatura en los colegios vascos, tras considerar necesaria la renovación del plan de Educación para la Paz del Gobierno de Ibarretxe (P125). Esta iniciativa pretendía acabar con la justificación social de la violencia entre los escolares vascos (P132). Sin embargo, el plan no estuvo exento de rechazo por parte de la izquierda abertzale (P16, P29), sindicatos e ikastolas quienes consideran que es un intento de «adoctrinar» a la escuela vasca en el modelo constitucional español (P127). Dos de los aspectos positivos de este plan es que formará a los docentes a través de un

seminario (P73) y que se cree que la mayoría de la sociedad vasca apoya que el terrorismo se trate en los centros educativos (P75). Tres años más tarde, el plan incorporó a las víctimas de los excesos policiales reconocidas por el Parlamento Vasco y el Gobierno autonómico, provocando el rechazo de sectores de la política española que no admitían esta incorporación porque sería como equiparar a las víctimas (P92). Sin embargo, de la experiencia acontecida en 2014, se extrajeron dos conclusiones: (1) los adolescentes ven a ETA como algo muy lejano y (2) les impacta mucho el sufrimiento de las víctimas (P81, P96). El impacto del sufrimiento de las víctimas, sentir el perdón de verdad y una deslegitimación clara de la violencia son otros puntos destacados en P105. También en P106 se valora positivamente esta experiencia.

SUBCATEGORÍA PE2.- *El terrorismo en la ley educativa*: En el año 2015, el asunto del terrorismo era introducido en el BOE (P76), siendo trabajado en las aulas en la asignatura de Historia y en la alternativa a la religión, apuntes que perderán aquellos que sí opten por religión (P77). Además, se pretende que sea incluida en la etapa universitaria (P102). Las ikastolas también realizaron en 2012 unas jornadas para analizar la situación y su adecuación a la misma tras el cese de la violencia. (P114)

Otro tipo de política, se centra en impedir que los ex miembros de ETA sean profesores (P89).

6.1.2.2.- Libros

Reproducimos a continuación las categorías obtenidas a través del análisis de contenido de información de víctimas del terrorismo recogidas en libros, a modo narrativo o de entrevista.

Diferenciamos ente categorías generales y parciales (primera y segunda)

Tabla 18

Relación de consecuencias inferidas, códigos de las categorías y respondientes de datos secundarios obtenidos de libros.

Consecuencias inferidas	Código	Respondiente	Sumatorio
Propiamente académicas	A		91
Falta de implicación	A1		
Autoridades	A1.1	L30, L31	2
Padres	A1.2	L31	1
Problemas de rendimiento escolar	A2	L30, L38, L41, L54, L59	5
Abandono escolar	A3	L19, L22, L48, L53, L54, L55	6
Envenenamiento y/o deformación educativa	A4	L12, L16, L30, L31, L23, L24,	6
Ambiente hostil	A5		
En los centros de secundaria	A5.1	L32	1
En la Universidad	A5.2	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L11, L15, L17, L18, L34, L61	12
Violencia de persecución	A6	L1, L2, L4, L5	4
Apoyo moral	A7		
Al terrorismo	A7.1	L3, L4, L5, L6, L18, L19	6
A la víctima	A7.2		
Ausencia de apoyo	A7.2.1	L3	1
Sí han sentido apoyo	A7.2.2	L5, L6, L19, L35, L49	5
Expulsión/huída	A8	L4, L5, L6, L19, L40, L43, L56, L57	8
Problemas de adaptación	A9	L7, L8, L9, L10, L39, L62	6
Aislamiento, soledad, ostracismo	A10	L1, L2, L6, L37	4
En la universidad	A10.1	L2, L3, L4, L6	4
En el colegio	A10.2	L13, L22, L25, L32, L33, L59	6
Relaciones sociales problemáticas	A11	L44, L54	2
Cambio de centro educativo condicionado	A12	L41, L42	2
Ayudas económicas	A13	L33, L36, L38, L45, L51	5
La lucha del profesorado euskaldún	A14	L34	1
El idioma	A14.1	L34	1
Beneficios de estudiar en la UPV	A15	L5	1
La educación como parte de la transformación	A16	L29; L35	2
Acentúan el impacto de las académicas	IA		37
Miedo	IA1	L2, L3, L4, L5, L6, L14, L59	7
Socialización del mal	IA2	L1, L5, L12, L24, L26, L27, L28	7
Normalización de la violencia	IA3	L4, L5, L58, L60	4
Daños psicológicos	IA4	L20, L21, L48, L58	4
Mutismo selectivo	IA5	L1, L3, L4	3
Negativa a abordar la temática	IA6	L3, L9, L18, L58, L47; L62	6
Libertad limitada o cobardía moral	IA7	L1, L5	2
Impuesto revolucionario aplicado a la	IA8	L46	1

educación			
Resultado	IA9	L31, L33	2
Nuevos tiempos	IA10	L52	1
Opiniones de las nuevas generaciones	OP		2
Asombro positivo ante las víctimas	OP1	L44	1
Encauzando la situación	OP2	L50	1

CATEGORÍA A.- Propiamente Educativas. En esta categoría incluimos aquellos efectos que repercuten directamente en la educación.

SUBCATEGORÍA A1.- Falta de implicación:

SUBCATEGORÍA A1.1.- Por parte de las autoridades educativas: la respuesta de L30 en la entrevista que utilizamos como referencia en la muestra es muy ilustrativa:

“(…) y a nadie le ha importado todo eso. Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de Navarra, qué se cuenta y qué se canta, qué comics pasan entre manos, cómo son los campamentos de verano... No tenemos un solo estudio, ni un solo Gobierno se ha interesado por tema tan grave. Y luego viene esa comodidad de decir: ikastolas. No, oiga, no se puede hablar así, en general, ni al buen tuntún” (p. 380).

En general, como continua L30, ha sido una “política educativa errática, irresponsable y culpable, competencia de Gobiernos nacionales y gobiernos autonómicos-forales, que despertaron hace muy poco (p. 380). Una dejación por parte de las instituciones que también comparte L31.

SUBCATEGORÍA A1.2.- Falta de implicación parental en la educación de sus hijos: Lo reconoce L31 cuando afirma “la sociedad civil, los padres, no han dado importancia, a lo que aparecía en los textos escolares” (p. 385)

SUBCATEGORÍA A2.- Rendimiento escolar: Este asunto no ha afectado a todas las víctimas por igual según los testimonios recogidos en los libros. L30 reconoce el gran esfuerzo que tuvo que realizar tras el atentado de su padre para finalizar el curso académico en el 2008 gratamente. Finalmente lo consiguió. L41 reconoce que su hijo necesitó apoyo de un psicólogo y que su rendimiento escolar también bajó. Similar experiencia narra L54, cuyo informe psicológico a los 10 años de edad anuncia un “rechazo a la tarea escolar” (p. 495).

L38 observaba cómo la muerte de su marido afectó a su hijo a nivel educativo a través del cambio de letra: “de pronto escribía como si no tuviera espacio” (p. 138); al igual que L59,

quien también dejó de estudiar obteniendo notas malísimas tras perder la figura de autoridad –su padre- (p. 226).

SUBCATEGORÍA A3.- *Abandono escolar*: En cambio, L22 afirma que perdió sus estudios, fue para abajo. Al no poder oír de un oído ni tampoco ver de un ojo, no se enteraba de nada en clase.

L19 también afirma que su hijo perdió los estudios

L48 al final tuvo que sacar a su hijo del colegio porque no consiguió que estudiara. Tras el atentado, estuvo yendo al psicólogo. “A los 14 años me dijeron que o lo sacaba del colegio o lo echaban” (p. 277). Experiencias similares narran L54 y L55.

Desde los siete hasta los doce o trece años estuve mal (...) aunque los estudios me costaban mucho: todos los veranos me quedaban tres o cuatro asignaturas y repetía curso, me costó horrores terminar el colegio. Luego dejé de estudiar y aprendí peluquería” (L54, p. 495)

“Con mi marido así, yo no podía trabajar y decidí quedarme en casa (...) Raúl, el mayor, tenía 16 años y estaba estudiando en la ETI de Tudela. Dejó de estudiar y se puso a trabajar en el campo con sus tíos. El mediano siguió en el colegio y luego se fue a Corella a hacer un curso y se puso a trabajar de albañil. Y el pequeño hizo lo mismo” (L55, p. 42)

Afortunadamente para L53, la situación tuvo un final menos *agrio* ya que su padre –víctima directa del atentado- la convenció para que estudiara.

SUBCATEGORÍA A4.- *Envenenamiento y/o deformación educativa*: el País Vasco ha contado con una red de escuelas privadas, Ikastolas, en las que presuntamente se han manipulado una serie de acontecimientos para favorecer la ideología nacionalista y mantener viva la llama de la lucha por los intereses del pueblo vasco en contra de un enemigo –ficticio- que era España. Así se expresan, los textos que L24 transcribió directamente de sus apuntes en la Ikastola Urumea:

«Euskal Herria tiene 7 provincias. Las 7 provincias forman una unidad por historia y por idioma. Los nombres de las tres provincias de Ipar Alde son: Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa. Dos provincias del Sur. Vizcaya y Gipúzcoa, tienen una importante industria. La forma de vida de las otras dos se basa, fundamentalmente, en la agricultura. Las tres provincias del norte están divididas en las cuatro del sur por la frontera» (p. 78)

O este otro sobre el sistema democrático vasco:

«Las Cortes de Navarra, como las de Castilla, se formaban tres elementos [...] en las de Gipúzcoa no había otra cosa que el pueblo, el pueblo llano, dueño y antiguamente señor soberano [...] las cortes de Castilla y las de Cataluña y Aragón, aunque muy antiguamente fueron de gran identidad, se fueron debilitando hasta perderse definitivamente en el S.XVIII. Nosotros hemos tenido vivas las juntas generales de Euskal Herria hasta que nos las quitaron en el S. XIX [...] Nuestros pueblos tuvieron luchas en muchos lugares contra los que quería ser “caciques”. Es cosa sabida que en la historia de Euskal Herria el propio pueblo ha sido siempre sabedor y dueño y señor de su identidad y decisiones, mediante las Juntas Generales» (p. 79).

Esta manipulación de la historia ha sido también manifestada en los textos de L23, quien pone de manifiesto la tendenciosa orientación pedagógica de las nuevas generaciones vascas debido a la ideología abertzale del profesorado de la Ikastola (p. 120); o L16 quien hace alusión a la deformación que reciben algunos niños cuando les hablan del RH de los vascos o de su encefalograma craneal (p. 120); o L12 quien afirma que los niños reciben un «ensuciado» de cerebro para sumar adeptos al nacionalismo radical, ayudándose de una historia falsa.

En el año 2004, año en el que se está escrito el libro de Pagazautundúa: *Los Pagaza, historia de una familia vasca*, aún se inoculaba el nacionalismo y animadversión hacia el gobierno español a criaturas de 9 años (L24, p. 99).

Podríamos seguir citando ejemplos recogidos en ese mismo libro, como los cánticos a favor del PNV; el mural de 15*20 de Sabino Arana con el símbolo de EAJ-PNV y una frase “Euzkadik bear zitu” –Euskadi te necesita– (p. 94). Incluso se abordaba la importancia de mantener el euskera ya que con la inmigración andaluza, la dictadura de Franco, la guerra, etc. su uso se había dividido (p. 73).

Otros informantes, en cambio, afirman que sí ha habido un adoctrinamiento serio, pero que no se puede hablar en general, es decir, no se ha producido solo en las Ikastolas. L30 afirma que conoce muchos casos que no vienen de ikastolas (p. 378); por ejemplo, este mismo informante –L30– afirma lo siguiente: “he visto textos que no eran de ikastolas, que después de leerlos el chaval se puede apuntar a cualquier cosa. Textos que desfiguraban totalmente la historia de España, haciendo de ella un relato de un conflicto continuo entre vasco y españoles, donde los vascos eran siempre los buenos y los españoles unos bárbaros, merecedores de cualquier cosa. Y eran libros de editoriales españolas” (p. 380). L31 también afirma que “en la escuela pública hemos estado vendiendo odio a España y explicando en la asignatura de conocimiento del Medio la producción de cereal de Euskal Herria”. “También se ha adornado la historia como cuando contábamos la Batalla de Roncesvalles” o como afirmaba un poco después en la misma entrevista “hay quienes han modelado la narración a su manera y dicen cosas que son mentira. Así justifican la historia inmediata” (p. 385)

SUBCATEGORÍA A5.- *Ambiente hostil*

SUBCATEGORÍA A5.1.- *En los centros de secundaria*: L32 (p.160) relata en la entrevista que su hijo no pudo asistir al instituto de Irubide por el ambiente tan revuelto que había.

SUBCATEGORÍA A5.2.- *En la universidad*: La situación que se ha vivido en la Universidad no ha sido fácil. Como medio de análisis y propagación de ideas, la Universidad ha sufrido los avatares de intentos de apropiación por el ámbito abertzale: “este pequeño grupo formado por N. Xamardo, A. Azkagorta y J. L. Herrero, formuló como hipótesis que la UPV es un campo específico de la lucha política, un lugar de manifestación de sensibilidades nacionales y populares donde la política nacional por la autodeterminación podría desarrollarse (L34, p. 26-27).

La Universidad entendida desde dos puntos de vista enfrentados provocó, en palabras de L2 una situación esquizofrénica: a las 12 manifestación y enfrentamiento; a las 12.15 todos en el mismo espacio común (p. 225). Tanto profesores (L3, L5) como estudiantes (L15) han tenido que asistir a las clases escoltados; lo que ha provocado protestas (L3) por la presencia de personas armadas en el recinto. También se han producido altercados en clases e intentos de paralización de las mismas por el entorno abertzale radical (L5, en González, 2004, p. 174), como el día del *borroka eguna* 02/03 y de manera reiterada, grupos de alumnos entraron en centros destrozando mobiliario, cristales, paredes, tablones de anuncios, máquinas de café, fotocopiadoras (...) a lo largo del día hubo varios guardias de seguridad heridos y 7 alumnos detenidos (L5, González, 2004, p. 174).

Incluso atentados han formado parte de la historia de la Universidad Vasca. Recordamos el atentado frustrado en el ascensor del edificio de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Leioa (L5, L11); una bomba en el ascensor de la Facultad de Periodismo (L6, p. 231); bombas-lapa adosadas a los bajos de los coches; el desalojo de la Universidad de Leioa por amenazas de bomba, actos vandálicos por motivo de la ilegalización de Batasuna (L5, González, 2004, p. 171). Pintadas presidiendo los actos públicos y privados (L18) e incluso un cartel con el lema “UPV apartu, Euskal Unibersitatea”

(hay que destruir la UPV, Universidad Vasca) (L1, Cuesta, 2000, p. 296), enturbiaban el ambiente diariamente.

Lamentablemente, rectores han pretendido quitar hierro al asunto, intentando disminuir la importancia de algunos hechos:

«Los carteles aparecieron el día 16 de noviembre de 1999 en el campus de la universidad de Ibaeta en San Sebastián. El texto era “Katedratiko espagnolak kampora” –fuera los catedráticos españoles– Pedro Saraburu, rector de la Univesidad, me llamó para decirme que él no lo veía muy necesario pero que si quería, él haría algo. Hubo una manifestación de unos 60 chavales. Tiraron octavillas donde aparecíamos los tres y nos tildaba de “etsaik” –enemigo–. Me llamó uno de los vicedecanos (...) consideraban que esto de las fotos no era tan importante como lo de la diana» (L1, Cuesta, 2000, p. 204)

Otros hechos que también demuestran lo enrarecido o la inestabilidad del ambiente en las universidades los aborda L4, quien estuvo durante tres o cuatro horas sin salir del despacho por una manifestación de 200 individuos con un pancarta en la que se leía “Montero carcelero” (p. 217); o profesores que se han sentido como una molestia para la universidad (L3, p. 203) llegando incluso a ser rechazados (L6, p. 232); o L11, quien rememora el “atente a las consecuencias” con las que le amenazaba un colega o el “huelas a establo astuariano” (Bezunartea, 2013, p. 210)

L5 relata como “el nombramiento como profesor de Joseba Mikel Garmendia nos planteó una situación moral difícil de soportar. Hasta ese momento nunca un procesado por pertenencia a banda armada había accedido a los cuerpos docentes de nuestra universidad (L5, González, 2004, p. 180). Una situación que afectaba al día a día en la Universidad.

La lucha por el profesorado propio ocurrida durante los años 90 también influyó en ese ambiente enrarecido: “Se ha arrinconado a profesores y alumnos, se les ha amenazado, se

les ha escupido y se ha ejercido la violencia física y moral contra alumnos y profesores. Es preciso decir que ya basta” (L34, p. 79). Encierros (...), manifestaciones (L34, p. 92) “Sin embargo, para el profesor convencional, indiferente u opuesto a los planteamientos y acciones de los despedidos y sus aliados, la situación le resultaba cada vez más insoportable. El ritmo normal de clase el resto de sus actividades se rompía continuamente por la irrupción que suponían las huelgas; alterando no solo su trabajo, sino sus nervios, sobre todo en personas acostumbradas al orden y a la regularidad” (L34, p. 67).

La Universidad de Navarra también ha sido considerada “enemigo” por parte de ETA (L61, p. 489) L61 expone: “Atendiendo al ambiente de aquellos años, era verosímil que nos pusieran una bomba. Pero nadie se lo había planteado. De hecho, apenas se habían tomado medidas de seguridad. Después de la primera bomba, todo el mundo tenía la idea de que no se iba a repetir” (p. 489), quien daba por supuesto que la “vida del rector estaba amenazada” (p. 490)

En ocasiones, las pancartas eran a favor de las víctimas y en contra del terrorismo, como la que confeccionaron los alumnos de la Universidad Autónoma Vasca minutos después del asesinato de Francisco Tomás y que rezaba “Vascos sí, ETA no!” (L17, González, 2004, p. 133).

SUBCATEGORÍA A6.- *Violencia de persecución*: La violencia ha sido manifestada de numerosas maneras, no solo a través del asesinato. El terror se acompaña de unos mecanismos cuyo principal objetivo es amedrentar a la población, especialmente a todos aquellos que estaban en contra de las ideas nacionalistas. Muchos de estos actos se cometían en contra de profesores universitarios, quienes estaban amenazados, al igual que algunos alumnos (L5, González, 2004) y en las propias instalaciones de la Universidad, ante los ojos atónitos de quienes las sufrían y el silencio absoluto de la mayor parte de los que les rodeaban.

Entre los actos más comunes destacan: pintadas (L4, L5), dianas con nombres (L1, L5), sobres con entrañas de animales en el buzón de la facultad (L1) o animales muertos en el despacho (L5), además de seguimientos hasta el aparcamiento (L5). Dichas actividades también se cometían durante las treguas de ETA (L1, p. 206). Además, se mencionan carteles y sacos de carbón en el despacho (L3, p. 200), octavillas con acusaciones de traidor (L1), paquetes con cables sueltos a casa (L2).

SUBCATEGORÍA A7.- *Apoyos*: Como en todo problema, siempre hay varios puntos de vista y la gente tiende a posicionarse en el lado que más le conviene. El tema del apoyo en la UPV también ha encontrado varias posturas:

SUBCATEGORÍA A7.1.- *Apoyo al terrorismo*: en la Universidad ha habido un sector que ha sido menos crítico, por decirlo de alguna manera, con el terrorismo. O como afirma L6, personas que bendecían ese grupo y otras que se reían del dolor ajeno (L18) Por ejemplo, L3 menciona las mociones y propuestas de apoyo a personas que colaboran con los terroristas (p. 202). Y se habla incluso de infiltrados, ya que L4 afirma que los datos que sobre él se tienen han salido de la facultad, creyendo que hubo más de un redactor de la banda en la universidad (p. 217). Algo que también sospecha L6, quien cree que alguno de los que le pusieron en el punto de mira puede ser una persona respetable e incluso trabajar en la UPV y que permaneció en el anonimato (p 235). L5 no ve nada extraño el elevado número de detenidos de los comandos que son alumnos universitarios ya que, según afirma, muchos de ellos utilizan esta supuesta actividad universitaria como tapadera para poder controlar la Universidad y llevar a cabo campañas orquestadas de acoso a intelectuales y de establecimiento o seguimiento de objetivos marcados por la banda fascista (González, 2004, p. 175).

En el instituto también se sucedieron casos de apoyo a la lucha armada: “Tenía alumnos de Jarrai, de esos que nunca criticaban a ETA y vi gestos de risa e incluso cortes de manga” (L19).

SUBCATEGORÍA A7.2.- *Las víctimas:*

SUBCATEGORÍA A7.2.1.- *Ausencia de apoyo a las víctimas:* Muchas víctimas no han sentido el apoyo necesario por parte de sus compañeros. Cuando los profesores se sentían amenazados, la solución que tomaba la universidad era exonerarles de docencia y contratar un profesor sustituto (L3). Esta medida era vista por otros compañeros como algo positivo cuando les manifestaban a los amenazados que eran unos privilegiados por no tener que dar docencia (L3).

SUBCATEGORÍA A7.2.2.- *Víctimas que han sentido los apoyos:* según relatan L5, L6 y L19, ellos sí se han visto apoyados por compañeros de trabajo. “Sí he tenido apoyos en la universidad y fuera. Cariño por parte de los compañeros, pero con la soledad del que se siente significado (L5, Bezunartea, 2013, p. 225); L6 recuerda la “solidaridad del resto de España” gracias a la cual pudo ganar el recurso presentado cuando todo el problema con otro profesor de la universidad tras la defensa de su cátedra. Además, recuerda los apoyos de otros profesores y de la Universidad Juan Carlos I de Madrid (p. 234). L19 afirma tener un buen recuerdo de sus colegas del instituto donde trabajaba cuando el atentado ocurrió.

También madres, como el caso de L35, afirma que en el colegio de su hija si hubo gente que la apoyó, compañeros del colegio, las madres de las compañeras (p. 75).

Un estudiante de derecho, L49, afirma haber sentido:

una distancia bastante curiosa, como si quisieran proteger mis sentimientos con una especie de escudo. Sabía que no querían acercarse a preguntar para no hacerme daño o para no hacerme sentir incómodo. No les culpo, les entiendo perfectamente. Sin embargo, tuvieron un gesto que recuerdo especialmente. Fue durante la celebración de

mi licenciatura de Derecho, en el Aula Magna del Edificio Central. Cuando el decano de la Facultad pronunció mi nombre y salí a recoger el título al estrado, hubo una ovación estremeceadora (p. 366).

SUBCATEGORÍA A8.- *Expulsión*: Hablar de la diáspora vasca del País Vasco no es nada nuevo. Pero conocer las sensaciones y sentimientos de los directamente afectados sí puede serlo. L5 sintió alivio por la gran presión que vivía en la facultad; L6 ni siquiera se plantea volver al País Vasco, cree que no es un sitio donde se pueda trabajar; L4 recuerda que tanto para él como para su familia fue buena idea marcharse. L19 relata la necesidad de irse del País Vasco porque no se encontraba bien trabajando con gente tan poco sensible al dolor ajeno. Pidió una comisión de servicio fuera del País Vasco, donde se sintió mejor, más tranquilo y comprendido por todos.

L40, tras la muerte de su marido, decidió que era mejor irse del País Vasco porque no quería que su hija “se criara con gente que fuera de ellos, o que estudiara junto a los que apoyan el terrorismo” (p. 297)

L43 también se fue del País Vasco. Recuerda que a su hijo le apodaban “txakurrita” porque su padre era de las fuerzas de ocupación. Cuando se fueron, el niño necesitó ayuda psicológica (p. 290)

L56 recuerda que “los niños iban al colegio de Ursalinas y alguien me empezó a llamar al timbre y a describirme a mi hijo “tiene un niño rubio con los ojos azules. Tenga cuidado porque se lo podemos quitar” (...) me pincharon el teléfono y varios agentes de Información vinieron tres o cuatro días conmigo al colegio. Lo vieron todo con normalidad, pero yo ya había cogido miedo y dije que me iba” (p. 51).

Por el contrario, L57 tiene un grato recuerdo anterior a su marcha: “Nosotros fuimos los tres [hermanos] a despedirnos de los compañeros del colegio Santa Ana. Entramos y

estaban en clase con Tere, la profesora y ella dijo: vuestros compañeros vienen a despedirse de nosotros. Y nos dieron un beso y nos fuimos. Fue una despedida bonita” (p. 53)

SUBCATEGORÍA A9.- Problemas de adaptación: Sin embargo, la marcha del País Vasco no fue fácil. Dejar atrás una vida para comenzar una totalmente diferente, alejado de quienes habían sido hasta ese momento tu familia, tus amigos, tu entorno, tu vida. L7 recuerda como su hija, que por aquel entonces contaba tan solo con 5 años tenía problemas de adaptación:

«es increíble como sufrió, no se adaptaba al colegio, no se adaptaba a nuevos amigos. Yo le veía en casa sola y retraída y un día le pregunté: ¿qué te pasa? ¿por qué estás triste? Y ella entre lágrimas me contestó: ya sabes tú lo que me pasa. Ella echaba de menos Bilbao, se acordaba de su colegio, de sus amigos... de toda su vida. Aunque solo tenía 5 años, eran 5 años vitales que le habían marcado. Ahora tiene 15 y sueña con volver a Bilbao» (p. 159)

O este extracto de L8 (p. 224):

«En la adaptación a Madrid yo lo pasé mal, pero para mis hijos fue horrible. Era un dolor devastador de verles llorar, lamentándose de que estaban solos, de que no tenían amigos. A veces nos echaban en cara nuestra profesión a la que achacaban nuestra situación: “si no fuerais periodistas, viviríamos muy bien”»

L10 también reconoce que sus hijos le culpaban de haberlos desarraigado. Cuando se fueron a Madrid, sus hijos de 14 y 17 años la miraban como diciendo “¿qué nos has hecho? ¿Qué coño hacemos aquí?” (p. 183)

Igualmente, L9 reconoce que a sus hijos también les costó muchísimo hacerse primero a la forma de ser de la gente de Madrid; les costó relacionarse porque las tenían muy consolidadas en el País Vasco. Recuerda el primer año especialmente duro.

L39 ofrece una visión más dura: su sobrino, tras la muerte de su padre, no pudo adaptarse a ninguno de los colegios donde su madre lo internó, terminó juntándose con malas compañías y ahora es “adicto a la cocaína, al alcohol y al juego”. (p. 146)

Sin embargo, hay un caso en el que el informante (L62) reconoce que no tuvo problemas de adaptación en la residencia universitaria a la que se trasladó para empezar la carrera, tras el atentado de su hermano; y reconoce además, que la *acogieron con los brazos abiertísimos*”. (p. 501)

SUBCATEGORÍA A10.- *Aislamiento, soledad, ostracismo*: una vez significados por ETA, los amenazados han visto como sus amigos, compañeros de trabajo, vecinos e incluso familiares les han dado de lado por miedo. También las víctimas, incluso los niños han notado esa falta de empatía y ese vacío social, algo que ha sido puesto de manifiesto por L2, que se tuvo que marchar solo a Madrid sin su familia o L1, que afirma que sus propios amigos lo querían lejos para protegerse. El simple hecho de tener escolta ya provocaba problemas de integración (L6, p. 233). Incluso había niños cuyos padres no les decían en qué trabajaban para que no los marginaran en el colegio, como era el caso de L37.

SUBCATEGORÍA A10.1.- *En la universidad*: No solo hablan de marginación en el UPV (L2), sino también en la de origen (L4), quien relata que la decana de la Universidad de Granada protestó porque él estaba allí; además, comenta que estuvo aislado durante un curso académico, aunque con el tiempo se solucionó. En Madrid hubo una profesora que decía que yo era un peligro por los escoltas (L6, p. 233). La gente se creía protegida alejándose de los amenazados, creando alrededor de ellos un vacío social que acentuaba el daño psicológico que causaba de por sí el sentirse amenazado, mostrando una total “falta de empatía” (L3) hacia ellos.

SUBCATEGORÍA A10.2.- *En el colegio*: es duro ser una víctima de terrorismo siendo un niño, pero se intensifica si los apoyos con los que creías contar se difuminan. Presentamos a continuación el duro relato de L13:

«Volví al colegio con la esperanza de que el resto de mis compañeros, mis amigos y profesores me consolaran, me apoyaran, pero por desgracia me encontré todo lo contrario. Nadie se acercó a mí, nadie me preguntó cómo estaba, ni mis compañeros, ni mis profesores, nadie. En el colegio todo el mundo actúa como si no pasara nada».

O el del L33, cuando afirma “El regreso a mi escuela fue igual. Los niños me miraban pero nadie decía nada. Siempre fue así, miraban pero no hablaban. Nunca tuve una palabra que me hiciera sobrellevar mejor ésta situación.”.

O el de L22: los otros chicos, en vez de protegerme, me señalaban y me sentía como un payaso de circo. Para todos era “el de la bomba”.

L32 (p. 160) también afirma que su hijo fue insultado y en los últimos años del colegio le ponían «Gora ETA» en el diccionario.

Tanto dentro como fuera del colegio, la tónica se repetía: “Hasta el atentado de mi padre, yo tenía una vida normal, iba a los cumpleaños, tenía muchos amigos... pero a raíz del asesinato de mi padre, muchas amigas, dejaron de hablarme” (L25)

¿Qué culpa tiene una niña en edad escolar para sufrir esta marginación? Este se encuentra quizá entre uno de los daños colaterales más crueles que el terrorismo ha causado a nivel psicológico en los niños, quienes además de haber perdido una figura de referencia, han sentido el rechazo de una sociedad cobarde.

No entendía por qué algunos compañeros de clase no me invitaban a sus fiestas de cumpleaños por el hecho de que mi padre fuera policía. (L59, p. 225)

L59 recuerda que sus compañeros de clase le arrojaron, también sus profesores, pero sí que había gente de otros cursos que mantenía más las distancias (p. 226)

SUBCATEGORÍA A11: *Relaciones sociales problemáticas*: Según el informe del psicólogo, tenía dificultades para relacionarse con los compañeros (L54, p. 495). Por su parte, L44, afirma haber tenido un pequeño encontronazo con una niña porque dijo algo de ETA y le agarró del pelo y le arrancó un mechón. Pero por lo demás, afirma que todo el mundo estaba encantado con ella y que incluso las monjas le regalaron unos pañuelos bordados (p. 99)

SUBCATEGORÍA A12: *Cambio de centro educativo condicionado*: a Daniel le tocaba cambiar de colegio, su madre reconoce que le vino bien porque hizo nuevas amistades, pero le aconsejé que no dijera nada de lo de la bomba: “nunca sabes lo que te puedes encontrar” (L41, p. 270)

L42 decidió cambiar a su hija de colegio y apuntarla en uno alejado del barrio en el que vivían para que nadie la conociera (p. 272)

SUBCATEGORÍA A13.- *Ayudas económicas*: “Económicamente no hemos tenido problema. Tengo que agradecer a la Fundación de Huérfanos de la Policía Nacional que me haya concedido becas para poder cursar mis estudios”. (L33, p. 148; L45). “En 1988 (...) la ley no reconocía derechos a los hijos de las víctimas del terrorismo para matricularse, por ejemplo, en las universidades. Primero hicimos un convenio con las universidades y ya luego conseguí que se dictara aquí en Valencia un decreto eximiendo a los hijos de las víctimas del pago en las universidades. Y con el CEU San Pablo, en la universidad Cardenal Herrera, también conseguimos un convenio para obtener matrícula gratuita. Aquí en Valencia cualquier hijo de Víctima del terrorismo puede estudiar gratis en cualquier universidad, sea estatal o privada” (L36, p. 92).

“Yo recibí todas las ayudas e indemnizaciones para el niño, luego para pagar la matrícula del colegio, del instituto, de la universidad. El niño tenía su paga, con ella pagamos los libros y todas esas cosas. Como huérfano de una víctima de terrorismo, tenía su paga” (L38, p. 139). L50 afirma que no fue fácil que las dos estudiaran. Pero teníamos ayudas del

Gobierno de Navarra y del Ministerio de Educación, con las que pudimos salir adelante (p. 421).

L45 “Nadie se ha preocupado ni en lo económico ni en lo moral. No todas las víctimas somos iguales: a mí no me han dado ni una beca para que mis hijos. Se olvidaron de todo, no nos pertenecía nada y tenía que pagar hasta las 6000 pesetas del colegio de los Escolapios” (p. 197)

L51 afirma que la Asociación de Víctimas les ofreció otra ayuda que subvencionaba el Gobierno de Navarra, pero fue todo lo del caso Roldán y desapareció el dinero de sus becas (p. 421).

SUBCATEGORÍA A14.- *La lucha por el profesorado euskaldún*: En los años 90 tuvo lugar una lucha en la UPV, la lucha por el profesorado propio. Un profesorado euskaldún que no fuera funcionario. “Las convocatorias a la huelga general los días 4 (solo en Leioa), 10, 11, 25 y 26 de octubre fueron un éxito total para los despedidos, pues se paralizaron prácticamente todas las actividades en la universidad” (L34, p.60).

SUBCATEGORÍA A14.1.- *El idioma*: L34 se quejaba de la falta de clases y eventos en vascuence: “A pesar de ser el euskera la lengua nacional, cualquiera que se diera un paseo por alguno de los campus de la UPV se asombraría del escaso uso de este idioma en las conversaciones corrientes y en las actividades universitarias. No representaba más que una gota de agua en el océano del castellano, siendo muy raras las conferencias, los cursos de doctorado, las jornadas o los servicios administrativos en donde se oyese pronunciar alguna palabra en ese idioma” (p. 78).

SUBCATEGORÍA A15.- *Beneficios de estudiar en la UPV*: L5 (González, 2004, p. 181-182) denunciaba “situaciones de privilegio a los alumnos presos de ETA: ayudas económicas no extensibles al resto de la comunidad universitaria: matrícula, material didáctico y becas

(incluidas algunas a presos en paradero desconocido); miles de fotocopias que salían de los presupuestos de nuestros centros docentes”.

SUBCATEGORÍA A16.- *La educación como parte de la transformación:* En el libro en el que Terradillos (2016) entrevista a varios etarras, se recoge que Txelis formó parte de un centro educativo donde trabajaba de profesor de euskera y en otro centro de menores con problemas cuya función era reeducar a chavales que agredían a sus progenitores (L29, p. 198). Se defiende además, que aquellos que dejaron la banda terrorista ETA con la vía Nanclores, se formaron para dejar de ser dependientes, participando en los cursos de instituciones penitenciarias (L29, p. 199)

Para una madre, la implicación a raíz del atentado en el colegio de su hija y en las actividades que llevaban a cabo, sirvió como terapia: “¡Fíjate tú como me quité yo la depresión!... Participando en el colegio, en todas las actividades. Y creo que eso fue mi salvación, vamos. Me llamaban para todo. El colegio me quedaba un poco lejos de la casa, pero yo estaba en todo” (L35, p. 76).

CATEGORÍA IA.- Acentúan el impacto académico.

SUBCATEGORÍA IA1.- *Miedo:* Crear miedo en la población es el principal objetivo de los terroristas. Es el fiel aliado que ayudado a mantener el estado de terror durante 45 años y se ha vivido en todas las etapas educativas y por todos los agentes educativos. Los datos encontrados en los libros hacen especial referencia a la etapa universitaria, ya que el mayor grado de implicación en contra del terrorismo se localiza en la universidad. Pero eso no implica que el profesorado de las etapas primarias no haya tenido miedo, como se ha puesto de manifiesto en los datos primarios; solo que la literatura está focalizada en los datos de etapas superiores.

Incluso las decisiones decanales, como el asunto de la Cátedra de Edurne Uriarte, han sido interpretados en función de ese miedo (L6, p. 232). Si los amenazados han sentido

rechazo por sus compañeros, quienes han llegado a pedir un cambio de despacho ante la presencia del amenazado (L2, p. 166) o incluso en la Universidad de Granada, donde crearon una red para protegerse del nuevo compañero, cuestionando todos sus movimientos (L4, p. 219), fue por miedo a posibles represalias de la banda. En la UPV, ha estado a la orden del día. Rectores (L3) y maestros (L2) aconsejaban la salida del País Vasco a quienes estaban amenazados. Incluso pintadas como la dirigida a Gotzone Mora con el texto “muerte a Gotzone Mora” o “Gora ETA” permanecían en la universidad sin que nadie se atreviera a borrarlas (L5, González, 2014, p. 174).

Pero no solo en la universidad se ha vivido ese miedo, también entre los más pequeños. Este fue el caso de L14, quien relata como su hija le cogió miedo al colegio, a los profesores, a los compañeros, no quería ir y tuvo que acudir al psicólogo.

Las madres también cogieron miedo a que sus hijos fueran vistos jugando con otros niños víctimas de terrorismo, por lo que no les dejaban que les invitaran a los cumpleaños, como relata L59.

SUBCATEGORÍA IA2.- *Socialización del mal*: El País Vasco ha sido un pueblo en el que la violencia ha sido transmitida socialmente, se ha respirado en el aire de determinados entornos. Los jóvenes más afortunados han podido escapar de ella, aunque no ha sido el caso de todos. Independientemente de la edad del sujeto –especialmente los niños que son muy vulnerables– éste ha sentido ese ambiente enrarecido, cargado de violencia. Por ejemplo la pregunta que el hijo de L1 le realizó con tan solo 5 años: “¿dónde está el enemigo?” refiriéndose a los españoles (Bezunartea, 2013, p. 138). La cuestión es, si como el propio informante dice, que en su casa no se habla de eso, ¿dónde lo ha aprendido?

Pues bien, lo aprenden en su día a día, en los ambientes nacionalistas radicales donde les inyectan la vena de la intransigencia, el odio (L5, p.228), una intolerancia que llegaba hasta el asesinato (L12, p. 207) y que se ponía de manifiesto en el enfrentamiento que L24

relata entre los niños de las escuelas públicas y los de las Ikastolas; en las manifestaciones a favor de los presos en las que hay niños de 3 y 4 años portando banderas (L5, p. 228) o incluso en los recibimientos a presos de ETA que L24 relataba del año 1977 (p. 84) y que a día de hoy se siguen manteniendo. Vivir estos acontecimientos en ambientes propicios a la violencia te lleva a tomar el camino de las armas para solucionar el problema “porque donde vives no respiras que haya otra forma de hacerlo” (L26, p. 25).

Así, crecen y se dejan llevar por otros amigos que pertenecen a la banda y tal y como fue el caso del sujeto L28, cuando se vino a dar cuenta, se tuvo que ir de su casa para empezar a matar (p. 174).

Ese ambiente cala tan hondo que incluso el abandono de las armas se torna motivo de tristeza, pues como afirma L27 (p. 29) “mi madre no puso buena cara [cuando le dije que quería terminar con ETA] (...) estaba convencida de que había que seguir luchando para conseguir la libertad”.

SUBCATEGORÍA IA3.- *Normalización de la situación política y de violencia*: Esta socialización del mal está estrechamente relacionada con la normalización de la violencia. Los escoltas fueron para su hijo como si formaran parte de algo natural (L4, p. 212); los niños comentaron en un lugar donde habían matado a un guardia civil con toda la naturalidad del mundo, dando a entender que era normal por su trabajo (L5, p. 228). Otros ejemplos son: el día que mataron a su padre, con 7 años y medio preguntó: “mamá, ¿qué le ha pasado a papá: ha tenido un accidente, se ha muerto solo o lo ha matado la ETA?” (L58, p. 65) y “en el colegio, con 12 o 13 años, jugábamos a fútbol en el patio y había dos equipos: España y Euskadi. Supongo que era un reflejo más de la sociedad tan politizada en la que vivíamos” (L60, p. 236)

SUBCATEGORÍA IA4.- *Daños psicológicos*: L21 recuerda como su hijo se iba de casa y no volvía y ella no sabía dónde estaba y su preocupación al ver sus arrebatos de mal genio, sus

largas estancias en la calle sin hacer nada o la agresividad que mostraba tras la muerte de su padre, una muerte que su hijo se negaba a admitir. L20 también relata los problemas psicológicos que está teniendo su hijo tras el atentado, debido a una sobreprotección cuando era niño. L48 también afirma que su hijo estuvo en tratamiento psicológico. L58 también reconoce que sus hijos necesitaron la ayuda de un psicólogo.

SUBCATEGORÍA IA5.- *Mutismo selectivo*: complicidad. Con esa palabra podríamos definir el comportamiento de la sociedad vasca en particular y la sociedad española en general por el silencio mantenido durante tantos años de barbarie; quizá una complicidad no deseada, pero complicidad al fin y al cabo. La mayoría de veces ha sido un mutismo impuesto por el miedo a significarse en contra de los violentos; y otras ha sido por una falsa creencia de neutralidad en el conflicto. Se ha callado cuando ETA ha secuestrado, ha amenazado y ha matado incluso a ex miembros de su propia banda, como fue el caso de Yoyes (L1, p. 142). Ni siquiera la universidad, institución por antonomasia del pensamiento libre, ha estado exenta de ese silencio. L3 lamenta que en una institución como la universidad, dedicada al pensamiento y a la investigación, haya tan pocas personas que tomen una posición clara frente a la extorsión, amenaza y terrorismo de ETA (p. 203). L4 (p. 2015) también recalca esa actitud cuando afirma que la reacción de la universidad debida su condición de amenazado fue mirar hacia otro lado.

SUBCATEGORÍA IA6.- *Negativa a abordar la temática*: Que el terrorismo ha sido una ausencia teórica en las aulas es algo que se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores. Pero la negativa no se presenta solo en las aulas. Los hijos de las víctimas de persecución quieren eludir el tema (L9, p. 249). Incluso el ámbito euskaldun ha hablado de la falta de perspectiva temporal para aludir la temática (L3, p. 204). Como reconoce L18 (p. 220) “hay demasiadas historias no contadas, incluso de padres a hijos. Hijos a los que no se les dijo que

su padre o su abuelo fue asesinado por el terrorismo, para no ser estigmatizado, para que no sufrieran burla o amenaza en la escuela”.

“En el colegio me llamaban para decirme que se quedaba pensativa, que no hablaba... Nunca ha vuelto a hablar de su padre, solo con su hermano –menor que ella- alguna vez” (L58, p. 65)

L47, hija de una víctima de terrorismo, reconoce haber tenido amigos abertzales con los que evitaba hablar del tema.

En otras ocasiones son los padres lo que recomiendan a los hijos que no digan nada, como fue el caso de L62, a quien aconsejaron que no dijera a nadie quién era –víctima del terrorismo- para que no se metiera en problemas, tras trasladarse a estudiar a Navarra (p. 500)

SUBCATEGORÍA IA7.- *Libertad limitada/cobardía moral*: Aquellos que no están amenazados creen que su tranquilidad personal depende de no resultar *molesto* para los radicales, lo que les conduce a autolimitar su libertad de expresión en aras de evitar ser considerados *enemigos del pueblo vasco* (L5, González, 2004, p. 172).

En la universidad no hay discusión libre y argumentada de la situación actual. La cobardía moral está afectando tanto al ambiente que hasta amigos y compañeros te dejan solo por no implicarse, para no señalarse (L1, Cuesta, 2000, p. 206)

SUBCATEGORÍA IA8.- *Impuestos revolucionarios aplicados a la educación*: “también hubo papeles anónimos en el buzón que nos exigían dinero para las Ikastolas” (L46, p. 250)

SUBCATEGORÍA IA9.- *Como resultado*: “tenemos generaciones que no disponen de la información suficiente para manejarse con una escala de valores razonable” (L31, p. 385) y jóvenes vascos a quienes que todo lo que tenga que ver con España les huele a rancio y les suena a caduco (L33)

SUBCATEGORÍA IA10.- *Nuevos tiempos*: L52 afirma que sus nietos rezan en el colegio por la paz y por el fin del terrorismo (p. 485).

CATEGORÍA OP.- Opiniones de las nuevas generaciones

SUBCATEGORÍA OP1.- *Asombro positivo ante las víctimas*: A L44 se llama le parece curioso las respuestas de los compañeros de colegio de su hija, de 12 años, (nieta de víctima de terrorismo) cuando se asombran y le dicen “¡Hala, a tu abuelo lo mató ETA!” (p. 99)

SUBCATEGORÍA OP2.- *Encauzar la situación*: el terrorismo está comenzando a ser abordado con total naturalidad, no se esconde ni se aplaude. L50 afirma que en el colegio a sus nietos les pregunta que porque no tienen abuelo y ellos responde con normalidad que le mató ETA (p. 422)

6.1.2.3.-Documentales

Tabla 19

Relación de consecuencias inferidas, códigos de las categorías y respondientes de datos secundarios obtenidos de documentales.

Consecuencias inferidas	Código	Respondiente	Sumatorio
Descenso en el rendimiento académico	DRA	A10	1
Abandono escolar	AE	A15, A21	2
Ambiente hostil en la Universidad	AHU	A9, A11, A19	3
Amenazas	AHU.1	A14	1
Marginación	MG	A8, A9, A16	3
Envenenamiento de la juventud	EJ	A1, A2, A3 A4, A5, A7	6
En el centro educativo	EJ1	A6	1
Relación de euskera y terrorismo	RET	A12	1
Ocultados	OC	A17, A18	2
Algo habrá hecho	AHH	A20	1
Miedo	MD	A9, A10, A13, A17	4
Soledad	S	A21	1

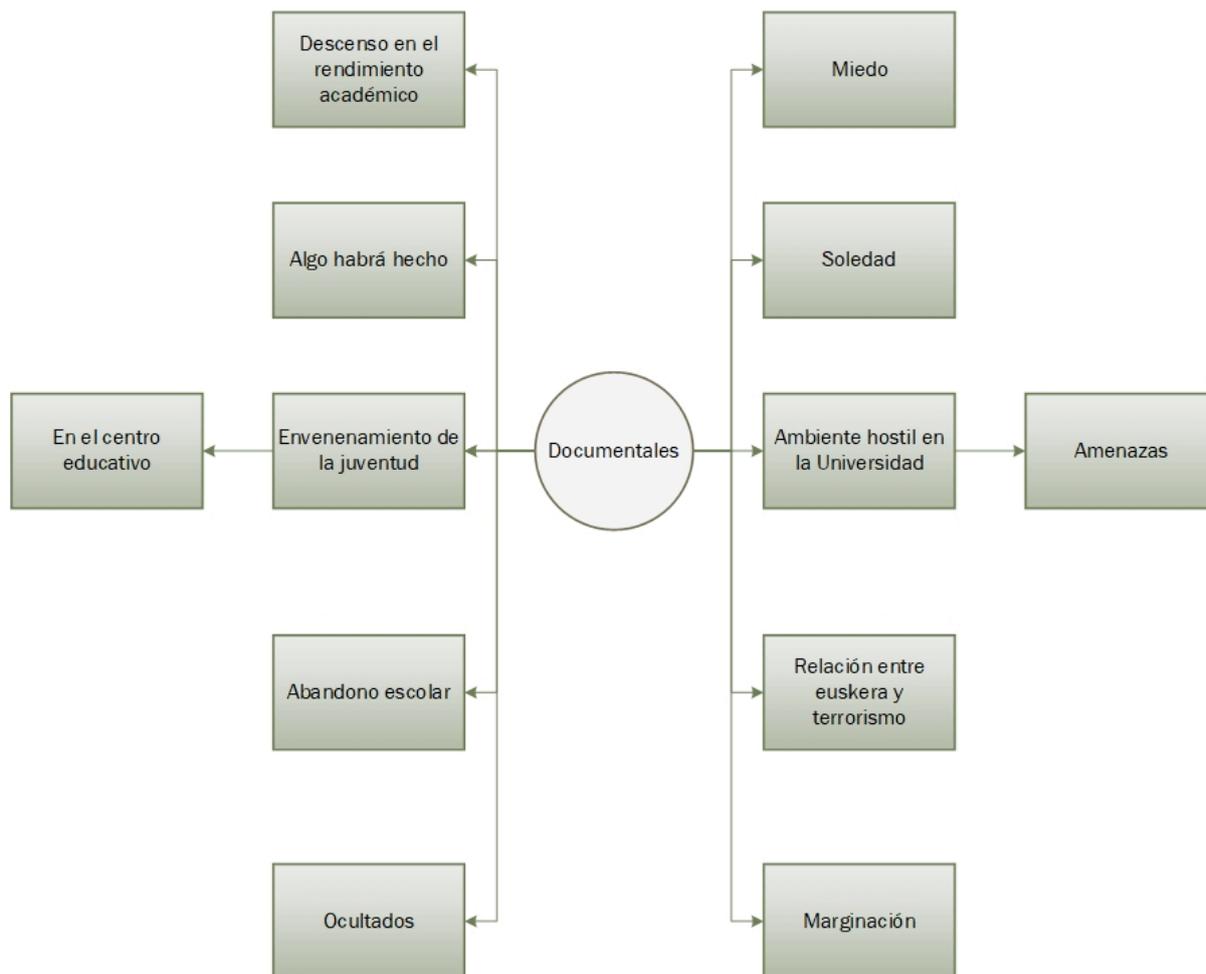


Figura 9. Diagrama de flujo de las categorías de la información obtenida a través del análisis de los documentales.

CATEGORÍA DRA.- Descenso en el rendimiento académico

A10 confirma la hipótesis, puesta de manifiesto en las categorías de otras fuentes de datos, de que aquellas personas afectadas por el terrorismo han visto alteradas sus habilidades para hacer frente a los estudios. Este informante afirma que “los 4 hermanos tuvieron problemas, o bien académicos, alguna hermana que no terminaba de aprobar el curso, tal; problemas personales, psicológicos, etc.”

CATEGORÍA AE.- Abandono escolar

Ilustrativas son estas palabras de Pilar Manjón (A21) en el documental *Los ojos de Vera (11-M)*: “Iván, que en aquellos momentos le quedaba el último cuatrimestre de Ingeniería Informática, no lo puedo acabar... ese cuatrimestre... porque salía de casa con la mochila puesta a un lado y a la hora estaba otra vez en casa con la mochila”.

A15 también afirma que su hijo era incapaz de estudiar: “además un niño que había sido de notables, sobresalientes, empezó a no ser capaz de sacar una asignatura. Era imposible para él concentrarse en leer, estudiar, tuvo unos años malos”.

CATEGORÍA AHU.- Ambiente hostil en la Universidad

Dos de los finalmente considerados para la muestra han rememorado cómo el ambiente en la universidad estaba enrarecido y era frecuentemente belicoso. A11, quien pasó toda la carrera de derecho amenazado, detalla el *borroka eguna*:

“Entonces, cada “x” tiempo, se hacía el día de la lucha. Ellos reventaban las clases, es decir, tal día 23 o lo que sea, borroka eguna. Las semanas anteriores ellos anunciaban que ese día era día de lucha y entonces pedían a los alumnos y a los profesores que no viniesen a clase, que se quedaran en casa en señal de protesta por la situación de los presos, por la situación de Euskal Herria como ellos llaman, que el Estado Español estaba oprimiendo al pueblo vasco”.

A9, en cambio, relata una experiencia personal en torno a un boicot en clase, en relación a un comentario: “ese boicot suele ser de muchas formas, pero generalmente pues ante un planteamiento que yo hago en clase, por ejemplo, hablando de la Comunidad Autónoma Vasca, incluyéndola dentro de España, un alumno que se pueda levantar y me dice *puta española vete a España*. Pero a ese, le corean otros”.

A19 recuerda una pintada en el Aula Magna de la Facultad que decía “la familia Garrido se fue como el humo de las velas” en alusión al atentado que el General Garrido sufrió en el que fallecieron el, su mujer, su hijo y un chófer resultó herido.

SUBCATEGORÍA AHU1.- *Amenazas*: A14 enumera varios actos amenazantes que ha sufrido su persona en la Facultad, como son pintadas en el despacho, octavillas que se distribuyeron por el campus en las que él figuraba, un anónimo en el que le decían que tenía que marcharse del País Vasco o sino él y su familia deberían atenerse a las consecuencias y por último, un paquete con los cables sueltos que enviaron a la facultad.

CATEGORÍA MG.-Marginación

A8 rememora un triste suceso que marca la vida de un niño como son las fiestas de cumpleaños: “ya no pude ir a los cumpleaños de mis amigas del colegio porque ya no me invitaban la mayoría de ellas porque el miedo les impedía que nadie tuviera ni sospechas de que pudieran tener una relación con nosotras”. A9 también reconoce que no le hablan “la mayoría de personas con las que me tropiezo, compañeros, colegas”. En otra entrevista también afirma que ella está segura de que le aprecian pero procuran no encontrarse con ella. A16 también rememora los duros momentos de marginación y ostracismo vividos tras el asesinato de su padre: “yo llegué a mi clase y me senté. A mi alrededor no se sentó nadie más, o sea, nadie. Dos años más que estuvimos aquí, un año y nueve meses, antes de marcharnos, perdón antes de que nos echaran, nadie más ni me volvió a dirigir la palabra, a

no ser que fuera para insultarme o para insultar a mi padre; el único amigo que me quedó fue mi hermano”.

CATEGORÍA EJ.- Envenenamiento de la juventud

La manipulación a la que los jóvenes han sido sometidos en el País Vasco es una de las temáticas más recurrentes por parte de las víctimas. A1 afirma “(...) esto empieza desde la infancia: enseñar unos valores, inculcar unos valores y lo que vemos día a día, aquí en el País Vasco, no es eso. Entonces es imposible porque estás alimentando desde la infancia, desde que son pequeños y esos cuando sean grandes harán lo que hacen, lo que hicieron otros”. A2 ante la pregunta por parte de la entrevistadora de si ella cree que acabará esto afirma: “yo creo que no, porque no es lo malo esto. Son luego los niños de éstos que vienen con la misma medicina, vienen pensando igual”. A4 también realiza una reflexión importante en base a este supuesto de inculcación del odio al afirmar que: “en el País Vasco hay gente que ha sido educada en el odio, ha sido educada en el odio a su familia, ha sido educada en el odio a su centro de enseñanza, ha sido educada en el odio en los discursos de muchos... de algunos partidos políticos y educada en el odio en los medios de comunicación”. A5 habla de “esa cosa genética que pasa de generación en generación, de un odio hacia todo lo que es español”. A7 lo explica de la siguiente manera: “hay una parte muy minoritaria de la juventud vasca que ha sido adoctrinada en el sentido fuerte del término básicamente con una idea y es que Euskadi es la patria de los vascos y como tal patria de los vascos está siendo sojuzgada en este momento por el Estado francés y español que son los que les impiden realizarse como tal vasco”. A esto hay que sumarle la perspectiva que ofrece A3, para quien lo importante no es que se les “haya tratado de inculcar deseos violentos a los jóvenes, sino que no se les ha vacunado contra un clima de violencia que desgraciadamente existe ya en la realidad”.

SUBCATEGORÍA EJ1.- *En el centro educativo:* A6 aporta su experiencia como profesor de instituto para afirmar que hacía relativamente poco tiempo había estado con “unos padres y es de vergüenza como a los niños se les inculca el odio hacia España. Les hablan solamente de Euskadi; de Euskadi pasan a Europa, si alguien dice España, España no, caca, España mala, España mal, odio hacia España”.

CATEGORÍA RET.- Relación del euskera con el terrorismo

A12 afirma rotundamente “yo puedo decir que en la Universidad del País Vasco en Ciencias Humanas, en Filosofía y en Antropología, los alumnos que seguían las enseñanzas en euskera cuando podrían seguir en castellano, eran alumnos que defendían sistemáticamente las ideas de ETA y las acciones de ETA”, estableciendo así una relación directa entre la enseñanza en euskera y el terrorismo.

CATEGORÍA O.- Ocultados

El siguiente relato detalla muy bien la situación vivida por muchas víctimas de terrorismo, quienes tuvieron que ocultar su situación por miedo a represalias y a ser marginadas.

“Tampoco podías decir que tu padre era militar, pues porque yo recuerdo que cuando vinimos de Layún, yo estaba estudiando en el instituto y me preguntaron ¿y tu padre en qué trabaja? Y yo ingenua dije pues es militar. Me parecía que viniendo de una sociedad como la que era allí la... la sociedad en la que había vivido y que todo el mundo decía a qué se dedicaban sus padres me parecía que era lo más normal y recuerdo ora compañera que era hija de Guardia Civil que me dijo no se te ocurra volver a decir en qué trabaja tu padre, tú no sabes el peligro que hay aquí” (A18).

“Vivíamos siempre ocultos, siempre con miedo, desde siempre teníamos que ir contando otra historia que no era la nuestra, cuando iban los niños al colegio (...)” (A17).

CATEGORÍA AHH.- Algo habrá hecho.

La sociedad del *algo habrá hecho*, propia de los años 70-80, también alcanzó al mundo educativo. Este relato de A20 muestra la falta de sensibilidad de una profesora de matemáticas: “Incluso una profesora de matemáticas les dijo una vez: ¿por qué mataron a tu padre? Pues por nada. ¿Por algo será, por nada no matan a nadie?”

CATEGORÍA MD.- Miedo en la Universidad

El miedo ha sido reconocido tanto por padres (A17), profesores como por alumnos. Por un lado, tenemos la opinión de A10, quien afirma “la universidad yo creo que era muy cobarde ¿no? Yo creo que en general todos los profesores, incluso los rectores, decanos, tenían mucho miedo a actuar contra Batasuna”. Algo que corrobora A13 al afirmar que “yo creo que ETA ha condicionado totalmente y no le pondría ningún matiz la vida del País Vasco en los últimos años y también la vida en la Universidad. En la Universidad del País Vasco ni ha habido ni hay libertad. Hay miedo”. A9 menciona unas cartas que los alumnos y alumnas le hicieron llegar en la que expresaban, en palabras de la informante, lo siguiente: “aunque a veces nos sentimos mal con nosotros mismos, no podemos salir en tu defensa porque tenemos miedo”; pero a la vez detallan un punto positivo al afirmar “necesitamos Gotzones, necesitamos referentes que nos ayuden a salir hacia delante”, detalla la informante.

CATEGORÍA S.- Soledad

“Lo pasó muy mal –en referencia a su hijo mayor, que había perdido a su hermano- al principio porque no entendía que sus compañeros cuchichearan pero nadie se acercara, ni sus profesores tampoco. Que nadie se acercara a darle un abrazo, a decirle me he enterado de lo de tu hermano, lo llevó muy mal” (A21).

6.1.2.4.- Relatos escritos en páginas web.

Glosamos a continuación las categorías referentes a los relatos analizados encontrados en diversas páginas web. Al igual que en los anteriores epígrafes, diferenciamos categorías generales y parciales (de primera y de segunda).

Tabla 20

Relación de consecuencias inferidas, códigos de las categorías y respondientes de datos secundarios obtenidos de relatos localizados en páginas web.

Consecuencia	Código	Respondiente	Sumatorio
Propiamente académicas	PA		6
Rendimiento escolar	PA1	W2, W3	2
Mal/nulo abordaje en las aulas	PA2	W15	1
¿Y después del atentado qué?	PA3	W24	1
Prácticas ilícitas en las aulas	PA4	W24	1
Directores del <i>otro bando</i>	PA5	W16	1
Confesiones	C		7
Ocultación de información	C1	W2	1
Rumores en las aulas	C2	W7, W8, W17	3
Opinar no es gratis	C3	W15, W25	2
Inventos, negación	C4	W15	1
Relaciones sociales	RS		18
Rechazo	RS1	W2, W23	2
En el colegio/universidad	RS1.1	W4, W5, W6, W16, W18	5
Fuera del centro educativo	RS1.2	W6	1
Problemas de adaptación	RS2	W9, W10, W11, W12	4
Problemas de aceptación	RS3	W18	1
Malas influencias	RS4	W20	1
Envenenamiento de la juventud/adoctrinamiento	RS5	W1	1
Prejuicios	RS6	W6, W23	2
Compañeros	RS7	W15	1
Violencia	V		3
Normalización de la violencia	V1	W22, W25	2
Actos violentos contra centros educativos	V2	W23	1
Respuesta de la administración	RA	W14, W15	2
Ambiente hostil	AH	W25	1
En la universidad	AH1	W13, W14, W15, W19, W21, W25	6
En la enseñanza básica	AH2	W6, W23	2
Haciendo limpieza	HL	W19	1
La lucha continúa	LC	W23	1

Impacto del terrorismo sobre la educación y sus agentes en España (1976-2017): una revisión multivocal

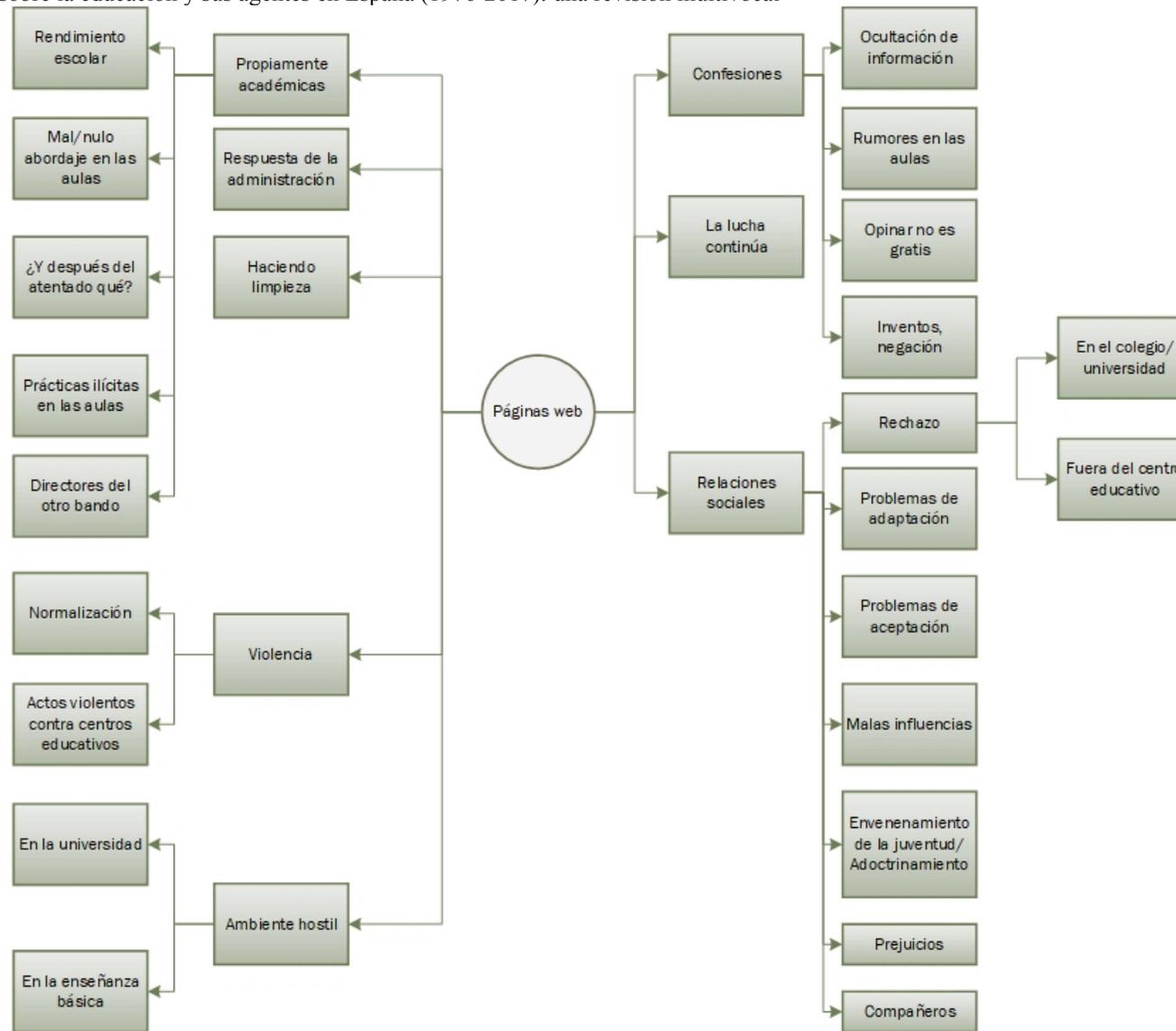


Figura 10. Diagrama de las categorías obtenidas tras el análisis de los relatos recogidos de páginas web.

CATEGORÍAS PA.- Propiamente académicas

SUBCATEGORÍA PA1.- *Descenso en el rendimiento escolar*: Al igual que en otras fuentes de datos, el descenso del rendimiento escolar de los niños aparece manifestado por dos padres. “Quizá la barrera que ha tenido Ibán es que no se centraba en los estudios. Ha sido mal estudiante a consecuencias de darle vueltas la cabeza” (W2); “Mi hijo mayor (16 años entonces), que durante 7 años lo pasó muy mal y dejó los estudios. Era un niño que sacaba notas de media sobresaliente y notable y después era incapaz de sacar una sola asignatura”. (W3)

SUBCATEGORÍA PA2.- *Mal/nulo abordaje en las aulas*: Que el terrorismo ha sido un tema tabú dentro de las aulas educativas no es nada nuevo, como demuestra W15. “En este país, en las aulas universitarias, al igual que en otros ámbitos, es muy difícil hablar sobre esto. Ocurre que se habla de todo, menos de esto. Yo hablo de esto en clase, pero los alumnos se incomodan” (W15).

SUBCATEGORÍA PA3.- *Prácticas ilícitas en las aulas*: Nos parece muy llamativa la experiencia que relata W24 en referencia a la formación de grupos de trabajo en el colegio y que recogemos a continuación. “Nuestro profesor de ciencias dividía la clase en grupos donde reunía a media docena de alumnos y nos ponía nombres para realizar trabajos de prácticas «vosotros seréis el comando Bizkaia y vosotros, el comando Gipuzkoa. Vosotros, los del fondo, el comando Madrid» Aquello eran palabras mayores” (W24)

SUBCATEGORÍA PA4.- *Equipo directivo del otro bando*: En la literatura se recogen casos de directores relacionados con el ambiente que justificaba la violencia. Aquí presentamos uno de esos relatos. “Podríamos haber acudido al director para protestar por aquella infamia –la del nombre de los grupos de trabajo-. Lo malo es que era una de las caras más conocidas del movimiento antinuclear de entonces y un destacado miembro de *Herri Batasuna*. Mejor no meterse en problemas” (W24).

SUBCATEGORÍA PA5.- *¿Y después del atentado qué?:* W16 manifiesta un total desamparo tras el atentado. “Nadie se preocupó por cómo estábamos, si habíamos terminado los estudios, si necesitábamos algo. No les interesaba” (W16).

CATEGORÍA C.- Confesiones

SUBCATEGORÍA C1.- *Ocultación de información:* La etiqueta de “víctima” pesa. Durante muchos años su peso fue tal, que tuvo que ser ocultada por miedo, como es el caso de W2, quien relata como en el colegio de su hijo no han sabido que él era huérfano de padre por terrorismo (W2).

SUBCATEGORÍA C2.- *Rumores en las aulas:* Los niños trasladan a las aulas aquello que escuchan en la calle; se dejan llevar por comentarios y situaciones que en muchas ocasiones se les escapan de las manos. Los muestran los siguientes relatos. “Me dijo que los chavales del instituto estaban diciendo que estaba llevando el mismo camino que mi padre, que estaba metido en Fuerza Nueva (...) y que habíamos ido donde familiares de gente de ETA preguntando por quién había asesinado a mi padre y amenazando con que si no nos lo decían, íbamos a matar a alguien” (W7); “mi padre nos contó que al hijo de Patxi [Zabaleta] un compañero de la Ikastola de Elgoibar le había dicho que el próximo iba a ser su padre (...) a Patxi lo mataron esa misma noche” (W8). “A mi hijo pequeño nunca le habíamos dicho que su padre era policía. Yo le tuve que sacar del colegio en Pamplona porque venía a casa y me decía: «mamá, me han dicho que papá mata a la gente, que era un asesino». Y me fui al colegio a ver qué pasaba. Me dijeron que eran cosas de niños y les dije que los niños son niños y como niños tienen que actuar, pero no de esa manera” (W17).

SUBCATEGORÍA C3.- *Opinar no es gratis:* En determinadas ocasiones, opinar sobre según qué cosas, cuesta mucho: la libertad y hasta la vida. “En diciembre de 2000, algunos radicales nos trajeron a mi compañero Carlos Martínez Gorniarán y a mi unos sacos de carbón al despacho, porque tanto Carlos como yo nos habíamos expuesto públicamente a que los

presos de ETA pudieran matricularse en la UPV-EHU. Apareció una foto en el GARA de mi despacho con los sacos de carbón, con nuestros nombres” (W15). “Las veces que en clase me negué a secundar huelgas o recoger panfletos a favor de los presos, me supusieron insultos y miradas desafiantes (...) Los comentarios de algunos de mis compañeros eran tales como «te lo estás buscando, no les provoques, no sirve de nada, no te metas en política» o «si te pasa algo será tu responsabilidad» (W25).

SUBCATEGORÍA C4.- Inventos, negación: “El problema que existe en el ámbito universitario es que hay mucha gente, también en el entorno más intelectual, que considera que todo esto de la amenaza y de la persecución de los que vamos escoltados y tenemos profesores sustitutos es como una especie de invención que no responde a la realidad, que es una argucia de los poderes del Estado para dar a entender que aquí pasa algo” (W15)

CATEGORÍA RS.- Relaciones sociales

SUBCATEGORÍA RS1.- Rechazo: El rechazo es un sentimiento complejo. Algunas de las víctimas lo han sentido (W23); otras no (W2). “Ibán no ha sentido rechazo (...) para relacionarse con todo el mundo nunca ha tenido problemas” (W2). “Excluido forzado de mi sociedad ¿por qué gente que se preciaba de tener una buena relación conmigo se alejaba de mi para no ser asociada con una persona cuyo único delito había sido luchar contra la intransigencia, contra la tiranía de los violentos y contra los liberticidas?” (W23)

SUBCATEGORÍA RS1.1.- Dentro del colegio/universidad: En el ámbito universitario, la situación es la misma que fuera. Hay quien ha sentido ese rechazo y quien, afortunadamente, no. “Mi hijo Adri lo ha pasado mal (...) en el colegio le dicen cosas” (W4); “compañeros y amigos de clase de toda la vida han dejado de tener relación conmigo. Se mantienen al margen porque entienden que una relación conmigo les puede dejar marcados” (W6, zoomrights). “En el colegio (religioso) nadie me dedicó ni una sola palabra amable. Hubo quién me señaló reprochando la profesión de mi padre. Mi compañera de pupitre en aquel

entonces era la hermana de un miembro de ETA detenido recientemente. Ella sí tuvo palabras de apoyo” (W16). “Mis hijos han sido discriminados en el colegio, discriminados en muchas cosas. Los padres habían prohibido a sus hijos que jugaran con los míos porque eran vascos y eran terroristas” (W18). “Mi hijo incluso ha tenido amigos de diferentes tendencias. Al final mis hijos no han tenido problemas de este estilo con compañeros” (W5);

SUBCATEGORÍA RS1.2.- *Fuera del centro educativo*: “Mientras tanto y hasta que me marché a estudiar a San Sebastián, sufría terriblemente por sentir diferente. Dejé incluso de salir los fines de semana, pues mis amistades de toda la vida, solamente pisaban las herrikos y la zona roja. Esta zona para mí era un *vía crucis*, locales llenos de fotos de etarras, huchas donde se recogía dinero para la causa, etc.” (W6, *bakehitzak*)

SUBCATEGORÍA RS2.- *Problemas de adaptación*: Abandonar el lugar de origen supone muchas dificultades, entre ellas, la adaptación al lugar de destino. “Al irme, una de las cosas que hice mal, fue no decirle nada a mi hija. Tenía 5 años y pensé que no era necesario. En Valencia se mostraba retraída: no le gustaba el colegio, no encajaba con amigos... había veces que yo la veía tristonera, apartada en casa en un rincón” (W9); “fue un cambio duro tener que cambiar de amigos, colegio y el entorno en el que me crié en los 13 años (...) nos sentimos acoplados muy pronto en esa ciudad maravillosa que es Sevilla” (W10); “en el ámbito profesional esta situación no ha afectado. Si es un poco chocante e incómoda al entrar en la facultad, entrar en clase y tener a dos en la puerta, o que tengan que mirar antes de que entres. Me preocupa cómo se lo iban a tomar los alumnos, los compañeros, pero la verdad es que lo han vivido con mucha normalidad y he recibido mucho apoyo” (W11); sus hijos han tenido que adaptarse a un nuevo entorno y los gastos escolares se han duplicado (W12).

SUBCATEGORÍA RS3.- *Problemas de aceptación*: Los problemas de adaptación está directamente relacionados con la aceptación por parte de aquellos que habitan en el lugar de destino. En muchas ocasiones, conseguir la aceptación de los nuevos *vecinos*, no es tarea

sencilla. “Es mucho más duro ser rechazados, ser casi insultados, escuchar que teníamos que haber pedido permiso para vivir ahí, simplemente por llevar un apellido vasco” (W18).

SUBCATEGORÍA RS4.- *Malas influencias*: W20 cuenta como se hizo miembro de la banda terrorista ETA porque sus amigos también lo eran y en la universidad, en su generación, no había más opciones que ETA o PCE.

SUBCATEGORÍAS RS5.- *Envenenamiento de la juventud o adoctrinamiento*: “a muchos de estos jóvenes les veías que me miraban con odio casi sin saber quién era; les habían envenenado” (W1)

SUBCATEGORÍA RS6.- *Prejuicios*: El País Vasco sabe mucho de prejuicios, porque durante años, los han creado y los alimentado en una doble vertiente: nosotros, los de fuera, porque teníamos miedo de ir al País Vasco; ellos, desde dentro, alimentando famas injustas. Estos prejuicios también se trasladaron al aula. “Estaba mal visto en esos años (...) estudiar en la escuela pública, aquí las llamaban las *nacionales*, donde iban los *maquetos*, los inmigrantes de otras comunidades autónomas, cuyos padres vinieron a Euskadi en busca de una vida mejor” (W6, Bakehitzak). Un prejuicio que se extendía a las víctimas, en relación con la frase famosa de los años de plomo “algo habrá hecho”. “Convulsión interna cada vez que entraba en mi instituto a impartir mi docencia y los alumnos me preguntaban qué había hecho yo para ir acompañado por mis ángeles de la guarda” (W23).

SUBCATEGORÍA RS7.- *Compañeros*: Podemos entender que el miedo haga actuar de una determinada manera a las personas, hacerlas alejarse de lo que consideran un problema que les puede salpicar; pero conductas como las que relata W15 son muy difíciles de asimilar:

“normalmente, los profesores que más protestaban o que estaban más en desacuerdo con la presencia de escoltas o con nuestra propia presencia, se encargaban de hablar de esa situación para intentar enfangar todo un poco más... y sin embargo nunca hablaban de las personas amenazadas que, como Mikel Arzumendi, por ejemplo, se

fueron y no decidieron volver más”. “Como en una ocasión me dijo un compañero, nosotros, los profesores amenazados, somos unos privilegiados porque no teníamos obligación de dar docencia” (W15).

CATEGORÍA V.- Violencia

SUBCATEGORÍA V1.- Normalización de la violencia y del miedo: “Mis hijos nunca se escandalizaron cuando nos tumbábamos en el suelo del garaje, permaneciendo ellos a distancia con sus carteras o cuando se lo veían hacer a un vecino. Ni siquiera cuando estallaron bombas en nuestro barrio, que fueron unas cuantas y de alguna manera, alteraban su quehacer diarios. Ellos ya sabían” (W22). “Lo más grave de todo es que esta situación era asumida como algo normal por gran parte de la sociedad” (W25). Estos relatos muestran como acciones que deben extrañar a la población eran asumidas con total normalidad por los ciudadanos vascos y como generaciones han crecido con ellas.

SUBCATEGORÍA V2.- Actos violentos en edificios educativos: Los actos violentos no solo ocurrieron en la universidad, también en otras dependencias educativas, como la Delegación de Educación. “(...) asaltaban las dependencias de la Delegación de Educación. Así sucedió, a modo de ejemplo, en las fechas previas a la navidad de 1988 en las que quince encapuchados entraron violentamente a la Delegación volcando bolsas de basura y provocando pánico en los funcionarios” (W23)

CATEGORÍA RA.- Respuesta de la administración

La administración educativa jugó un papel muy importante en cuanto a la forma de tratar a las víctimas de terrorismo, especialmente a los amenazados. Como en otras categorías, hay diferentes versiones sobre su actuación, para unos positiva, para otros bastante deficiente. “Conmigo la administración se portó muy bien. Yo era catedrático de instituto y pedí una comisión de servicio que me concedieron y así pude estar en Madrid (...). Esa comisión de servicio permitía no perder tu plaza, que la tenía aquí y poder estar trabajando en institutos de

otro lugar” (W14). “Hubo un momento en el que el rectorado decidió exonerarnos hasta cierto punto de la docencia. Nos pusieron a unos profesores sustitutos para que no tuviéramos la necesidad de estar a unas horas determinadas en el aula” (W15). Esta exoneración de la docencia no fue asumida por todos los docentes de la misma manera. El hablar de *año sabático* de los profesores fue un golpe negativo para el ánimo de muchos.

CATEGORÍA AH.- *Ambiente hostil*

Consideramos esta regresión al pasado de W25 muy ilustrativa de lo que ha sido la violencia en el País Vasco y cómo ha afectado al ámbito educativo. “Si echo la vista atrás, mis pasos por los diferentes niveles educativos (escuela, instituto y universidad) han estado marcados por la violencia y el terror sembrado por aquellos que defendían a ETA y practicaban la *kale borroka*” (W25)

SUBCATEGORÍA AH1.- *En la universidad*: Los ejemplos que ilustran la hostilidad vivida en la universidad son numerosos. “En la universidad también se hizo un funeral por mi padre oficiado por Alfredo Tamayo, quien tuvo la iniciativa. Como habían detenido a un estudiante en la universidad unos días antes, tuvimos que entrar al funeral por mi padre entre dos filas de gente encartelada que reclamaba la libertad de esa estudiante detenida. Fue duro” (W13); “sí hubo un detalle supuestamente de universitarios. En la Facultad de Filosofía pintaron en las paredes y en el tejado «La familia Garrido se fue como el humo de las velas», riéndose de la tragedia” (W14); “esto producía incomodo en este entorno: (...) hasta 6 escoltas en el edificio. Ellos nos esperaban en unas sillas en el pasillo. Esto, en lugar de tranquilizar a la gente, incomodó a algunas personas. El decano de la facultad recibió a varios profesores protestando por la presencia de personas armadas en el recinto” (W15). “Octavillas diciendo que eres un profesor colonialista y que no te saldrá gratis tu manera de ser (...) tu nombre arrancado de la puerta de tu despacho de la facultad” (W19). En la entrevista al sujeto W21, se dialoga sobre ese ambiente en la universidad. Este informante reconoce que hay profesores

amenazados, aunque cree que sí se está ejerciendo la libertad de pensamiento y de expresión. “El lugar que se supone debe ser foro para el diálogo, el respeto y el conocimiento, era territorio libre para el enfrentamiento provocador de unos y la pasividad de la gran mayoría” (W25). “La legitimación de la violencia terrorista estaba siempre presente mediante carteles, pintadas, insultos y miradas amenazantes” (W25). “Una vida que no se alteraba demasiado cuando ETA actuaba pero que era un hervidero ante las detenciones de terroristas o los *borroka eguna*. Éramos muy pocos los que acudíamos a las concentraciones que en mi campus se convocaban en contra de la violencia etarra” (W25). “Un punto de inflexión fue el atentado afortunadamente fallido que en diciembre de 2000 pudo causar una masacre en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de Leioa. A aquella concentración en repulsa y condena acudió mucha gente. Quizás algunos se dieron cuenta de que les podía tocar y se sintieron concernidos. (...) Pasado aquel episodio, las aguas de la indiferencia volvieron a su cauce. Los violentos ocuparon prestos de nuevo paredes y columnas con las consignas de siempre, volviendo a teñir el entorno de mensajes de aliento a ETA y sus presos” (W25). Tras todo lo aquí comentado, es llamativa las respuestas de W21, quien afirma que: “la imagen que yo veo en los medios de comunicación, la que se quiere transmitir, es la de la Universidad en la que hay cientos de personas de Jarrai acosando a profesores, parando facultades, etc. Esa imagen es falsa. La situación es más grave pero en el sentido de que hay personas amenazadas” (W21). Por tanto, para este sujeto, no se puede hablar de normalidad en la UPV, pero tampoco debe tener en mente esa *imagen caótica* que ofrecen los medios de comunicación (W21).

SUBCATEGORÍA AH2.- *En enseñanza básica*: Según los datos analizados, el ambiente en los centros de enseñanza obligatoria también ha sido bastante hostigante. “Desde que estudiaba en la ikastola me sentía algo raro. Era ambiente muy hostil en referencia a España y Europa, un ambiente nacionalista absolutamente excluyente, pero el instituto hizo que nos

mezcláramos con hijos de inmigrantes, etc. Me sentía más cómodo” (W6, Bakehitzak). “El euskera impuesto a machamartillo, determinadas ikastolas englobadas en un sistema paralelo de escolarización con sesgo nacionalista y un profesorado que apuntaba hacia un nacionalismo en expansión, generaban fuertes tensiones en los claustros, un ambiente reivindicativo en torno a la euskaldunización como instrumento y un componente ideológico que contaminaba la escuela” (W23). “Saboteaban actos como el festejo del Día del Maestro” (W23). W23 también reconoce que su presencia en el centro educativo con los guardaespaldas, rompía el ambiente de normalidad.

CATEGORÍA HL.- Haciendo limpieza.

“La sociedad vasca no es consciente de que es testigo de una limpieza étnica”. Esta es la respuesta que W19 ofrece cuando se le pregunta por el *exilio poco conocido de ciudadanos vascos*. “A nosotros nos sacaron de Euskal Herria por mucho que hablásemos euskera en familia, hubiésemos hecho la tesis doctoral en euskera y estuviésemos impartiendo docencia en euskera o dando en castellano clases sobre “Cultura vasca” (W19).

CATEGORÍA LC.- La lucha continúa

“Sigo luchando contra el adoctrinamiento en la escuela, contra la utilización de los niños con fines políticos y contra la instrumentalización de la educación para la construcción nacionalista” (W23).

6.1.3.- Integración de resultados por multivocalidad

La finalidad de la revisión multivocal, como ya hemos comentado en ocasiones anteriores, es aunar en un solo documento las distintas voces recogidas. En eso consiste este apartado. Pero antes, hemos tenido en cuenta diferentes aspectos que consideramos necesarios para entender las consecuencias que el terrorismo ha generado en la educación. Por ello, analizamos las dimensiones de la multivocalidad en relación a los agentes, fuentes y métodos empleados

para obtener las categorías antes glosadas y añadimos aquellas que han sido inferidas y ha emergido del análisis de los relatos anteriores. Para finalizar este epígrafe, realizamos la integración de todas las categorías para realizar la multivocalidad y añadimos los criterios de validez y fiabilidad, analizando aquellas variables que pueden afectar a nuestro trabajo y la forma en la que han sido solucionadas

6.1.3.1.-Dimensiones de la multivocalidad: agentes, fuentes y métodos

En ese primer apartado realizamos un análisis de los agentes que han participado en el estudio, las fuentes que se han utilizado para recoger la información y los métodos utilizados para analizarla, diferenciando en todo momento entre los datos primarios y secundarios, dadas las diferencias a la hora de recoger y analizar los datos.

6.1.3.1.1.- Agentes: Los agentes a los que hemos recurrido para la realización de las categorías han sido agentes educativos, entendiendo por tal aquellos que actúan e influyen en la educación de los niños y jóvenes. Por tanto, encontramos los siguientes:

- Padres y madres, víctimas directas o indirectas de terrorismo, que han visto como su situación económica, social y familiar se veía afectada, influenciando en el aspecto educativo de sus hijos, a nivel escolar, de rendimiento académico, de relaciones sociales con los compañeros del colegio y/o profesores.
- Educadores –profesores/as y maestros/as- que han visto su trabajo influenciado por el terrorismo, bien porque no hayan podido ejercer su libertad de cátedra, porque hayan tenido algún elemento discordante en sus clases o alumnos con una relación directa con el terrorismo.

- Víctimas: en general, se han tenido en cuenta el relato de todas las víctimas, siempre y cuando este estuviera relacionado con la educación. Expertos que han sufrido la violencia de persecución por significarse públicamente en contra del terrorismo.

6.1.3.1.2.- *Fuentes:* Para cumplir con los objetivos de la multivocalidad, hemos recurrido a diversas fuentes, tanto primarias como secundarias. Las fuentes primarias han sido sujetos accesibles que han dedicado parte de su tiempo a colaborar en esta investigación a través de los diferentes métodos propuestos y a los que estamos profundamente agradecidos. La necesidad de utilizar fuentes primarias recae en nuestro objetivo de conocer, de primera mano, la experiencia de aquellos que han sufrido el terrorismo; sin el análisis de otros investigadores o enfocando las preguntas a nuestros intereses.

Los datos secundarios han sido necesarios por varios motivos: el primero, porque la revisión multivocal lo permite y lo pide; y el segundo, debido a las dificultades de acceso a informantes clave. Para esto, nos hemos servido de la literatura existente que, aunque es bastante amplia, queda muy reducida por dos limitaciones: la primera, porque parte de ella está en vascuence y no tiene traducción al castellano o al inglés; y la segunda, porque al delimitar la muestra al estricto ámbito educativo, la producción literaria no ha sido tan amplia, siendo más productiva en relatar los atentados, los problemas económicos, sociales, psicológicos que se han vivido después.

6.1.3.1.3.- *Método:* en cuanto al método, la revisión multivocal nos ofrece un amplio abanico de posibilidades. Para los datos primarios, hemos utilizado la entrevista personalizada como estrategia de recogida de datos cualitativos, que nos ha posibilitado el acceso a partes íntimas de la historia personal las personas entrevistadas. Además, la técnica Delphi, instrumento originalmente cuantitativo, fue adaptado en aras de obtener información cualitativa que nos

permitiera ampliar ese espectro de consecuencias de mano de los estudiosos de la temática que fueron, en la mayoría de los casos, también víctimas del terrorismo.

Para los datos secundarios, se ha utilizado el análisis documental y de contenido aplicado a libros, periódicos, medios audiovisuales y relatos de víctimas encontrados en diversas páginas web.

6.1.3.2.-Categorías emergentes

Incluimos a continuación dos categorías que han emergido de los relatos analizados. Consideramos categorías emergentes aquellas que, sin aparecer explícitamente nombradas en los datos analizados, han emergido de su relato. El investigador ha interpretado las siguientes categorías como elementos ocultos en la narrativa que consideramos necesario tener en cuenta para narrar un relato más realista.

CATEGORÍA 1.- La no-formación universitaria de los futuros profesores en materia ética:

Al analizar el papel del profesorado en los nuevos programas educativos de víctimas del terrorismo, hemos descubierto la laguna existente en las materias universitarias en formación ética y moral del profesorado, así como de aprender a enseñar estos contenidos. A pesar de que en los programas de víctimas educadoras el papel principal sea de la víctima, es necesario que el profesorado anticipe a los alumnos algunos conceptos y facilite la introducción de las víctimas en las aulas. Pero no se está formando al profesorado para esto. La universidad está obviando una enseñanza que debería ser obligatoria en los cursos de magisterio. Por tanto, apoyamos los programas que a nivel nacional se están desarrollando en torno a las víctimas, pero planteamos la necesidad de una formación previa del profesorado que empiece en la universidad.

CATEGORÍA 2.- Información contradictoria: se ha dado el caso de encontrar información contradictoria entre los datos primarios y los secundarios. Es relevante que haya posiciones discrepantes que nos hagan dudar de lo que cuenta la narrativa, especialmente cuando son posturas antagónicas, como podemos observar, por ejemplo, en el caso de la manipulación de contenidos que según la literatura se realizaba, principalmente en la etapa secundaria. Sin embargo, los alumnos entrevistados no reconocen haber vivido esta situación.

CATEGORÍA 3.- El problema del término terrorismo: Al comenzar este trabajo, se planteó el término “Conflicto Armado de Baja Intensidad –CABI–” como intento de no posicionarnos políticamente en ningún bando, intentando favorecer el mayor número de participación posible. En seguida, los intelectuales y algunas víctimas respondieron negativamente ante lo que ellos consideraban un eufemismo que no hacía sino suavizar lo vivido por las víctimas. Por tanto, aceptando la crítica, como mejora de nuestro trabajo, se produjo un cambio de término y sustituimos CABI por Terrorismo. Sin embargo, un contacto que tuve con la izquierda abertzale mostró una actitud reacia a responder a nuestras preguntas por utilizar el término “Terrorismo”, preguntas que consideró “agresivas” aún siendo las mismas que había utilizado en todos los casos anteriores, dado nuestro desconocimiento de la ideología de este participante. Esta problemática ha sido trasladada al título de la tesis, provocando largos debates sobre la idoneidad o no de utilizar los términos propuestos en el título.

6.1.3.3.-Patrones inferidos

Entendemos por patrones inferidos aquellos que han sido deducidos directamente de la lectura y organización de toda la información analizada para el desarrollo de esta tesis, incluida aquella que se refiere al marco teórico. Así, inferimos 9 patrones que complementan las categorías realizadas anteriormente.

PATRÓN 1.- Amplia cantidad de asociaciones con finalidades similares: Cuando se estaba realizando el análisis social de la lucha contra ETA, hemos constatado la cantidad de asociaciones, con sus patronos, trabajadores, delegaciones... que trabajan para conseguir un fin bastante similar: la justicia y el reconocimiento de la víctima.

Mas allá de que cada asociación tenga sus actividades particulares y unos objetivos propios, el hecho de que haya tantas asociaciones nos lleva a plantearnos presuntos intereses partidistas y/o espureos que subyacen detrás de cada asociación. En la literatura encontramos frases del tipo “la asociación tal no supo entenderme, por suerte, la asociación cual sí”; u otras del tipo “la asociación tal dejó de luchar por mis intereses”. ¿qué intereses? ¿acaso no luchan todas por el reconocimiento de justicia?

Otro aspecto que dividió no solo a las asociaciones sino también a las víctimas ha sido el diálogo con ETA de los diferentes gobiernos españoles.

PATRÓN 2.- Brecha provincial en las experiencias con víctimas educativas: La mayoría de los programas educativos con víctimas de terrorismo ha sido desarrollando en el País Vasco y Navarra frente a las actividades puntuales llevadas a cabo en otras comunidades autónomas. Además, nos consta que en muchos centros educativos de las provincias de Almería y Granada ni siquiera se plantean llevar a las víctimas a los centros educativos porque muchos profesores no saben de la existencia de estos programas. Esperamos que el nuevo proyecto de

víctimas educadoras que se está comenzando a implementar llegue a todos los centros educativos para que todos los alumnos puedan enriquecerse de una experiencia tan positiva e ilustrativa de nuestro pasado reciente.

PATRÓN 3.- El mutismo selectivo de las víctimas: Se ha constatado en las entrevistas y en la lectura de los testimonios varios casos que aluden a la negativa por parte de los hijos e hijas de las víctimas de hablar sobre la temática. Desde nuestro punto de vista, el silencio conlleva un efecto negativo para la salud psicológica de la víctima, pues como bien afirman Colin y Burdiel (2005, p. 353), “cuando por evitar dolor o por miedo a revivir lo ocurrido no se permite aflorar su recuerdo, entonces el pasado permanece, oculto, censurado, rechazado al plano de la inconsciencia, pero siempre presente. Es imposible en ese supuesto arreglar conscientemente las cuentas con ese pasado y liberarse de él”. El pasado que no se trabaja, que se echa al olvido, reaparece en el presente y no permite una total y completa adaptación al mismo, puesto que no se romperá el hilo invisible que une a esos acontecimientos pasado. Por otro lado, lamentamos profundamente la pérdida de esos testimonios, pues pueden ayudar a conocer un poco más las consecuencias del terrorismo, no solo en la educación sino en la vida en general. Si antes el mutismo era impuesto por ETA, ahora es la propia víctima la que ha decidido olvidar su pasado y no hablar.

PATRÓN 4.- El relato narrado desde diferentes perspectivas: Se ha observado en la literatura el enfrentamiento provocado por las diferentes posturas a la hora de redactar el relato, especialmente si comparamos los libros en los que hablan las víctimas y aquellos que pretenden hacerse las víctimas. Es muy complejo entender cuál fue el verdadero ambiente que se vivió en lugares estratégicos, como las universidades, cuando se analizan relatos tan enfrentados, como aquellos ofrecidos por los profesores ordinarios y aquellos que pretendían

alcanzar un profesorado euskaldún, propio de la UPV-EHU. Entendemos que un tema tan complejo como el terrorismo tiene que tener diferentes versiones pero, como afirma Raúl Romo (2018) en su artículo “no debe haber cabida para la versión que pone en el mismo plano a las víctimas y a sus verdugos. Esto es una indignidad contra la que hay que actuar, sencillamente, buscando contar la verdad”

PATRÓN 5.- Los debates políticos sobre temas absurdos: los problemas políticos que tenemos en España son más que evidentes. El tema de las víctimas también ha sido uno de esos problemas que se han abordado desde la perspectiva política. Las diferentes posturas ante todo lo relacionado con la violencia etarra y las víctimas han provocado enfrentamientos por diversos motivos: si los profesores de la Universidad Vasca deben ser homenajeados por su valiente labor o, en cambio, si al homenajearlos se estaría marginando a otros sectores que también sufrieron la violencia de persecución; si solo son las víctimas de ETA (Reviriego, 2010) y otros grupos armados lo que deberían estar en las aulas o habría que introducir en el mismo saco a las víctimas de violencia de género. Estos debates, realizados más desde una perspectiva política que educativa, han ocasionado retrasos en los programas educativos de deslegitimación de la violencia e interrupciones que han afectado negativamente al proceso educativo de los alumnos, pues son ellos, al fin y al cabo, los más damnificados ante tanto cambio de políticas educativas.

PATRÓN 6.- Las víctimas de tercera generación: con el debate del relato aún caliente, se están comenzando a plantear necesidades relacionadas con contar la historia a los nietos de las víctimas. Los nietos viven la ausencia de los abuelos y toca abordar el conflicto en generaciones que no lo han vivido. Presajiamos que, si el relato contado por aquellos que apoyaron la violencia y los que la sufrieron es muy diferente, en un futuro pueda volver a

producirse una barbarie similar a la que dejamos atrás. Precaución a la hora de abordar el conflicto.

PATRÓN 7.- Las prisas por abordar el relato versus pasar página: Ni pasar página, de prisa, como el que termina de leer un mal libro y necesita de un clásico para recuperar la pasión por la lectura, enterrando lo que sucedió en el País Vasco durante 50 años junto con sus consecuencias en todos los niveles -social, político, educativo, económico-, ni abordarlo a la ligera porque las corrientes psicológicas digan que hay que hablar del conflicto. Todo relato necesita tiempo para ser escrito, para recoger los testimonios de las víctimas y los verdugos, para analizar la situación política y social que lo acogió, tiempo para tomar perspectiva que permita un análisis en mayor profundidad de lo acontecido.

PATRÓN 8.- Estar alerta de peligros del uso de la educación como medio de manipulación: En regímenes totalitarios se utiliza la educación como un medio para propagar ideas afines al régimen. Un ejemplo de esto fueron las *Adolf Hitler Schule (AHS)*, en las que se pretendía albergar a todos los niños de raza nórdica [sic, aria] (Jiménez, 2010) para ser instruidos en el sentimiento nacionalista. Todos los nacionalismos y populismos se han servido de la educación para inocular sus ideas partidistas y frentistas de negación del otro, del diferente, obsesionados por una falsa e imposible uniformidad.

PATRÓN 9.- Cuando los terroristas ganan: Los terroristas están en las instituciones públicas, entre ellas los departamentos relacionados con educación. Es un asunto intrincado.

6.1.3.4.-Construyendo la narrativa: relatos emergentes.

En este apartado vamos a proceder con la finalidad de la revisión multivocal. Se presenta pues el relato derivado de las categorías antes establecidas junto con los patrones inferidos y las categorías emergentes. Ofrecemos así el relato de cómo el terrorismo afectó a la educación y sus agentes, objetivo principal de esta tesis. Para lograr este objetivo, se va a realizar un compendio de todas las categorías por ámbitos académicos (universidad, secundaria, primaria) y por agentes educativos (delegados, profesorado, alumnado, padres) y se analizará la influencia del ámbito social en la educación del alumnado frente al terrorismo. Se han dejado al margen los patrones inferidas que no hacen referencia a la educación, como son los derivados de la ingente cantidad de asociaciones y la gran cantidad de normativa nacional y europea que aborda el terrorismo.

Todo lo que a continuación se va a narrar no puede ser extrapolado ni entendido fuera del contexto y de la situación de miedo y pavor que generó el terrorismo en la sociedad vasca y que alcanzó al resto de España a través de atentados y movimientos de población, siendo de gran complejidad realizar una narrativa abordando por separado cada una de las consecuencias que aquí se analizan dada su interrelación. Muchas de las actitudes aquí presentadas son motivo de ese desasosiego. Incluso destacadas personalidades del ámbito de la paz han rechazado colaborar en este trabajo y en el tribunal de tesis, intuimos que por el miedo que aún hoy en día existe entre la población.

Tras lo analizado y categorizado en apartados anteriores es imposible no admitir que el terrorismo ha ejercido un efecto negativo en la educación en general. Todos los niveles de la enseñanza formal se han visto directamente afectados, así como todas las figuras que tienen un papel fundamental en la educación, los denominados agentes educativos, y los edificios públicos –Universidad, Delegación-. Hay que admitir, por otro lado, que la educación también ha ejercido un efecto positivo en las víctimas y en los victimarios. Para las

víctimas, participar en el colegio de sus hijos ha sido de gran ayuda psicológica. Para los victimarios arrepentidos, la formación les ayudó a dejar de ser dependientes de la banda.

6.1.3.4.1.- El gran tema tabú

Debemos entender el terrorismo como el gran tema tabú en la educación, incluidas las actividades extraescolares, y en la sociedad. Son muy escasos los relatos que afirman haber hablado del terrorismo en clase, siendo los más jóvenes los más propensos a hacerlo. Con los compañeros y la familia, entornos más pequeños, las conversaciones sobre terrorismo eran más frecuentes, aunque también hay casos que niegan haber abordado el terrorismo con la familia. En cuanto a profesores, solo dos casos hacen mención a tratar el tema en las aulas (uno en los documentales y otro en los relatos de páginas web) con la consiguiente reacción negativa o de incomodidad entre los alumnos. Pero el tabú va más allá, porque son los hijos de las víctimas –y muchas víctimas también- los que no quieren hablar del tema, de su experiencia, del daño sufrido. Se ha dado el caso de profesores víctimas de terrorismo que no han querido participar en el tribunal de defensa de esta tesis para no remover el pasado ni reabrir heridas que han cicatrizado con el tiempo, evitándose así un sufrimiento emocional que ambas partes hemos considerado innecesario reabrir. Se mencionan casos de hijos a los que no se les dijo la causa del fallecimiento de su progenitor para que no fueran estigmatizados en el colegio; en otras ocasiones, han sido los propios padres lo que han pedido a los niños que no dijeran nada.

6.1.3.4.2.- Los agentes educativos

Los agentes educativos han sufrido, como decíamos, las graves consecuencias del terrorismo en primera persona. Según los relatos analizados, hemos encontrados datos relativos al profesorado, padres y delegados y consejeros de educación.

6.1.3.4.2.1.- *El profesorado*

El profesorado ha sido, después de los alumnos, el miembro de la comunidad educativa que más ha sufrido las consecuencias del terrorismo en la educación, especialmente el universitario. Tanto en la narrativa como en las entrevistas se ha puesto de manifiesto la nefasta situación que muchos profesores vivieron durante los años en los que el terrorismo estaba activo, la mayoría de los casos por significarse públicamente en contra de los violentos. En términos generales, muchos –no todos- han tenido que abandonar el País Vasco dado el ambiente de represión en el que vivían: no ha importado si hablaban euskera en la familia o en el centro de trabajo o si impartían la docencia en euskera. La literatura les acusa de haber manipulado contenidos, aunque esto no se recoge en las entrevistas primarias, pero sí en el grupo Delphi y en el de los Expertos que mencionan el adoctrinamiento que se llevaba a cabo en la escuela vasca, en materia lingüística y en los contenidos de historia, geografía, literatura, etc. En los documentales se menciona la inculcación de odio hacia España. Esto también ha afectado a los libros de texto, cuyo contenido ha sido denunciado por la información sesgada contenida, como por ejemplo, la omisión de actos de terrorismo en el País Vasco en los libros de esta comunidad. A la red de ikastolas, esos centros en los que no estudiaban los *maquetos* que asistían en cambio a una escuela pública que no era bien mirada por ojos de los vascos nacionalistas, se le acusa de que gran parte del profesorado está directa o indirectamente relacionado con ETA, especialmente las nuevas generaciones cuya orientación pedagógica está influida por la ideología abertzale. El ambiente, según los datos recogidos, ha sido calificado de nacionalista excluyente. Hemos encontrado textos procedentes de una ikastola en los que se evidencia esa deformidad de la educación a la que tanto se ha hecho referencia en este trabajo, aunque ahora su autora niegue tales documentos. Aunque se reconoce que la deformación no viene solo de las ikastolas, sino que en centros

escolares públicos y en los libros de editoriales “españolas” también se han incluido relatos deformadores de la realidad y que avivaban ese irreal conflicto vaso-español.

Sin embargo, ninguno de los alumnos entrevistados ha manifestado alteración alguna de este tipo. Hicimos especial hincapié en los contenidos relacionados con la Educación para la Paz, recibiendo comentarios negativos de los respondientes a la técnica Delphi, que la acusaban de no haber sido una educación para la paz real. Solo un alumno detalla una actividad con una víctima presencial de la que guarda un grato recuerdo. El resto de alumnos se dicen que se limitaban a las actividades típicas realizadas en cualquier otro centro de otra provincia.

Pero también se da el caso de profesores de primaria carentes de sensibilidad para con los niños víctimas del terrorismo, a quienes les preguntaban abiertamente por las razones del asesinato o decían que “por algo habrá sido”.

En los niveles inferiores, la etapa de educación primaria, las consecuencias para el profesorado no han sido tan graves como las del profesorado universitario. Aunque sí se generaron normas no escritas como los pactos de silencio en la sala de profesores en torno al conflicto a los que se referían los profesores entrevistados. Al no ser una etapa tan conflictiva como la universitaria, en la que las ideas políticas pululan por el ambiente, el profesorado de primaria no sufrió las amenazas de alumnos y compañeros. O al menos esto es lo que se refleja en los datos. Mencionar un caso especial de víctima de terrorismo yihadista en el que la madre de la víctima directa, maestra, tuvo que dejar de trabajar con niños de religión islámica. Los artículos de periódicos alertan de psicólogos escolares y profesorado cercano a la ideología etarra en las clases. Los relatos de páginas web mencionan a un director relacionado con ideas próximas a los ideales de Batasuna a quien no pudieron contar las experiencias negativas del profesorado, al parecer cercano a la misma ideología.

El profesorado de Secundaria se ubica en un ambiente más conflictivo en cuanto a ideales políticos y posturas a favor o en contra de determinadas acciones, por tanto, el profesorado ya comienza a notar ese ambiente enrarecido del que se han hecho eco casi todos los informantes clave. Se murmuraba que a los profesores de secundaria se les amenazaba con frases como “Shhh... que nosotros no olvidamos”. A pesar de esto, los alumnos manifiestan no haber conocido el caso de profesor alguno que tuviera que abandonar la docencia por motivos relacionados con el terrorismo, aunque sí con la política. En la literatura sí se ha dado el caso. Las entrevistas tampoco muestran signos de enfrentamientos profesor/alumno por causa del terrorismo, ni que se haya producido ningún tipo de marginación por parte del profesorado hacia el alumnado, algo que sí sucede en la universidad. Ha aparecido la queja de un estudiante sobre profesores castellano-parlantes que manipulaban a los alumnos.

Sin duda alguna, la etapa más afectada ha sido la universitaria y, con ella, su profesorado: amenazados, violentados física y mentalmente, marginados, exonerados de docencia –destierro profesional, *años sabáticos*- y expulsados de su tierra –diáspora vasca-. Ser docente en la Universidad del País Vasco no ha sido fácil. El reflejo del conflicto en la sociedad vasca se ha trasladado a la universidad en forma de lucha por el profesorado euskaldún propio, una figura que no tuviera que rendir cuentas al Estado español y por la que hubo paros y enfrentamientos. Y esto, por supuesto, enturbió más un ambiente que ya de por sí estaba bastante oscurecido. Los enfrentamientos ideológicos en la facultad han dejado escenas tan lamentables como profesores quejándose de la presencia de escoltas en la universidad cuando deberían haber protestado por la situación de sus compañeros, ante la que se mantuvieron en silencio; profesores de otras zonas de España lamentando la presencia del profesorado vasco en sus centros; o incluso miembros de la universidad facilitando datos de otros profesores al ambiente abertzale para que éstos pudieran continuar con su escache;

falta de seguridad, decanos encerrados durante horas en los despachos, profesores con horario no público, encierros, cancelaciones de exámenes, problemas con las notas en el expediente y altercados violentos. Víctimas (profesores) que han tenido que evaluar a sus victimarios bajo amenaza. Presos etarras a los que les han facilitado el acceso a las plaza de profesores y que han mantenido su sueldo mientras estaban en prisión; enfrentamientos por cátedras que bien reflejaban los enfrentamiento a nivel social y político. Lamentable situación la vivida por el profesorado por un intento de apropiación de la universidad, ante la cual se afirma que la universidad no ha hecho nada para defender al profesorado, salvo recomendarles *años sabáticos*. En definitiva, una universidad que hervía al ritmo de detenciones de etarras, que legitimaba la violencia a través de las pintadas, carteles, insultos y amenazas y que estallaba solo cuando se veía peligrar a sí misma, como el caso de la bomba fallida en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de Leioa, pero que después volvía a su rutina diaria; aunque desde otras posturas, generalmente administrativas, se negó esta imagen. El consejo de muchos profesores a aquellos que denunciaban esta situación fue que no se buscaran problemas y a los que ya tenían, les aconsejaban que se fuera del País Vasco. Los que optaron por irse del País Vasco no lo tuvieron fácil tampoco. Se dieron casos en los que las Universidades de acogida no fueron tan acogedoras como se pensaba en un primero momento: hubo quien se quejó por la presencia de vascos amenazados en el edificio e incluso universidades que apalabrarón una acogida y después la negaron por miedo a represalias de la banda en esa Universidad. Afortunadamente, no todos los casos fueron así. Y para más inri, hubo profesores que tuvieron que aguantar comentarios que afirmaban la falsedad de las amenazas y persecuciones, abogando una supuesta astucia del Estado para afirmar que en el País Vasco pasaban cosas.

6.1.3.4.2.2.- *Padres/madres*

En lo que respecta a los padres, los entrevistados han relatado experiencias positivas y negativas en cuanto a su relación con los profesores. Se da el caso de una madre emigrante – mujer de guardia civil- que tenía a sus hijas en una Ikastola y que nunca tuvo problemas con la profesora; y se da el caso de un padre, también emigrante, que tuvo que llevarse a su hijo a un colegio de otra provincia porque le suspendieron por ser hijo de guardia civil. En cuanto a la relación con sus hijos, en la literatura se ha encontrado que los hijos culpaban a los padres que, tras ser amenazados por ETA, se veían obligados a dejar el País Vasco. Por tanto, ETA no solo ha dañado relaciones laborales, sino también familiares. En el caso del yihadismo o de otros terrorismos como el GAL, no se han encontrado datos al respecto.

Los padres juegan un papel fundamental en la educación de sus hijos y si queremos vivir en una sociedad en la que no haya problemas por discriminación, hechos como padres que no invitan a compañeros del colegio de sus hijos por ser víctimas del terrorismo deben no volver a producirse.

6.1.3.4.2.3.- *Consejeros de Educación.*

Pero el profesorado y los padres no han sido los únicos que ha sufrido las consecuencias del terrorismo: dos Consejeros de Educación han sido objeto de la banda terrorista ETA, llevándose a cabo un secuestro y otro intento de secuestro; los delegados de educación, se afirma que más de uno pensó acerca de posibles represalias de ETA antes de aceptar o no el cargo; mientras que los sindicatos discutían sobre el lenguaje de los acuerdos educativos y la idoneidad o no de utilizar el término *víctima de terrorismo* o no en el año 2010.

6.1.3.4.3.- Educación formal

En lo referente a la educación formal, se han puesto de manifiesto dos puntos de vista totalmente opuestos: para los próximos a ideologías abertzales, la educación es un intento de adoctrinar a la escuela vasca en un modelo constitucionalista español; para otra parte de la sociedad, la educación –especialmente aquella dada en las ikastolas- es un intento de manipulación a la juventud para acercarlos a ideas abertzales. En general, se habla de tensiones en los claustros y escuelas contaminadas por el componente ideológico de la *euskaldunización*. Una enseñanza cuya normalidad se veía alterada por la presencia de guarda-espaldas y a la que nadie prestaba especial implicación, ni las autoridades educativas –a las que se les acusa de llevar una política errática, irresponsable y culpable- ni los padres de los alumnos, a los que se les acusa de no haber dado importancia a lo que estudiaban sus hijos.

En base a las entrevistas realizadas, la educación primaria no se ha visto tan afectada como las etapas superiores. Por eso, es tan llamativa una experiencia encontrada en un relato de páginas web en las que se afirma que el profesor nombraba a los grupos escolares con nombre relativos a los comandos de ETA. Había rumores malintencionados sobre asesinatos o las actividades que llevaba a cabo la policía y que en ocasiones afectaban directamente a los hijos de los guardias civiles.

Desde los últimos años del terrorismo en adelante, varios centros de Educación Secundaria han sido denunciados por enaltecimiento del terrorismo y por los homenajes que alumnos realizan a etarras durante el recreo, aunque los equipos directivos afirman no haber sido los organizadores de estos homenajes; mientras que centros educativos de fuera de la Comunidad Vasca han aparecido con pintadas tras la visita de una víctima, lo que demuestra que aún queda trabajo por hacer.

Pero la etapa más complicada, al igual que para el profesorado, es la universitaria. Este nivel ha estado marcado por el ambiente político que se ha vivido en el País Vasco. El ambiente de trabajo ha sido complejo, crispado, belicoso; en él se ha mezclado gente de diferente ideología que ha chocado y se ha enfrentado cargando el ambiente de negatividad. Daños físicos (agresiones, peleas...) y psicológicos (amenazas, pintadas, acoso, concentraciones de ambas partes en el mismo espacio y al mismo tiempo...) se han mezclado para crear un ambiente hostil en el que amenazados y violentos convivían con gente ajena al conflicto. Esto permitió que el miedo de la sociedad se trasladara a los profesores, rectores, decanos y alumnos, quienes vieron su libertad coartada. Días como el *borroka eguna* paralizaron la actividad académica en varias ocasiones.

En ese ambiente, se detectó la necesidad de aumentar las clases en vascuence en la universidad, ya que supuestamente no había charlas, conferencias, cursos ni jornadas de doctorado en vascuence.

6.1.3.4.4.- Alumnado

En lo que se refiere a los alumnos, éstos son, sin duda alguna, los más damnificados por el terrorismo: en las etapas inferiores, porque no han tenido la oportunidad de abordar el relato y entender lo que estaba pasando en su ambiente cotidiano; en las etapas intermedias, porque muchos se han visto influenciados por un ambiente social que alimentaba la violencia y se ha reflejado en la escuela; y en la etapa universitaria por los diversos incidentes que se sufrían día tras día, como la pérdida de docencia, los enfrentamientos, los encierros prácticamente constantes durante los noventa. Muchos han tenido que vivir ocultando su situación de víctima o mintiendo sobre la ocupación de sus padres.

Además, han sufrido los intentos de manipulación de contenidos académicos según la literatura, algo que se contradice con los datos primarios recogidos, ya que los estudiantes no

reconocen haber estudiado contenidos manipulados ideológicamente. Dos interpretaciones se nos antojan plausibles: (1) la poca muestra de datos primarios, que no hayamos encontrado a nadie que tuviera esa experiencia o (2) la alteración en la literatura hacia un intento de intensificar el problema. La primera se nos antoja de mayor credibilidad, aunque no menospreciamos la segunda. Y sus habilidades para hacer frente a los estudios y, por consiguiente, su rendimiento, se ha visto negativamente afectado, llegando incluso a abandonar los estudios a consecuencia de las secuelas del atentado. En general, han necesitado de ayuda psicológica.

Los alumnos han sido a la vez compañeros de otros niños y en determinadas ocasiones, aunque se nota un cambio de actitud positivo hacia las víctimas en los últimos años, éstos han cumplido dos roles fundamentales: por un lado, en los primeros años del terrorismo, marginan a los compañeros que se saben víctimas del terrorismo –dejan de invitarles a cumpleaños, les hacían el vacío en clase no sentándose a su alrededor, no hablándoles-; en otras ocasiones (las menos) las víctimas sí recuerdan gratamente el apoyo de sus compañeros del colegio. Una recuerda especialmente el apoyo de una compañera de clase cuyo hermano pertenecía a dicha banda terrorista, apoyo que también ha sido manifestado hacia algunos alumnos profesores universitarios significados por la banda terrorista por parte de los alumnos a través de cartas, dejando claro su miedo a defenderlos públicamente. Otra víctima de ETA recuerda un encontronazo con una compañera a la que agarró del pelo y le arrancó un mechón por decirle algo de ETA. Se dan casos de niños que han cogido miedo al colegio tras el atentado de un familiar.

Entre los alumnos, también se dan aquellos que han empatizado con la violencia. Hay profesores que recuerdan haber tenido alumnos de *Jarraí* que mostraban comportamientos incivilizado en clases –risas y cortes de manga ante una víctima-. Esta falta de compañerismo se vivió intensamente por los hijos de los guardias civiles, quienes eran marginados en el

colegio por eso y por no saber euskera –recordemos que las clases en el cuartel solo existían en poblaciones grandes en las que había varias familias de guardias civiles y muchos niños; en las poblaciones pequeñas, los hijos de guardias civiles iban al colegio del pueblo-. Solo se ha recogido el caso de un niño que sí jugaba en el cuartel con amigos cuyas familias eran de ideología abertzale.

Muchos de ellos, sobre todo en los primeros años del terrorismo, tuvieron que dejar sus estudios para trabajar y ayudar económicamente en casa.

Para aquellos que tuvieron que dejar el País Vasco con sus padres, la adaptación al nuevo colegio no fue fácil. Se han dado casos de niños que no llegaron a encajar y no se adaptaron al colegio; otros, sí. Y otros a los que los padres les cambiaron de centro dentro de la Comunidad Vasca para que nadie les conociera ni les relacionara con el terrorismo y evitar así situaciones de ostracismo. Incluso el apellido vasco ha sido motivo de rechazo fuera de las fronteras del País Vasco.

El enfrentamiento entre alumnos de ideologías diferentes en la universidad ha sido una constante durante muchos años. Se afirma que la universidad ha sido utilizada de tapadera por muchos etarras que mientras estaban inscritos como alumnos, controlaban lo que allí sucedía, lo que está estrechamente relacionado con las redes de apoyo que se supuestamente se han manifestado en la Universidad.

6.1.3.4.5.- Redes de apoyo

Se diferencian dos posturas principales: los que apoyaban a los terrorista y los que apoyaban a las víctimas. En este último caso, las posiciones eran un poco más relativas.

En la literatura y en los periódicos se ha detectado una posible red de apoyo a personas con ideales afines a los terroristas que operaba en la universidad. Según los testimonios recogidos, esta red ayudaba a presos a matricularse en la Universidad de País

Vasco –aún sin cumplir los requisitos necesarios- con documentación falsa, aprobando asignaturas que no podían ser aprobadas desde la cárcel, pues requerían la presencia en prácticas de laboratorio, mejores notas –que en ocasiones los profesores se encontraban puestas-; además, se tienen indicios de que personas pertenecientes a esta red podrían haber pasado información al ámbito etarra sobre el profesorado que estaba amenazado. En definitiva, un trato de favor hacia los alumnos presos por terrorismo, que le han supuesto beneficios penitenciarios y que han contado con el apoyo de profesores que han llegado a viajar a Latino-América para realizar exámenes a presos huidos. También se cometieron irregularidades en la elección al presidente del Consejo de Estudiantes en el año 2005, en la que se aceptaban documentos no oficiales y se dispuso de fondos irregulares y se promovió la figura del *vice decano de presos*. Obviamente, desde posiciones cercanas al ámbito administrativo de la universidad, se han negado dichos beneficios.

La segunda posición, de apoyo a las víctimas, ha sido, como decíamos, más relativa, pues hemos encontrado mayor disparidad de opiniones. Hay víctimas que sí se han sentido apoyadas tanto dentro como fuera del ámbito educativo –por los compañeros de la universidad, por la buena acogida en otras universidad, entre las madres del grupo de clase de su hija- y víctimas que no, incluso niños que no sintieron el apoyo de sus compañeros o profesores. El mismo caso ocurre con la administración: hay profesores que sí han sentido el apoyo de la administración –en secundaria- y otros que no – en la universidad-. Comentarios como “los amenazados son unos privilegiados por no tener docencia” demuestran la falta de sensibilidad hacia las víctimas.

6.1.3.4.6.- *Normalización de la violencia*

La frase anterior sirve, además, como un claro ejemplo de la normalización que se produjo en Euskadi sobre la violencia –algo que afortunadamente hoy día, aunque sea normal

en el noticiero, la mayor parte de la sociedad no contemplamos como tal-. Los alumnos utilizaban la excusa del terrorismo para evadir exámenes en secundaria; los niños han visto normal tirarse al suelo a mirar los bajos del coche antes de subir para ir al colegio. Al igual que el resto de la sociedad, asumieron la normalidad de los atentados: hablaban en un lugar en el que se había producido el asesinato de un guardia civil con total naturalidad, asumiendo que era normal por su trabajo. En el colegio se enfrentaban al fútbol “España” contra “Euskadi”.

6.1.3.4.7.- Influencia del entorno

A pesar de que ningún informante clave ha mencionado intento alguno de convencerle para luchar por los intereses del pueblo vasco de forma violenta, se ha dado el caso de un informante que se excusa en una “tierra oprimida (...) jodida por el paro (...) y que odia su propia lengua” para luchar por esos intereses, pero sin justificar la violencia. El resto otorga peso al ambiente de algunos lugares, como los *gaztetxes*, en la creación de esa necesidad y justificación de la lucha armada. Se da el caso de un chico que dejó de salir con sus compañeros por no pisar las *herriko*, llenas de fotos de etarras, huchas donde se recogía dinero para la causa, etc. Organizaciones juveniles, revistas infantiles, música rock y rap, carnavales y fiestas de San Fermín en las que se hace apología al terrorismo. Miembros de ETA arrepentidos han afirmado que se hicieron de ETA por la influencia de compañeros. Y es que el ambiente social en el que cada persona se mueve ejerce, casi sin darse cuenta uno mismo, una presión que te empuja en ocasiones hacia el camino equivocado.

Las perspectivas del profesorado, padres y expertos manifiesta una rotunda influencia en los niños de ese entorno radical. En los periódicos se ha puesto de manifiesto como los medios de comunicación, lo que diariamente sucede en las calles –manifestaciones, enfrentamientos, homenajes...- influye en los chavales y dificulta el trabajo de la escuela. Se

han encontrado referencias a chavales que afirman que en casa han escuchado justificaciones de la violencia de ETA. Frecuentemente hay manifestaciones y recibimientos de presos en las que hay niños portando banderas, lo que es considerado por los informantes como una ocasión para inyectar a los niños la intransigencia y el odio. Hasta tal extremo ha penetrado el odio en la sociedad vasca que se da el caso de un madre que se puso triste cuando su hijo le dijo que iba a dejar de matar.

6.1.3.4.8.- Relación entre euskera y terrorismo

Se ha establecido una relación entre la enseñanza del euskera y el terrorismo. La línea en euskera ha sido utilizada, según los expertos, para inocular las ideas nacionalistas. En los documentales también se afirma dicha relación, especialmente en las asignaturas universitarias de Ciencias Humanas, Filosofía y Antropología. Las ikastolas también han estado relacionadas con el ambiente abertzale y se afirma la existencia de un impuesto revolucionario, papeles anónimos en los buzones de las familias que exigían dinero para las ikastolas. Por tanto, se habla de una educación –formal y no formal- al servicio nacionalista, convirtiendo el patrimonio cultural en símbolos identitarios y políticos, que han sido estrechamente relacionados con el terrorismo, como es el caso ya comentado de la lengua vasca.

6.1.3.4.9.- Apoyos económicos

El tema de becas para el estudio para las víctimas de terrorismo también ha sido un tema controvertido. Muchas víctimas, sobre todo durante los primeros años del terrorismo, se han lamentado de no haber recibido ayuda económica para poder finalizar sus estudios. En los años 80, la ley no reconocía esas ayudas económicas para que los hijos de víctimas pudieran estudiar. También se relata como el caso Roldán afecto a unas ayudas destinadas a

víctimas del terrorismo del Gobierno de Navarra. Otras víctimas, las más recientes, sí afirman haber tenido becas y pagas para que los hijos de las víctimas pudieran estudiar. Se hace un agradecimiento especial a la Fundación de Huérfanos de la Policía Nacional por costear sus estudios.

En cambio, se ha denunciado que los presos sí han contado con beneficios económicos como gratuidad de matrícula, libros gratis e incluso dinero en metálico. Actualmente, son las víctimas de terrorismo las que cuentan con ayudas económicas, también las relacionadas con la educación, algo que es visto como una “injusticia” por uno de los entrevistados próximos al entorno abertzale.

6.1.3.4.10.- Despreocupación por la educación

Los relatos han hecho referencia a varias ausencias que han servido para acrecentar las consecuencias antes mencionadas: en la formación del profesorado, la implicación de los padres, en contenidos como explicar en qué consiste la democracia. La educación no ha sido el medio a través del cuál explicar qué es el terrorismo y qué consecuencias conlleva, como sí lo han sido los medios de comunicación de masas. Muchas víctimas han sentido un total desamparo después del atentado, especialmente en la época anterior a la visualización de la víctima.

Como resultado, en general, podemos decir que se ha educado a jóvenes con una pobre escala de valores, lo que ha ayudado a dilatar el conflicto.

6.1.3.4.11.- El futuro

Afortunadamente y según rezan los medio de comunicación, la situación está cambiando, la víctima se ha hecho visible en la sociedad y eso se refleja en los centros educativos. Los niños ahora rezan por la paz y el fin del terrorismo, se asombran de manera

positiva cuando se enteran de que al abuelo de un compañero suyo lo mató ETA y se está empezando a utilizar la verdadera neutralidad para tratar el conflicto. Y esto es gracias a, como decíamos anteriormente, la visibilidad de la víctima y su incorporación como víctima educadora –tema bastante controvertido, nuevamente por intereses partidistas- y la aparición del terrorismo en el Boletín Oficial del Estado en el año 2015 como contenido a trabajar en las aulas, -igualmente controvertido en alusión a las víctimas que deben entrar y las que no – si las hubiera-, en qué etapa, en qué asignatura-. Experiencias que han sido bien acogidas por los alumnos y que muestran resultados muy positivos.

Nos satisface saber que hay gente que sigue luchando en contra del adoctrinamiento en la educación.

Consideramos necesario incluir en esta mirada hacia el futuro los avances del proyecto piloto que se está desarrollando en Madrid sobre la introducción de víctimas de terrorismo en las aulas y que comenzamos a conocer a través de la prensa. Según un artículo de Mucha (2017), se detalla que el proyecto ha comenzado a aplicarse en 52 centros – públicos, concertados y privados- de la provincia de Madrid para obtener una muestra representativa y poder realizar una valoración adecuada para su posterior implantación en las comunidades autónomas que lo soliciten. Al parecer, según el artículo de Mucha (2017), será un abordaje bastante amplio en el que se incluye desde historia hasta aspectos psicológicos para la superación del terrorismo.

Deseamos que este proyecto ofrezca resultados positivos entre los alumnos y sea acogido por todas las delegaciones de educación de las diferentes comunidades autónomas, para que esta enriquecedora experiencia pueda llegar a todos los alumnos españoles.

6.1.3.5.-Criterios de validez:

En cuando a la validez del diseño, las amenazas que afectan al mismo y el control de éstas, será abordado desde los criterios de validez que aportaron Guba y Lincoln. Para ellos, vamos a utilizar de texto base el artículo publicado por dichos autores en 1982, en el que establecen cuatro criterios: credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad. A través de estos criterios se pretende otorgar validez a los estudios de corte cualitativo, históricamente considerados de menor calidad en la producción científica, puesto que no cumplen los criterios propios del método científico en cuanto a rigor y generabilización de los datos.

En lo referente a la credibilidad de los datos, podemos justificar que nuestro trabajo es creíble porque en las diversas fuentes con las que se ha trabajado, aparecen consecuencias similares. Las víctimas han narrado su experiencia y en esa narración podemos localizar varios elementos comunes que nos demuestran que lo relatado por ellas es creíble. Además, partimos de la idea expresada en la Conferencia sobre los Derechos Humanos de las Víctimas de Terrorismo celebrada en Nueva York el 11 de febrero de 2016, en donde se puso de manifiesto la credibilidad de las voces de las víctimas y lo que el terrorismo supone en la vida de las personas (United Nations Counter-Terrorism Center, 2016). De ahí que la información recogida en este trabajo haya sido principalmente el relato de las víctimas.

En lo referente a la transferabilidad, el análisis de contexto en el que se insertan los datos ha sido ampliamente explicado en apartados anteriores, por lo que entendemos que en un contexto similar, las consecuencias del terrorismo en la educación serían las aquí presentadas. Sin embargo, asumimos la complejidad e improbabilidad de que se de un contexto similar en un caso de terrorismo, dadas las diferencias explícitas de los motivos, las causas y las personas que conforman cada grupo.

La dependencia es a la investigación cualitativa lo que la fiabilidad a la cuantitativa. Pero asumir la fiabilidad en la investigación cualitativa no es una tarea sencilla. Según Guba

y Lincoln (1982), los naturalistas definen el concepto de dependencia para decir “estabilidad” después de descontar cambios conscientes e impredecibles –pero racionales y lógicos- que se realizan. En el caso que nos ocupa, no ha sido realizado ningún cambio, puesto que estudiamos una realidad que no es posible alterar ni modificar. Por tanto, podemos afirmar que las categorías han sido inferidas de los datos obtenidos.

Por último, la confirmabilidad tiene su formulación poderosa no tanto en la certificabilidad del investigador sino en la confirmabilidad de los datos, es decir, no importa tanto un amplio rango de muestra que coincida en los datos obtenidos sino en la información que aportan los sujetos muestrales. La confirmabilidad es a la investigación cualitativa lo que la objetividad es a la cuantitativa. Este criterio se confirma en tanto que ofrecemos una mirada distante del conflicto, más científica, puesto que no tenemos ninguna relación ni vivencia que afecte a la objetividad de los resultados. Partimos pues de una mirada neutral, fría, distante, “científica”, que puede aportar una visión más objetiva, neutra del fenómeno que indagamos.

Otros aspectos que pueden ser evaluables en este trabajo siguen los criterios de evaluación del método histórico. Éstos criterios, ya comentados en el capítulo 3 cuando hablábamos de la evaluación de la revisión multivocal, son: crítica externa (validez), crítica interna, complitud, dependencia y credibilidad del informe final.

Reflexionamos sobre la complitud y la credibilidad de informe final puesto que la crítica interna y externa y la dependencia han sido comentados en los párrafos anteriores.

En cuanto a la complitud, podemos afirmar que han sido incluidos todos los archivos que han podido ser recuperados cumpliendo los criterios de inclusión y exclusión establecidos en la investigación.

En lo que se refiere al informe final, consideramos que el informe de esta tesis es preciso y detallado, equidistante de las ideologías políticas que suelen sesgar este tipo de investigaciones.

6.1.3.6.- Metasíntesis

Tras las entrevistas y datos secundarios analizados, se ofrece una visión amplia del terrorismo acontecido en España y sus consecuencias en la educación. Independientemente de las muertes ocasionadas –algunas en centros educativos-, sus consecuencias pueden ser extrapoladas a otros conflictos de similares características. Cuando el virus del terrorismo invade la educación –y cualquier otro aspecto de la vida social-, los alumnos/niños son los primeros infectados. Si no se vacuna a tiempo, la infección se expandirá a otros sectores y las consecuencias negativas serán más difíciles de erradicar.

Digamos que esto es lo que está pasando con el terrorismo yihadista. Tenemos un cúmulo de población que no tiene formación suficiente para diferenciar entre mito y realidad. No vamos a cuestionar aquí ideales religiosos, pero sí actitudes en contra de los Derechos Humanos. La guerra, el terrorismo, el conflicto, no es el medio para conseguir objetivos que deben ser alcanzados a través de la política. Y si algo nos ha enseñado el terrorismo acaecido en el País Vasco es que las autoridades no pueden mirar hacia otro lado, como hicieron durante años en España.

El terrorismo –ni ningún otro término similar- no puede ser utilizado como gancho para ganar o hacer perder unas elecciones. No podemos permitir que la vida de gente inocente muera por intereses económicos, como la producción masiva de armas; o políticos, por las ínfulas de poder. Y que todo sea expuesto en la televisión como un escaparate al que decidimos no mirar.

Tampoco puede ser olvidado ni enterrado sin antes ser abordado para que las consecuencias del mismo puedan ser superadas. El terrorismo en España ha causado mucho daño, un daño que tiene que ser sanado. Una prueba de lo que puede ocurrir cuando no se solucionan los conflictos la podemos observar en los numerosos enfrentamientos que a día de hoy sigue provocando la Guerra Civil Española (1936-1939) y los años del Franquismo (1939-1975). Unos conflictos que no fueron resueltos en su día y que aún hoy siguen supurando, especialmente en época de elecciones.

Es aquí donde la educación juega un papel principal. Si vacunamos a los niños contra la semilla del odio, podremos minimizar las consecuencias que el terrorismo tiene en la educación, porque no estaremos *creando* personas manipulables. Para ello, la enseñanza a través del relato de las víctimas se presenta como una herramienta con resultados muy positivos; una herramienta que no podemos permitir que sea manipulada –como ocurre con la mayoría de actividades que se realizan en los centros, ya sea una manipulación a nivel nacional o a nivel local-. Además, es perfectamente utilizable en otros casos, como el *bullying*, los accidentes de tráfico relacionados con el alcohol y los malos usos al volante o la violencia de género.

6.1.3.6.1.- El terrorismo como contenido a abordar en el currículo educativo.

En cuanto a su inclusión en el currículo, obliga a todos los profesores a tratar la temática. Lo ideal, desde nuestro punto de vista, sería trabajarlo como un proyecto educativo integrado, que implique todas las áreas del currículo, desde Historia hasta Matemáticas, pasando por Lengua, Ética y hasta Religión. Sin embargo, nuevamente hemos empezado la casa por el tejado. Estamos llevando a disposiciones del Boletín Oficial del Estado asuntos que no pueden ser abordados por muchos profesores, dada la falta de formación en ética y en conceptos tan controvertidos con los que abandonan las Facultades de Educación. Echamos

en falta una mayor implicación en la formación de los futuros docentes, para que puedan llevar a cabo actividades realmente significativas para los alumnos, ya que consideramos que los verdaderos cambios en educación –los revolucionarios- empiezan en las facultades de ciencias de la educación.

Además, no todo el profesorado ha sido informado de las iniciativas que se están llevando a cabo con las víctimas del terrorismo. Hemos tenido la experiencia de encontrar profesores que no sabían nada sobre ello. Esto acentúa las diferencias geográficas en cuanto a oportunidades para escuchar el relato de la víctima. Exceptuando alguna experiencia en Sevilla y otros casos aislados, la mayoría de las actividades se centra en el País Vasco, Navarra y Madrid. Consideramos imprescindible que esta brecha se rompa y que todos los alumnos puedan tener acceso a experiencias tan enriquecedoras como ésta.

6.1.3.6.2.- El asociacionismo y el marco legislativo

Por otro lado, hemos notado algo extraño en lo que respecta a tanta asociación de víctimas. Nos resulta extraño que si las asociaciones son apolíticas y buscan verdaderamente el final del conflicto en base a la memoria, dignidad, justicia y verdad ¿para qué tanta asociación? Vemos esto como una politización de la víctima, a la que están utilizando para fines más allá de los pretendidamente buscados de memoria, dignidad, justicia y verdad. Demasiadas asociaciones, con sus respectivas delegaciones, directivos, subvenciones, etc. que nos obliga a plantearnos sobre la necesidad de todas y cada una de ellas.

En cambio, sí valoramos positivamente las iniciativas a nivel europeo que se están desarrollando para unir a las víctimas de terrorismo, especialmente ahora que gran parte de los países europeos están amenazados por el terrorismo yihadista; así como la gran cantidad de legislación que se ha ido desarrollando con el paso de los años en la lucha contra el terrorismo, a nivel nacional y europeo. Por el contrario, no entendemos muy bien aquella de

índole regional, pues todas las víctimas deberían ser tratadas de igual manera y no tener diferente trato por ser de diferente comunidad autónoma.

6.1.3.6.3.- Nuestras recomendaciones

En definitiva, abogamos por una defensa de la educación frente a manipulaciones ideológicas; una educación que se implique en los problemas sociales más allá de la firma de manifiestos; una enseñanza similar a nivel nacional y no tan dispar a causa de las autonomías como sucede ahora en España; la obligación de las autoridades académicas de mantener las lenguas cooficiales en la educación pero dando la posibilidad de elegir a los alumnos/familias; una educación para la paz real, que fomente en los niños actitudes críticas y les aporte herramientas y recursos para luchar contra el fanatismo y las injusticias; y la modificación del currículo de las enseñanzas en Magisterio y máster de Formación de Profesores de Secundaria para que los futuros docentes tengan una formación ética, moral y filosófica que pueda ser enseñada a los alumnos en beneficio de una sociedad más justa.

6.1.4.- Adherencias contextuales del estudio

6.1.4.1.- Agentes:

6.1.4.1.1.- Datos primarios: aunque el número de respuestas ha sido bajo, se ha cubierto un amplio espectro del ámbito educativo, que incluye repuestas desde primaria hasta la universidad, pasando por la etapa secundaria obligatoria y post-obligatoria.

En cuanto al grupo de profesores de primaria, éstos estuvieron destinados en el País Vaco a finales de los años 70 y principios de los 80, años en los que ETA estaba más activa y el terrorismo yihadista aún no existía. En las respuestas de estos profesores queda latente el miedo que existía en la sociedad vasca y española en general (ellos en su mayoría eran andaluces destinados obligatoriamente al País Vasco). En aquella época, los prejuicios hacia

lo vasco y la poca ilusión y desconcierto sentida por los no-vascos –intuímos, generalizable- al conocer su lugar de destino. Recordemos que en los años 80 el concurso oposición era a nivel nacional y no autonómico como ahora. Estos profesores abandonaron el País Vasco en cuanto tuvieron oportunidad. Es necesario aunque obvio remarcar el carácter retroactivo de las entrevistas, pero ambos entrevistados suelen hacer gala de su lucidez al hablar de este tema. La educación secundaria y post-obligatoria está cubierta por los alumnos. Aunque el número de respuestas, al igual que en lo anterior es bastante limitado y no puede ser considerado representativo, encontramos respuestas desde diversas perspectivas: centros públicos, ikastolas, concertados y un colegio concertado de monjas que también cubría la etapa de secundaria. Los años que engloban esta etapa son finales de los 90 y mediados de los 2000. Entre los noventa y los dos mil el terrorismo de ETA se fue debilitando. Los movimientos sociales de la población vasca y las primeras asociaciones y fundaciones ya habían hecho su aparición, así como el terrorismo yihadista, que asestó un duro golpe a la sociedad estadounidense en 2001 y a la española en el año 2004. En lo referente a las entrevistas a expertos, hay que reconocer que varios de ellos han sufrido en su propia experiencia el zarpazo del terrorismo, bien por amenazas, bien por el asesinato de un familiar. Aunque eso no ha sido motivo para lanzar improperios o tener salidas de tono a la hora de responder. Las entrevistas a expertos se llevaron a cabo en el año 2015 y cubre a Consejeros de Educación y Cultura del País Vasco y de Navarra, expertos en la temática del terrorismo, profesores de la Universidad de la País Vasco amenazados por ETA.

En cuanto a los padres y madres que amablemente han optado por participar en esta investigación, encontramos dos grupos muy diferenciados. Por un lado, un grupo de 3 guardias civiles que forzosamente fueron trasladados a pueblos de Álava y Vizcaya (País Vasco) y Navarra. La diferencia entre localidades no es muy marcada, aunque sí las hay entre

los pueblos del Norte de Navarra y los del Sur. Estos padres tuvieron a sus hijos en colegios de la zona, aunque en dos casos la experiencia fue nefasta.

Por otro lado han participado un padre y una madre de localidades de Vizcaya y Guipúzcoa, respectivamente. Sus hijos estudiaron entre finales de los noventa y la primera década de los dos mil. En ambos casos se corrobora el aislamiento de la educación frente a un tema de enjundia como es el terrorismo.

Por último, en los datos relativos a la Delphi, encontramos más disparidad entre los agentes. Partiendo del requisito obligado de que todos debían ser expertos en la materia, nos hemos encontrado con estudiosos del caso vasco que han sido víctimas de la violencia de persecución, expertos en temas de conflicto, paz y terrorismo. En otro bloque encontramos a aquellos que se negaron a participar de la técnica por usar el eufemismo “CABI”, cuya ocupación corresponde a centros de cultura de paz, profesores de masters relacionados con temas de paz y el director de comunicación de una asociación de víctimas. Se ha tratado de incorporar todas las voces insertas en el conflicto sin distinción de ideologías, pues incluso se recogen voces de respondientes del mundo abertzale.

6.1.4.1.2.- Datos secundarios: los libros que recogen los relatos de las víctimas de terrorismo que han sido utilizados para la muestra, están todos publicados a partir del años 2000 – excepto uno de 1999-. Se recogen testimonios de profesores universitarios víctimas de la violencia de persecución del mundo etarra y otras víctimas de ETA, aquí en calidad de padres y madres que narran experiencias relacionadas con la educación de sus hijos tras el atentado. Los años en los que las víctimas sufrieron los ataques oscilan entre 1976 y 2009, siendo esta última fecha la relativa al último atentado perpetrado por ETA en España que acabó con la vida de dos guardias civiles.

Aunque los relatos narran historias de hace algo más de cuarenta años, todas aparecen publicadas una década atrás. Esto apoya en cierta manera la tesis de la invisibilidad de la víctima hasta hace relativamente poco tiempo, cuando afortunadamente se produjo un cambio en la visión sobre el trato justo que ella debían recibir.

Nos hemos servido de relatos recopilados en páginas web que recopilaban a su vez testimonios de víctimas de terrorismo. Las utilizadas aquí han sido AROVITE, ¡Hasta AQUÍ! y Zoomrights. Hemos tenido en cuenta otras fundaciones, como la de Fernando Buesa que también recoge algunos testimonios, pero no han sido incluidos porque no hacen referencia a la educación. Por último hemos incluido cuatro testimonios de la revista “Bakehitzak” puesto que estaba digitalizada.

La misma dificultad se ha planteado con los documentales, de difícil acceso y de pocas y breves referencias al ámbito educativo. Entre estos últimos medios se añaden un total de 45 relatos que transitan por diferentes momentos de la historia del terrorismo en España y que guardan cierta relación con el ámbito educativo.

Por último, y al igual que ha pasado con los libros, la búsqueda en los periódicos se limitó hasta el año 2016, pero no se puso una fecha de inicio; la búsqueda estaba limitada por el propio periódico y las fechas de digitalización de sus contenidos. Aún así, exceptuando una noticia del año 1978, todas las demás son posteriores al 2000. Las anteriores a esta fecha, bajo los criterios de búsqueda que han sido introducidos (terror* y educ*) no mencionaban consecuencias educativas. Estas noticias son de gran valor puesto que hacen referencia a categorías que no han sido encontradas en los testimonios, como es el *tejemaneje* de programas educativos relacionados con las víctimas. La mayor parte de los artículos provienen de periódicos de tirada nacional –El Mundo, el País, ABC- aunque se han añadido noticias de medios locales.

6.1.4.2.- Momento histórico: todos los testimonios primarios han sido recogidos después del cese de la violencia de ETA, un momento histórico que favorece la colaboración ciudadana, pues ya no hay el temor a posibles represalias presente en momentos históricos anteriores. Por tanto, marcamos como hito histórico para nuestro análisis la fecha del cese definitivo de la violencia de ETA (2011). Es necesario destacar otra perspectiva a la antes expuesta. Se han dado casos –un profesor y un estudiante- que no han querido colaborar porque no les apetecía hablar de la temática y decidieron que era mejor dejarla como algo pasado y no remover acontecimientos que aún décadas después, les dolían.

Los datos secundarios son un poco más dispares en cuanto a fechas de publicación. Aunque todos han sido publicados después del año 2000 –excepto uno-, cuando el terrorismo no contaba con el apoyo social ni la presencia en la calle que le había mantenido vivo, solo casi el 50% de los libros y cuatro testimonios recogidos a través de páginas web son anteriores al a fecha del cese definitivo de la violencia; justo lo contrario que los documentales, cuya fecha de presentación suele ser anterior a dicho momento. Se puede deducir que en los últimos años del terrorismo hay una especie de “boom” y de interés significativo hacia el relato de las víctimas.

6.1.4.3.- Lugar: ninguna de las entrevistas ha sido realizada en el País Vasco o Navarra. Las entrevistas presenciales se han llevado a cabo en Almería y Granada y han tenido como escenario: la sala de profesores de un colegio, una cafetería y casas particulares. Las demás han sido realizadas vía telemática.

6.1.4.4.- Nivel de implicación: En los datos primarios, podemos establecer diferencias en cuanto al nivel de implicación por parte de los participantes que sí aceptaron colaborar. Frases como “no tengo nada más que decir” o “eso es todo lo que puedo contar” han sido

interpretadas por los investigadores como una negativa a seguir participando en el estudio. Por otro lado, las personas que directamente han sufrido las desgarradoras consecuencias del terrorismo y que están concienzudamente implicadas en la defensa de las víctimas, son las que más enérgicamente han contestado y más se han implicado, recomendando incluso material adicional en sus respuestas. Los estudiantes, cercanos a esa generación que vivió “de pasada” los últimos años del terrorismo –a excepción de un grupúsculo de edad más avanzada- no se han implicado tanto en las respuestas. Por tanto, la mayor información ha sido obtenida por los grupos de expertos y profesores.

6.1.4.5.- Las grandes ausencias: Desde un punto de vista ajeno a la elaboración del trabajo, se puede interpretar que el terrorismo yihadista no ha sido objeto de estudio de este trabajo. Es preciso informar que no ha sido así. El escaso número de muestra referente a este tipo de terrorismo parte de la nula relación que establecen las víctimas con el ámbito educativo en los testimonios y la no respuesta ante nuestra petición de participación en la técnica Delphi. Asumimos el error de utilizar el eufemismo CABI, pero eso no justifica el que ni siquiera hayan respondido a nuestra solicitud. Agradecemos enormemente por tanto, a la única participante víctima de atentado yihadista que ha colaborado en este trabajo.

6.1.5.-Vivencialidad del estudio

6.1.5.1.-Perspectiva de la doctoranda

Es muy difícil para mí plasmar en un papel los sentimientos que me han acompañado en el trascurso de este trabajo. Sentimientos antagónicos han convivido, desde la más inocente ilusión al desánimo más profundo, llegando incluso a provocar el abandono del mismo durante un breve periodo de tiempo.

La inesperada dificultad de acceso al campo, las diversas negativas a colaborar y la falta de respuesta –ni positiva ni negativa- ha sido una constante diaria en estos cuatro años.

Afortunadamente, la metodología cualitativa ofrece numerosos recursos para (re)orientar el trabajo y los datos secundarios nos introdujeron en un campo que se planteaba inaccesible.

El desánimo se convirtió en aliento y surgió la fuerza para avanzar. En algunos momentos llegué a pensar firmemente en la existencia de una “mano negra” que alertaba a los diferentes centros de paz y conflictos para que no respondieran a mis peticiones de colaboración, especialmente dentro de la Universidad de Granada, dado que ni un solo miembro de esta institución considerado posible candidato para este trabajo ha respondido a mi petición. La misma sensación tuve cuando planteé el proyecto de unas jornadas para abordar los diferentes programas de víctimas educadoras que se han llevado y se están llevando a cabo a nivel nacional. Pero no había presupuesto.

Hoy me da igual. La tesis salió adelante gracias a los testimonios que otros han recogido y que han supuesto una parte muy significativa de la muestra.

Gracias a este trabajo, me considero capacitada para abordar la temática del terrorismo dentro del aula, con alumnos de diversas edades. He recogido recursos y experiencias al respecto que me facilitarán la tarea, cubriendo así el objetivo personal que me llevó a aceptar este tema, mejorar mi capacidad docente, apostando por una educación para la paz real que superara las muy trilladas palomas blancas de papel cada 30 de enero.

También me ha descubierto el lado más horrible de la educación en varios niveles: el interés. En un macro-nivel, por parte de los grupos políticos, quienes centrados en la búsqueda de su propio beneficio, no tienen inconveniente en pasar por encima del derecho de cualquier niño a recibir una educación de calidad, como ha pasado en el País Vasco con los diversos programas de víctimas educadoras y el apoyo o no por los diversos grupos políticos.

A nivel medio, interés por parte de algunos académicos que solo buscan el rédito por el trabajo del alumno y cuyas puertas no abren si no se benefician. Y en un micro-nivel, la falta de interés y la comodidad de aquellos docentes que, teniendo en sus manos la posibilidad de realizar prácticas motivadoras, diferentes, interesantes y valiosas para los alumnos, deciden tirar de libro de texto y prácticas rutinarias, poco motivantes, que no van más allá de un aprendizaje memorístico.

Pero si hay una enseñanza, a nivel personal y no académico, que puedo extrapolar de esta tesis es “no tomar ejemplo de aquellos que anteponen sus ideas a la convivencia”.

Siento que el terrorismo en España ha ganado. Ha ganado porque los terroristas están presentes en las instituciones públicas, porque chavales de 16 años les dedican homenajes a los asesinos en vez de empatizar con las víctimas. Gana en cada pintada de menosprecio a un ciudadano, en cada acto vandálico que simboliza otra injusticia más a las víctimas. Gana cada vez que un terrorista se permite el lujo de vivir cerca de una víctima, restregándole una libertad que no merece porque la justicia no ha cumplido su cometido, no se ha cumplido ese cambio interior necesario para la rehabilitación y la reinserción.

Y la educación, nuevamente, falla. Falla porque no se está tomando en serio la educación ética y moral; porque el olvido se está haciendo presente en las nuevas generaciones; porque no se enseña a convivir, a respetar y tolerar las diferencias que surgen en complejos contextos multiculturales; porque la familia y la escuela caminan por senderos tan dispares que no llegan al mismo objetivo final. Falla porque no se está dedicando tiempo a formar a la persona, anteponiendo la memorización de contenidos a la enseñanza en valores. Y falla, principalmente, porque los estudiantes de magisterio abandonan la Facultad de Ciencias de la Educación sin aprender a enseñar los conceptos éticos y morales que deben ser abordados en el aula.

Esto es lo que verdaderamente, como docente, he aprendido durante 4 años de investigación.

6.1.5.2.-Perspectiva del director

El director de esta tesis expone por escrito su perspectiva sobre esta tesis a continuación.

Asumí la dirección de la tesis por el gran interés de la doctoranda sobre el tópico considerado; prueba de ello fue el Trabajo Fin de Master que realizó bajo mi dirección. Cansado un tanto de realizar y dirigir estudios cuantitativos, pretendí hacer una incursión profunda en la metodología cualitativa tras el fracaso del estudio DELPHI inicial. Ese ha sido mi principal interés y objetivo: lo metodológico. Yo ya había realizado ciertos estudios revisionales utilizando la metodología de la revisión multivocal propuesta por Ogawa y Mallen (1991) con fines sintetizadores (por ejemplo, Fernández-Cano y Fernández-Guerrero, 2014). Me parece una metodología oportuna y pertinente por su sentido aperturista, lejos del rigorismo que asfixió esta propuesta metodológica desde el mismo momento que vio la luz en la *Review of Educational Research*, con duras réplicas de los santones de las metodologías cualitativas en USA (Patton, 1991; Yin, 1991 y Elmore, 1991).

El desarrollo de la tesis ha sido largo y azaroso. La doctoranda tuvo parones derivados sobre todo de la dificultad de acceso a la información y de la no disponibilidad de informantes-clave. Al abrir la tesis a datos secundarios se encontraron nuevas posibilidades de desarrollo.

Hubo episodios que lastraron un tanto el avance de la tesis. Luisa tuvo la posibilidad de acudir a la universidad de Deusto, bajo la tutela del profesor Galo Bilbao, para sumergirse en el contexto real del estudio. Pero una inoportuna interrupción sobrevino cuando Luisa se acogió a un plan de empleo para menores de 30 y tuvo que estar seis meses trabajando en un centro asistencial de Almanjáyar, una barriada marginal al norte de la ciudad de Granada.

Después, no fue posible retomar la conexión con Deusto. Luisa, optó entonces, por trabajar como *au pair* en Inglaterra durante un año. La dirección de la tesis no se interrumpió pero sí se enlenteció. Tras la vuelta de Inglaterra, retomó la tesis con más ánimo.

No ha sido fácil esta dirección de tesis por múltiples razones. La crudeza del tópico considerado, aún un tabú en el ámbito universitario, que suscita reservas mentales para abordarlo de una manera serena y objetiva. La problemática fase de recogida de información. Las justificables caídas en motivación de la doctoranda al tener que trabajar durante en una tarea sin ninguna recompensa inmediata. Al principio se solicitó una beca FPU al Ministerio de Educación central, que fue denegada. La falta de una tutorización presencial continuada, teniendo que acudir al correo electrónico, al teléfono y al programa Skype (¡excelente software para la comunicación!)

Pasados más de cuatro años, siento bastante satisfacción con este trabajo de dirección de tesis. La revisión multivocal se no ha revelado como una poderosa herramienta metodológica que ofrece una visión comprehensiva de un tópico delicado. Los hallazgos generales exponen aportes pedagógicos cualificados para una Educación por y para la Paz, sobre la que habrá que insistir más y mejor en el futuro. Afortunadamente, el caso de ETA parece haberse dirimido subsumido. Sin embargo, nuevos conflictos se entrevén: el terrorismo yihadista está encontrando fuerte acogida en unas masas famélicas de africanos y asiáticos, desbordadas por una natalidad exponencial, y que tratan de encontrar auxilio en una Europa cada vez menos consistente. Se hace preciso encontrar pautas pedagógicas y personas cualificadas, como Luisa M^a Cervantes Duarte, para hacer frente a este problema emergente.

6.1.6.-Prospectivas: inferencias establecidas para el futuro y posibilidades de mejora.

Partimos de una visión pretendidamente científica, parapositivista, pero reconociendo la diversidad de voces y las posibles divergencias enunciadas. Esto no es óbice para que asumamos una postura de abogar por la paz, el diálogo y mucho menos, la muerte en la relación entre personas. Desde una posición fuertemente pedagógica, abogamos por el diálogo, la paz, la superación del conflicto y la búsqueda de soluciones consistentes a los problemas educativos que se susciten.

Si no llevamos a cabo cambios profundos en la educación de las nuevas generaciones, es muy probable que un conflicto como el vivido en el País Vasco, se vuelva a repetir, pero ahora de un modo más generalizado; por ejemplo, con el terrorismo yihadista. Para ello, la educación, como pilar fundamental en el desarrollo del niño, tiene que tomar partido, implicándose en su formación como persona y no meramente en la académica.

Establecemos las siguientes propuestas de mejora en el ámbito educativo para un futuro próximo:

- 1.- Cambiar los planes formativos de la universidad para introducir conceptos ético-morales que puedan ser trasladados al aula mediante profesionales formados en la materia. No se puede ofrecer una enseñanza para la ciudadanía, para la convivencia, sino tenemos profesionales que la entiendan y valoren su importancia. La Universidad, en concreto aquella que forma a docentes, tiene que incluir en su proyecto y en su práctica objetivos relacionados a formar profesionales en el campo de la ética. No podemos concebir una enseñanza real en educación para la paz si no cambiamos la estructura base, entendiendo por ésta los futuros profesionales de la enseñanza.
- 2.- Valorar, en la enseñanza básica y secundaria, la importancia de la formación ética, equiparada al nivel de otras materias científicas.

3.- No trasladar al aula el uso de eufemismos, pues como hemos puesto de manifiesto tras la experiencia en este trabajo, solo sirven para confundir y faltar a la verdad.

4.- No utilizar la educación como medio de manipulación y adoctrinamiento. Es necesario denunciar todas las prácticas que conduzcan a tal fin.

5.- Implicar a la comunidad educativa –profesores, alumnos, padres/madres- en la lucha contra el terrorismo a nivel social, en la condena de actos atroces y en el reconocimiento a las víctimas por su pasado de sufrimiento.

Pero como hemos dicho anteriormente, la educación camina de la mano con la sociedad. Todo lo que ocurre en la sociedad en la que la escuela se inserta, es proyectado en el aula, directa o indirectamente. Por tanto, la sociedad en general debe colaborar para la consecución de un futuro de paz que no nazca de pisotear los derechos y la justicia de las víctimas. El terrorismo y cualquier otra práctica que ataque a los derechos fundamentales de cualquier ciudadano, ha de ser condenado fervientemente. No se puede tolerar, ni mirar hacia otro lado, cuando nuestros conciudadanos están sufriendo injustamente, especialmente por avatares políticos. La implicación de los ciudadanos está relacionada con una fuerte conciencia moral que debe ser trabajada desde la familia en colaboración con la escuela. Solo así mejoraremos como sociedad.

CAPÍTULO 7
CONCLUSIONES

7.1.- Conclusiones Generales.

Presentamos a continuación las conclusiones del estudio realizado, derivadas del análisis de los relatos de los informantes clave y del análisis de contenido realizado a los datos secundarios.

Analizamos nuestro trabajo a partir de la consecución de los objetivos y la verificación de las hipótesis planteadas en un primer momento.

Examinamos también las limitaciones que presenta este trabajo y proponemos mejoras que pueden ayudar a entender mejor la relación del terrorismo con la educación.

7.1.1.- Hallazgos significativos

Sin lugar a dudas, el terrorismo ha condicionado todos los niveles y aspectos la vida de los vascos, navarros y españoles en general, siendo su principal cometido la consecución de objetivos políticos a través de provocar miedo en la población.

La dificultad terminológica del terrorismo hace que sea más complejo trabajar sobre ello. La evolución de la normativa, antes centrada en el victimario y ahora en la víctima, aportando una mayor visibilidad de ésta frente a aquel, ha facilitado el reconocimiento de los horrores del terrorismo para los que no lo han vivido en primera persona, aumentando así la empatía y la solidaridad para con quienes han sufrido semejante atropello de sus derechos más elementales.

La sociedad vasca necesitó muchos golpes antes de despertar del letargo en el que estaba sumida y comenzar a plantar cara a la violencia terrorista; la población española despertó cuando el terrorismo yihadista puso de manifiesto que ningún ciudadano de ningún país estaba a salvo de esta barbarie. El asociacionismo tuvo, en un primer momento, un papel significativo en la lucha contra el terrorismo y el acompañamiento a las víctimas, aunque posteriormente fue derivando en una maraña de asociaciones, las que tenemos actualmente, afines a ciertas ideologías políticas y que no mantienen una actitud de unidad en determinadas decisiones, como la introducción de las víctimas a las aulas.

La educación no hizo su parte. No se llevaron a cabo programas educativos consistentes para (re)educar a la población en contra de esa barbarie; la colaboración ciudadana fue más bien escasa, siendo procedente y de justicia considerar los trabajos y aporte de Etxeberria Mauleón (ver múltiples referencias en este informe). Afortunadamente, desde hace unos años, se están llevando a cabo varios programas educativos que abordaban el conflicto. Aunque la brecha geográfica de estos trabajos es bastante amplia, pues la mayoría se han llevado a cabo en el País Vasco y Navarra, desde aquí aprobamos la iniciativa del Gobierno central de formar víctimas del terrorismo en conceptos pedagógicos para que acudan a todos los centros a nivel nacional que lo requieran, facilitando a los estudiantes la perspectiva de la víctima. Deseamos que el trabajo que se está llevando a cabo cumpla su cometido y no quede ideologizado o banalizado. Nuestro sistema educativo tiene que aprovechar positivamente la oportunidad que se está abriendo en la Educación para la Paz.

Por otro lado el sistema educativo, tiene que tener especial cuidado, sobre todo en el País Vasco, ya que personas afines a la ideología terrorista se han incorporado a plazas de trabajo público, lo que puede ocasionar ciertos altercados y tendencia maquillar el pasado, ocultando cierta información.

Por tanto, tras analizar la información recogida podemos afirmar que el terrorismo ha influido en la educación en las diferentes etapas educativas y en los agentes que actúan en el proceso educativo del niño, desde el intento de apropiación por parte de aquellos afines a la ideología de los terroristas, a las consecuencias derivadas del miedo en las etapas inferiores. Del mismo modo, ha condicionado la actitud de los diversos agentes educativos, desde el profesorado, quien ha preferido mantener una actitud de relativa equidistancia con la problemática vasca hasta lo padres, quien han mostrado su lado más protector –en términos negativos–, prohibiendo, por ejemplo, a sus hijos mantener relaciones sociales sanas con víctimas del terrorismo.

7.1.2.- Alcance de objetivos

Se presenta a continuación la valoración por parte de los investigadores del grado de consecución de los objetivos planteados en un primer momento. Sirva este apartado también como autocrítica del trabajo realizado y examen para conocer si se han cubierto las expectativas de los investigadores.

7.1.2.1.- Objetivo 1

Indagar y categorizar, desde un punto de vista cualitativo, las consecuencias que el terrorismo ha supuesto para el ámbito educativo y sus agentes: profesorado, alumnado y familia que han vivenciado el conflicto vasco.

El objetivo planteaba una compleja tarea. Categorizar las consecuencias del terrorismo, teniendo en cuenta el contexto socio-político en el que estaba inserto y la progresiva movilización de la población española, así como la doble perspectiva ofrecida por quienes siendo vascos vivieron el conflicto y quienes lo vivieron por una marcha forzada al País Vasco.

Consideramos que este objetivo ha quedado cubierto en la medida en que no solo se categorizan las consecuencias en función de la fuente de la que se han recogido, sino también con la elaboración de un relato que deriva de esas categorías previas, contextualizado, lo que ofrece una perspectiva amplia de cómo el terrorismo ha ejercido su influencia en todos los niveles educativos, siendo las más reproducidas las relacionadas con la alteración de contenidos a favor del adoctrinamiento del alumno, los graves conflictos que se sucedieron en la universidad, con altercados violentos, pérdida de clases, encierros y dificultades con la realización de exámenes y las notas del expediente, así como un descenso en el rendimiento académico por parte de la víctima. Otros igual de importante pero menos frecuentes abordan el miedo del profesorado a hablar sobre el terrorismo en las aulas, la soledad y el ostracismo de las víctimas con respecto a los compañeros de clase y la falta de ayudas económicas que había durante los primeros años del terrorismo que obligaron a muchos jóvenes a dejar de estudiar.

Para lograr este objetivo, se plantearon varios sub-objetivos, que comentamos a continuación.

7.1.2.1.1.- Sub-objetivo 1

Plantear técnicas de investigación conducentes a alcanzar un acuerdo entre los informantes clave que permitan detectar cuáles han sido las consecuencias principales que el terrorismo ha supuesto en la educación.

Para llevar a cabo este objetivo, se planteó la ejecución de una técnica Delphi que permitiera a los expertos alcanzar un consenso sobre las consecuencias que el terrorismo ha ejercido en la educación. Es indispensable reconocer que este objetivo no ha podido cubrirse completamente, pues aunque la técnica se puso en marcha, no se consiguieron los informantes clave necesarios para realizar una segunda vuelta. Por tanto, aunque se ha

obtenido información valiosa para nuestros objetivos con las respuestas obtenidas en la primera vuelta, no se ha alcanzado ese consenso entre los informantes clave que planteaba el objetivo.

Lamentamos profundamente que este cometido no haya llegado a cubrirse, puesto que se ha perdido una información valiosa para el relato que ahora se está elaborando del terrorismo en el Estado Español..

7.1.2.1.2.- Sub-objetivo 2

Plantear y aplicar estrategias de recogida de información cualitativa que permita a los informantes clave exponer su experiencia y opinión, siempre relativa al ámbito educativo.

Las técnicas cualitativas de recogida de datos han sido el principal instrumento utilizado para conseguir la información necesaria para cumplir nuestros objetivos. Entrevistas estructuradas, semiestructuras y no estructuradas han sido las técnicas utilizadas para recoger la información de los datos primarios, mientras que el análisis documental y de contenido han servido para obtener la información de los datos secundarios.

Afortunadamente, a diferencia de la técnica Delphi, las estrategias cualitativas sí han sido realizadas con mayor éxito.

7.1.2.1.3.- Sub-objetivo 3

Acceder a una serie de informantes clave que, habiendo sufrido directamente el terrorismo en España, ayuden a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

El acceso a los informantes clave ha sido sin duda el aspecto más complejo de la elaboración del trabajo. Bien por la dificultad del tópico planteado, por recelo del propio entrevistado a hablar sobre su pasado o por cualquier otro motivo que se nos escapa, el caso es que la investigación no ha sido lo exitosa que habíamos supuesto en un principio. La falta

de colaboración de la mayoría de las asociaciones, la negativa a participar en el mismo de muchos expertos y la falta de respuesta de víctimas y afectados ha dificultado enormemente y retrasado la investigación.

Asumimos tardíamente nuestra equivocación al utilizar el término CABI en lugar de terrorismo, lo que supuso el fracaso de la técnica Delphi, puesto que la primera tanda utilizando el dicho eufemismo ya había sido enviada. Posteriormente, ya decididos a llamar a las cosas por su nombres –terrorismo- desestimamos enviar una segunda tanda. Asumimos también que este error pudo afectar a la colaboración de las asociaciones.

Afortunadamente, el error fue subsanado a tiempo para llevar a cabo las entrevistas, en las que sí se usa el término “terrorismo”.

Aceptar las diversas posibilidades que los datos secundarios nos ofrecían ayudó a acceder a una serie de informantes cuyo acceso hubiera sido imposible, lo que nos permitió conocer experiencias vitales para el desarrollo de este trabajo.

7.1.2.1.4.- Sub-objetivo 4.

Analizar, agrupar y ordenar las consecuencias detectadas para ampliar la base de conocimiento existente en la literatura.

No solo se han analizado, agrupado y ordenado, sino que también se ha elaborado un relato de lo ocurrido en base a las consecuencias analizadas, agrupadas y ordenadas previamente.

En general, podemos decir que el terrorismo ha sido un tema tabú tanto dentro como fuera de las aulas, que ha afectado negativamente a los agentes educativos, quienes se han visto perseguidos, marginados, coartados a la hora de ejercer su libertad de cátedra y en muchos casos, obligados a dejar su tierra, su trabajo y sus amigos; los alumnos han sido los que más han sufrido estas consecuencias ya que se han alterado contenidos educativos y se

han ejercido malas prácticas docentes; a nivel de apoyo, las víctimas han sido marginadas durante muchos años, algo que se ha notado en los centros educativos donde los niños no han sentido el apoyo ni por parte del profesorado ni de los compañeros; el ambiente que ha rodeado a los niños ha sido en algunos casos determinante para su inclinación por el camino menos humano. Sin embargo, no podemos afirmar una negatividad rotunda de los efectos del terrorismo en la educación. Determinadas experiencias también han sido positivas, destacando el apoyo que una compañera de clase cuyo hermano era etarra le ofreció a una víctima compañera suya cuando el resto de la clase la marginó y las cartas de apoyo hacia los profesores universitarios perseguidos.

Partiendo de que el contexto social y político de una sociedad se refleja en la escuela y que la completa separación de dichos contextos del ámbito educativo es prácticamente imposible, hemos ofrecido un relato de lo ocurrido lo más alejado posible de las connotaciones políticas.

7.1.2.2.- Objetivo 2

Recopilar y profundizar en las vivencias de los informantes clave para documentar y ampliar las consecuencias detectadas en la fase de datos primarios.

Hay dos puntos que deseamos abordar acerca del proceso de recopilación de datos: (1) han sido de gran ayuda las iniciativas realizadas por *zoomrights* y otras páginas dedicadas a recoger el testimonio de las víctimas de terrorismo. Gracias a estas iniciativas, la recogida de la muestra de datos secundarios ha sido un poco más llevadera; y (2) se ha detectado una escasez en los relatos relacionados con la educación en comparación con otro tipo de relatos, orientados al ámbito político, psicológico, social o económico.

7.1.2.2.1.- Sub-objetivo 1

Detectar y analizar, a través de los testimonios expuestos en libros y documentales, testimonios que puedan aportar información relevante a nuestro tópico.

Aunque éste se vaticinaba como un objetivo que sirviera para apoyar la información primaria, no solo lo ha sido, sino que se ha convertido en el grueso de datos de esta investigación. Afortunadamente, la revisión multivocal permite la integración de datos primarios y secundarios, lo que ha posibilitado finalizar con una base de conocimiento de mayor amplitud que la ofrecida únicamente por los datos primarios.

7.1.2.3.- Objetivo 3

Analizar cuál es la mejor manera de introducir en las aulas educativas el tópico de la superación del terrorismo sin herir la sensibilidad de aquellos directamente afectados, verificando la posibilidad de abrir las aulas educativas a relatos individuales.

Las experiencias recogidas en el marco teórico de este trabajo en relación a las prácticas docentes llevadas a cabo en las distintas áreas del territorio nacional y la evaluación de las mismas, nos ha permitido verificar que los relatos individuales tienen un efecto mayor en la formación de valores y actitudes positivas de respeto hacia el semejante que si el conflicto es abordado a través de libros de texto, dejando a los alumnos ajenos a la realidad de las víctimas.

Aunque aún falta trabajo por hacer, y prueba de ellos es la reacción de algunas personas tras conocer la presencia de las víctimas en los centros educativos –recordemos las pintadas en el centro educativo tras la visita de Cristina Cuesta-, la sensación es de positividad y los resultados de las experiencias ya realizadas son muy satisfactorios.

Por ello, consideramos necesario que la formación del profesorado para preparar al alumnado en temas éticos es primordial para que la sensibilidad de las víctimas en el aula no sea herida.

7.1.2.3.1.- Sub-objetivo 1

Recopilar la información relativa a las diferentes experiencias que se están llevando a cabo en las aulas españolas en relación a la temática del terrorismo.

La literatura existente nos ha mostrado diversas prácticas llevadas a cabo en el aula en las que se incluía e integraba a las víctimas educadoras, así como los buenos resultados obtenidos en la evaluación de las mismas. Experiencias pioneras en el País Vasco han sido los módulos educativos titulados “Experiencias que nos marcan” o “Dando pasos hacia la paz”. Más actuales son el módulo “Adi-Adan” y “Ahotsak”. Navarra es otro de los lugares con abundante material didáctico para abordar el terrorismo, con la proyección de documentales como “Las voces de Antígona” y el proyecto que se está desarrollando durante este curso académico “Escuelas con memoria, por la paz y la convivencia”.

Este objetivo también nos ha servido para detectar la disparidad existente entre las diversas comunidades españolas a la hora de abordar el terrorismo en las aulas, siendo más proclive a desarrollarse en zonas del norte de España como el País Vasco y Navarra. Entendemos que la intensidad con la que se vivió el terrorismo allí no se vivió en zonas del sur de la península; pero estimamos que las víctimas, como recurso educativo, tienen un valor incalculable en la educación para la paz, la convivencia y la educación para la ciudadanía porque ensalzan valores positivos como justicia, respeto y no-odio, valores a que deben ser enseñados a todos los niños y niñas de nuestros centros escolares; y más estando estos insertos en una época que convulsionó a toda la nación y que sigue estando presente en los atentados yihadistas.

7.1.2.4.- Objetivo 4

Verificar la revisión multivocal como método de síntesis mixto, aunque preponderantemente cualitativa.

Analizar diferentes métodos encaminados a realizar síntesis cualitativa nos ha facilitado conocer en profundidad las bondades de la revisión multivocal como método mixto de síntesis de investigaciones que combina diseño secuencial y recurrente al par.

Utilizarla como método de síntesis predominantemente cualitativo ha permitido aunar en este informe las consecuencias que el terrorismo ha generado en la educación y en sus agentes, integrando datos primarios y secundarios, recogidos a través de diferentes técnicas y posibilitándonos ofrecer un relato de lo ocurrido en relación a la educación, cuya intención es aportar nuestra particular visión del relato en un área que, por lo general, pasa desapercibida.

Además, nos ha permitido acercarnos a una época pasada, que no puede ser alterada ni modificada a través del relato de aquellos que lo vivieron en primera persona.

Por tanto, consideramos que su valía como método de síntesis cualitativa queda verificada con este trabajo.

7.1.3.- Verificación de hipótesis

Al comienzo de este trabajo asumíamos como hipótesis que el terrorismo afectaba de manera innegable a la educación. Consideramos que esta hipótesis ha sido validada con la revisión de la literatura y el análisis de los diferentes relatos presentados en el capítulo 6, unas propiamente académicas, entre las que destacan la manipulación de contenidos, la problemática con las ikastolas y el vascuence, el falseamiento de contenidos académicos, las malas prácticas docentes, y las graves ausencias en la formación del profesorado y en la preocupación por lo que los niños estudiaban; y otras que afectan negativamente a las académicas, como el daño psicológico que sufren las víctimas, especialmente los niños, que

se manifiesta en su rendimiento académico, el ambiente hostil que se vivía en la universidad que provocó que se cancelaran clases en ocasiones, las malas respuestas de la administración y los problemas de aceptación y adaptación que sufrían aquellos que se marchaban del País Vasco.

Asumíamos también que la categorización de las consecuencias podría ayudar a escribir el relato de lo acontecido en España. Dentro de la pluralidad de relatos acerca del mismo momento histórico, aportamos nuestra visión desde el respeto a las víctimas, sin relativizar a los victimarios y sin pretender equipar a ambos.

Una segunda hipótesis fue asumir que la exposición de vivencias podían coadyuvar a la mejora de un clima de paz y reconciliación, facilitando así la superación del conflicto. Esta hipótesis nos genera dudas. Aceptamos, por un lado, que el relato tiene que ser contado desde la verdad y que la sociedad en general debe hacer examen de conciencia sobre su participación/implicación en el mismo. En ese sentido, iniciativas como *El buzón de Joseba* (<http://www.elbuzondejoseba.org>), están ayudando a la población a expresar sus sentimientos en relación al terrorismo (ECA, 2016) y a analizar su papel durante los años en los que el terrorismo estaba activo. Sin embargo, las recientes pintadas en un instituto de Madrid tras la presencia de una víctima de terrorismo nos alertan de la dificultad que supone y va a suponer para la población española superar el daño que ha causado el terrorismo, especialmente porque arrastramos el daño generado en una etapa de dictadura, muy relacionada con el terrorismo que no ha sido convenientemente abordada, por lo que no podemos decir que haya sido superada.

Comparar ambas etapas nos lleva a insistir en la necesidad de abordar el conflicto para cerrar las heridas de forma que no puedan supurar venganza en un futuro próximo.

7.1.4.- Impacto potencial de los hallazgos: hacia una pedagogía traslacional del tratamiento del conflicto.

Presentamos a continuación las conclusiones derivadas del abordaje del concepto de terrorismo desde el ámbito educativo trasladando evidencias, por su narración, y ofreciendo pautas de tratamiento para la posible resolución del conflicto .

En un primer momento se intuye una total falta de abordaje/traslación desde/a las aulas sobre lo que estaba aconteciendo en el contexto social y político del País Vasco, que coincide con la falta de visibilidad de la víctima. El miedo a verse significado mantuvo ausente de la educación algo que debería haber sido tratado desde el primer momento.

Con la aparición de grupos como Gesto por la Paz, pioneros en abordar la temática desde el ámbito educativo y junto a un progresivo avance de la visibilidad de la víctima, el campo educativo comenzó a hacerse eco de la necesidad de trabajar una pedagogía del conflicto dentro de las aulas y de implicar a los alumnos, al menos a nivel teórico, en lo que estaba teniendo lugar en su entorno más cercano.

La visibilidad de la víctima siguió en aumento. Con ella, el incremento de leyes que luchaban por sus derechos y justicia. Junto a esto, aparecieron las becas para víctimas del terrorismo, entre las que se incluía la beca para educación. Con esto, quedaban solventadas algunas carencias económicas que obligaban a los hijos de las víctimas a dejar de estudiar para trabajar y colaborar con los gastos familiares. Actualmente, la víctima está reconocida social y jurídicamente. Y su papel educativo también.

Tras las experiencias comentadas en el capítulo 2, se ha puesto de manifiesto que la vivencialidad del conflicto a través de la narración de la experiencia de la víctima impacta a aquellos que lo escucha, especialmente a los jóvenes.

Otros programas pedagógicos basados en exposiciones fotográficas también son una fuente de referencia para entender en conflicto; aunque, desde nuestro punto de vista, no es tan impactante como puede ser el testimonio de una víctima.

Los testimonios pueden ser introducidos en el aula con la presencia personal de la víctima o a través de audiovisuales o libros, siendo la actividad presencial la más favorecedora para el desarrollo de actitudes empáticas y la lectura de los testimonios la que, desde nuestro punto de vista, menos atractiva se presenta para los chavales.

Por tanto, consideramos que un buen programa pedagógico que aborde el conflicto debe presentar como mínimo las siguientes características: (1) que adapte el lenguaje a las edades de los niños; (2) que mantenga al margen la política y los partidismos innecesarios; (3) que parta del respeto hacia la víctima y todo lo vivido y (4) que trabaje con los niños previamente actitudes de escucha y respeto.

Considerando que la presencia de las víctimas en todos los centros no es posible en la actualidad, los profesores deben conocer los recursos didácticos y los no didácticos, pero que se pueden transformar, de los que disponen, que son los utilizados en este trabajo como datos secundarios, además de otros no utilizados aquí por no referirse al ámbito educativo. En la literatura, libros de Fernando Aramburu como *Patria* o especialmente *Los Peces de la Amargura*, por ser un compendio de relatos cortos de lectura independiente, pueden acercar al alumno desde la asignatura de Lengua y Literatura al conflicto. El cine es también una fuente de recursos útiles para abordar el conflicto. Documentales como *La pelota vasca: la piel contra la piedra*; *Yoyes*; *El caso de Lasa y Zabala* que abordan el terrorismo de ETA; otros que abordan el terrorismo yihadista: *11-M: Cuando la calle habló* o *Madrid 11-M: Todos íbamos en ese tren*. Canciones, como la titulada *Jueves*, del grupo La Oreja de Van Gogh también sirven para abordar el terrorismo en el aula.

En definitiva, hay una gran cantidad de materiales a disposición del profesorado que, junto con unas actividades de indagación, preguntas y análisis histórico pueden ayudar a los alumnos a comprender mejor la etapa histórica a la que nos estamos refiriendo, diseñando e implementando así programas pedagógicos de gran calado en la educación desde una perspectiva más humana.

Un último apunte queremos destacar es la necesidad de dar a conocer las experiencias educativas con las víctimas de terrorismo, pues nos consta que hay profesores que a día hoy, no han escuchado hablar de estas experiencias.

7.1.5.- Avances y cuestiones abiertas

Desafortunadamente, la lacra del terrorismo aún sigue presente en nuestras vidas. Aunque no nos toque tan de lleno como lo hacía el terrorismo de ETA, GAL y otros grupos que han actuado a lo largo de la historia en España, de todas las ideologías políticas, el terrorismo yihadista y de grupos afines atenta cada día contra los derechos básicos de miles de personas.

Hablar de la historia de ETA y del GAL y de los atropellos que llevaron a cabo las Fuerzas de Seguridad del Estado es hablar de una parte esencial de nuestra historia, una historia que nos ha convertido en lo que somos ahora mismo, que ha configurado nuestro *ser* actual. Hablar de lo que pasó es importante y necesario porque los niños y niñas que ahora comienzan a preguntarse por su pasado, tienen derecho a conocer su historia; tienen derecho a entender los monumentos a las víctimas y todo el conflicto que generan; tienen derecho a conocer la figura cuyo nombre lleva una calle; tienen derecho a conocer para poder decidir en un futuro lo que desean para sí mismo y para los demás. Y tienen derecho a conocer lo que pasó para que pueda ser extrapolado a lo que está siendo ahora para todas esas personas que viven bajo la amenaza del terrorismo. En definitiva es un conocer el pasado para actuar en el presente y en el futuro.

Por tanto, la educación en los conceptos a los que hacíamos referencia en el tema 1 y la aplicación de programas educativos como los referenciados en el capítulo 2 son considerados de obligatoriedad si queremos una verdadera y real Educación para la Paz, que fomente la participación estudiantil en aquellos temas de índole social que afectan al prójimo y que pueden afectarle a él mismo en un futuro.

Olvidar nuestro pasado solo serviría para dejar abierta la posibilidad a su repetición. Además, tenemos evidencias de que no cerrar bien las heridas hace que vuelvan a aparecer, como ya hemos dicho anteriormente, con las heridas de la etapa franquista en nuestro país, a la que muchos de nuestros políticos recurren para justificar o desamparar una determinada ley.

Todos los países tienen heridas que cerrar, Colombia con las FARC o Alemania con el genocidio nazi son ejemplos de ello. La forma en la que esas heridas se cierren condicionarán el futuro de esa población. No deseamos que el terrorismo se convierta en esa herida supurante que ocasiona graves altercados cada cierto tiempo. Por eso, necesitamos trabajos como el aquí realizado, que cuenten una historia sin manipulación.

Es necesario una investigación más profunda de la aquí realizada en varios aspectos, como por ejemplo, el supuesto impuesto revolucionario a favor de las ikastolas que solo ha sido nombrado por un informante. ¿Cuántos casos hubo? ¿Para qué se utilizó ese dinero? ¿Se financió algún tipo de programa o acción educativa –o no- con ese dinero? Esta investigación también debe abordar otros campo, especialmente el infantil que es, a nuestro juicio, el menos investigado.

Debemos reconocer que algunas de las consecuencias que el terrorismo ocasionó en la educación eran conocidas de antemano por los investigadores, puesto que conocíamos todos los problemas que profesores de la universidad habían tenido en la UPV. Pero otras, como la que acabamos de comentar del impuesto revolucionario a favor de la ikastola o determinadas

prácticas docentes a las que hemos hecho referencia en las categorías, han sido un total y lamentable descubrimiento para nosotros. Especialmente la falta de sensibilidad que demuestra un profesor al denominar a los grupos de clase con el nombre de los comandos terroristas.

Por eso, desde aquí, animamos a alumnos profesores y otros miembros del equipo docente a que cuenten su experiencia y no permitan que las consecuencias que el terrorismo generó en la educación caigan en el olvido.

Por otro lado, queremos hacer un llamamiento a todos aquellos docentes que están empezando ahora o que empezarán su carrera laboral en los próximos años, aunque aquí la audiencia no sean ellos directamente: su implicación en la condena de actos terrorista será el ejemplo para cientos de escolares; su denuncia sobre prácticas antiéticas podrá evitar el adoctrinamiento de muchos menores. Seamos, pues, conscientes, de que tenemos en nuestras manos el futuro de la sociedad y que de nuestra actuación, dependerá en gran medida una convivencia pacífica.

No podemos permitir, por tanto, que la educación quede al margen de todo lo que sucede en la sociedad, porque lo que sucede en la sociedad, se refleja en la escuela. Luchemos por una educación comprometida por el desarrollo del alumno como persona que convive en una sociedad plural en la que el respeto debe ser la máxima a conseguir.

7.1.6.- Recomendaciones

Durante la elaboración de este trabajo hemos considerado unas cuantas recomendaciones que pensamos deberían ser consideradas para su mejora en el sistema educativo actual.

La primera de ellas deriva de una cuestión que nos planteaba un informante clave y que nos ha retumbado durante los años que ha durado este trabajo: ¿Cómo vamos a trabajar conceptos morales con los alumnos cuando posiblemente muchos profesores no los tengan?

Esto nos llevó a preguntarnos por los planes de estudio universitarios para la formación de maestros. En base a nuestra experiencia y a la que han tenido otros compañeros del gremio, hemos detectado un vacío en cuanto al abordaje de conceptos ético-morales en las Facultades de Ciencias de la Educación, en especial en la de Granada.

Generaciones de profesores están abandonando la facultad sin haber analizado cómo abordar estos conceptos con los niños. Consideramos, por tanto, primordial la necesidad de reformar la enseñanza en la universidad en el ámbito de Magisterio para formar a docentes con actitudes positivas hacia el abordaje de estos conceptos en el aula; y urgente (re)forzar la enseñanza de estos conceptos en los niveles de primaria y secundaria. Consideramos que así estaríamos más cerca de conseguir una enseñanza para la convivencia auténtica y efectiva.

La segunda nace de la falta de colaboración escuela-familia a la que lamentablemente asistimos en esta época. Estamos tan centrados en trasladar a la escuela los festividades sociales varias –*halloween*, carnaval- que la única colaboración que ofrecen los padres en la mayoría de centros es para tal fin. Se nos olvida que la enseñanza tiene que sobrepasar estas memeces y trabajar junto con la familia aspectos orientados al desarrollo integral del alumno, lo que también implica su formación como persona y no solo la intelectual. En temas tan importantes como la ética, sociedad y escuela han de trabajar unidos.

La tercera recomendación surge de los programas con víctimas. Se ha demostrado que la educación vivenciada es mucho más rica e influyente en el alumno que, por ejemplo largas horas trabajando textos. Ampliar las actividades de este tipo en los centros de enseñanza servirá para mejorar y enriquecer los programas de educación orientados a la formación de personas como seres que viven en sociedad; pero requieren de la formación del profesorado a la que aludíamos en la primera recomendación.

La cuarta recomendación se orienta hacia los programas de investigación en el campo educativo. Planteamos la necesidad de abordar temáticas que se orienten a la mejora de la

práctica diaria, no solo en el campo de las matemáticas y el lenguaje, sino también en la formación de actitudes hacia los demás. En estos tiempos en los que el *bullying* o el acoso a compañeros dentro de las aulas nos está alertando sobre errores en la educación básica de los niños, es imperiosa la investigación educativa sobre valores y la forma de inculcarlos a los niños.

La quinta recomendación parte de las denuncias a los libros de texto. Consideramos necesario que la competencia educativa deje de ser exclusivamente autonómica. Es inadmisibles la disparidad en el nivel y experiencias educativas que existe entre los alumnos de un mismo país. Además, con un currículo regulado por el Estado y unos libros evaluados a nivel nacional que no sean matizados para cada comunidad autónoma, llevar a cabo prácticas de adoctrinamiento a través de los libros de texto a las que nos hemos referido en las categorías sería más complejo. Consideramos que es necesario plantear la cuestión de cómo la educación se enfrentaría a los matices de cada comunidad autónoma, especialmente a aquellas que tienen una lengua cooficial.

La sexta y última recomendación es un llamamiento a la comunidad educativa. Sin menospreciar las llamadas asignaturas instrumentales –Lengua, Matemáticas e Inglés- no debemos menospreciar otras como la filosofía, la ética y en definitiva, aquellas que ofrecen al niño y adolescente la posibilidad de afrontar problemas existenciales a los que deberán abordar a lo largo de su vida.

7.1.7.- Limitaciones

Se presentan a continuación varias limitaciones a las que nos hemos tenido que enfrentar en la elaboración del trabajo, derivadas principalmente de la muestra y del método de investigación.

7.1.7.1.- Limitaciones propias del método de investigación

Al realizar estudios de síntesis, en los que integramos datos secundarios partimos de la limitación que supone que los datos no hayan sido recogidos por el investigador. Esto nos ha planteado serias dificultades, dada la escasez de relatos que relacionan educación y terrorismo, más allá del abandono de estudios, la falta de ayuda económica y el aislamiento social de la víctima que también se manifestó en la actitud de los compañeros, que ya es mucho.

7.1.7.2.- Limitaciones de los datos

Afortunadamente, los relatos presentados no han sufrido modificaciones por parte del editor – que se especifiquen en las distintas fuentes utilizadas–, más allá de la selección de párrafos o determinados momentos de las entrevistas audiovisuales. Aún así, hemos decidido considerarlos secundarios puesto que no los hemos recogido nosotros y no podemos estar completamente seguros de esa no modificación.

7.1.7.3.- Limitaciones de la muestra

La metodología cualitativa no requiere de grandes cantidades de muestra para realizar el estudio, sino más bien de aquellos casos atípicos, ya sea por positivos o negativos; empero, tenemos que reconocer que para que las categorías hubiesen llegado a saturarse, habría sido necesario un mayor número de individuos muestrales.

Si bien algunas categorías sí se han saturado, o digamos, han sido más comunes en la narración, hay otras que apenas han aparecido en una o dos ocasiones y que requieren de una mayor profundización para comprender el fenómeno estudiado.

La falta de colaboración a la hora de recoger los datos primarios, junto con una tardía rectificación del término CABI nos condujo a la necesidad de utilizar los datos secundarios

que, aunque han sido de gran ayuda, no ofrecen los datos conforme a nuestros objetivos: de validez más contundente.

7.1.7.4.- Limitación geográfica

El terrorismo ha alcanzado todo el territorio nacional, pero en el caso del terrorismo de ETA, ha centrado su actividad en el País Vasco y Navarra. Sin embargo, nuestro estudio ha sido realizado desde el sur de la península, sin llegar en ningún momento, por motivos diversos, a recoger datos en las dos provincias más afectadas.

Gracias a las nuevas tecnologías, la mayoría de datos primarios, especialmente los referidos a los estudiantes, sí proceden de informantes clave de estas provincias; no obstante haber realizado el trabajo en las provincias directamente afectadas habría posibilitado un mayor acceso a la muestra.

Por otro lado, la limitación geográfica debe ser considerada a su vez un punto positivo en este trabajo, puesto que nos mantenemos alejados de situaciones que emocionalmente podrían haber sesgado este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABC (10 de enero de 2017). La dispersión de presos de ETA llega hasta Estrasburgo. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/espana/abci-dispersion-presos-llega-estrasburgo-201701100206_noticia.html
- A. G. M. (2009, abril 15). Dimite el delegado local de la AVT por «discrepancias» con el nuevo presidente. *EldiadeValladolid.com*. Recuperado de: <http://www.eldiadevalladolid.com/noticia.cfm/Local/20090415/dimite/delegado/local/avt/discrepancias/nuevo/presidente/A5DF70F1-1A64-968D-59DEDB8281FE75E8>
- Agencias. (2010, enero 08). Un policía herido por un atentado con bomba en Irlanda del Norte. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2010/01/08/actualidad/1262905204_850215.html
- Aguilera, M. (Director). (2006^a). *Víctimas: la historia de ETA. Capítulo 13: la sociedad rota*. [DVD]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4g9sIMZ0cys>
- Aguilera, M. (Director) (2006^b). *Víctimas: la historia de ETA. Capítulo 10: cachorros del terrorismo*. [DVD]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IjSYX9d4oWQ>
- Aierdi, V. (1996). Los cambios de paradigma en el trabajo por la paz en el País Vasco. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 167-177. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6DF1FC20-BC77-F1E1-1517-5E8FCDEC01C8/cambios_paradigma.pdf
- Aigeneren, M. (1999). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología en sus Escenarios*, 3(1), 1-52. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewArticle/1550>
- Aizpeolea, L. (2017, junio 19). Hipercor, el mayor crimen de ETA. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2017/06/18/actualidad/1497806670_627626.html

Aizpeolea, L. (2013). *Los entresijos del final de ETA. Un intento de recuperar una historia manipulada*. Madrid: Catarata.

Aizpeolea, L. (2011, septiembre 29). Las bases de un relato. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2011/09/29/actualidad/1317325815_335403.html

Aja, J. y EFE. (2012, julio 27). Tres grupos disidentes se unen en Irlanda del Norte para crear un nuevo IRA. *Heraldo*. Recuperado de http://www.heraldo.es/noticias/internacional/2012/07/27/tres_grupos_disidentes_unen_irlanda_del_norte_para_crear_nuevo_ira_197520_306.html

Altares, G. (2017, marzo 23). Londres 2005-2017: la doble sacudida de los atentados. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/03/23/actualidad/1490272026_446203.html

Álvarez, A. (2015). Consecuencias psicológicas del terrorismo. [Trabajo Fin de Master]. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/33883/3/TFM-Alvarez-SanMillan.pdf>

Anderson, G. L. y Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.

Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Antzuelo. (2004). Entrevista a Mikel Arzumendi. *¡Hasta AQUÍ!*, 17, Recuperado de <http://www.bastaya.org/revista/entrevistas/entre18.htm>

Aramburu, F. (2016). *Patria*. Tusquets: Barcelona

Aramburu, F. (2011, octubre 21). No les hagan caso. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2011/10/21/actualidad/1319228924_952535.html

Aramburu, F. (2006). *Los peces de la amargura*. Tusquets: Barcelona.

- Arana, R. (2005). *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*. Bilbao: Bakeaz.
Recuperado de http://www.arovite.com/documentos/EP08_maqueta.pdf
- Aranguren, I. (Coord.) (2012). *Primera vez. Suite Adolescente. Guía didáctica para el trabajo en tutoría sobre la obra* [documento on-line]. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/gu%C3%ADaprimeravezdefinitiva.pdf/29de5e94-d2f5-4e1a-b514-ddb0e69a67b5>
- Arrieta, A. (2009, septiembre). Sufría terriblemente por sentirme diferente. *Bakehitzak*, 74, 62-64. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh74.pdf?0>
- Arroyo, J., Baigorri, J. A., Cifuentes, L. y Trapiello, V. (1994). *¿Qué es el terrorismo?* Barcelona: PPU.
- Arteta, A. (1999). *Fe de horrores*. Alegia-Gipuzkoa: Oria.
- Arteta, I. (Director). (2014). *1980*. [DVD]. España: Televisión Española y Leize Producciones
- Arteta, I. (Director). (2004). *Voces sin libertad*. [DVD]. España: Leize Producciones.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1985). Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delito y del abuso del poder. Resolución A/RES40/34, de 29 de noviembre de 1985, pp. 230-231. Recuperada de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/40/34&Lang=S>
- Atín, B. e Ibáñez, M. (2010). *Mujeres en construcción*. [DVD]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hGpGXU4yAyY>
- Avilés, J. (2010). *El terrorismo en España: de ETA a Al Qaeda*. Madrid: Arco/Libros.
- AVT (productora). (2017). *Voces calladas. El verdadero relato*. [DVD]. España: Caelum producciones. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=W6nq5ixrp6M>

- Axpe, M. A. (2003). *Investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España. Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs126.pdf>
- Ayuela, A., Bermejo, F. y Parra, J. (2017). *Geografía e historia. Andalucía*. Sevilla: Algaida.
- Baca, E., Cabanas, M. L., Baca-García, E. y Pérez, M. M. (1995). Trastornos mentales en las víctimas de atentados terroristas y sus familiares. *Medicina Clínica*, 122(18), 681-685.
- Baglietto, N. (2008). *Eduerne, Canto de cisne*. Málaga: Sepha.
- Ballesteros, R. R. (2017 octubre 03). El Parlamento Europeo comienza a investigar los 379 asesinatos de ETA sin resolver. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/espana/2017-10-03/parlamento-europeo-comienza-investigar-asesinatos-eta-sin-resolver_1454066/
- Bamberger, M. (2012). *Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto*. Recuperado de <https://www.interaction.org/sites/default/files/3%20-%20Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20%28SPANISH%29.pdf>
- Barbería, J. M. (2015 julio 10). Las dos Navarras. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2015/07/19/actualidad/1437336844_287677.html
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2003). La mirada excéntrica. Una educación desde la mirada de la víctima. En J. M. Mardonés y R. Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas* (pp. 195-218). Barcelona: Anthropos.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª edición). Madrid: Akal.
- Barquín, J. y Cano, M. A. (2006). Justicia penal juvenil en España: Una legislación a la altura de los tiempos. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 18, 37-95.
- Befus, M. (2016). Conducting a multivocal thematic synthesis on an extensive body of literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(2), 1-17.

- Belmonte, M. y Ley, M. (2017, Agosto 18). Principales atentados yihadistas en Europa desde 2004. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/grafico/espana/2017/08/18/5997190c46163fd4128b4597.html>
- Benegas, J. M. (2004). *Diccionario de terrorismo*. Madrid: Espasa.
- Benzunarte, O. (2013). *Memorias de la violencia. Profesores, periodistas y jueces que ETA mandó al exilio*. Córdoba: Almuzara.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Biblia de las Américas (1987). *Eclesiastés*. Recuperado de <https://www.lds.org/scriptures/ot/eccl/12?lang=spa>
- Bilbao, G. (2010a). La demanda por parte de las víctimas de verdad, justicia y memoria. En *Gesto por la Paz. Verdad, justicia, memoria, 77*, 14-19. Recuperado de: <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh77.pdf?0>
- Bilbao, G. (2010b). Las víctimas del terrorismo en el ámbito de la educación: una presencia incómoda pero indispensable. En A. Duplá y J. Villanueva (Coords.), *Con las víctimas del terrorismo* (pp. 103-118). San Sebastián: Gakoa.
- Bilbao, G. (2009). La problemática figura del victimario convertido en víctima. En *Gesto por la paz. Testimonios que nos comprometen. Bake Hitzak, 74*, 44-55. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh74.pdf?0>
- Bilbao, G. y Etxeberria, X. (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz.
- Bordes, M. (2000). *El terrorismo. Una lectura analítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Borri, F. (2014, junio 23). Behind the black flag: current, former ISIS fighters speak. *Al-monitor*. Recuperado de: <http://www.al-monitor.com/pulse/originals/2014/06/syria-iraq-isis-aleppo-mosul-war-radical-terrorism.html#ixzz4yxUszOvF>

- Bourque, L. B., Mileti, D. S., Kano, M y Wood, M. M. (2012). Who prepares for terrorism? *Environment and Behaviour*, 44(3), 374-409. Doi: 10.1177/0013916510390318
- Bowles, S., Bradley, B. A., Burnett, R., Edwards, E. C. et al. (2001). Reading Reading research: A multivocal review. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 74-85.
- Buesa, M. (2012, junio 15). El exilio vasco. *Libertad Digital*. Recuperado de <http://www.libertaddigital.com/opinion/mikel-buesa/el-exilio-vasco-64807/>
- Buesa, M., Valiño, A., Heijs, J., Baumert, T. y González, J. (2005). Terrorismo islamista en Madrid: consecuencias económicas del 11-M. *Estrategia Global: Revista de Relaciones Internacionales, Economía, Defensa y Tecnología*, 11(AÑO II SEP-OCT), 36-40.
- Burgos, M., Calvo, J., Jaramillo, M. y Martín, S. (2003). *Historia. Ciencias sociales. Andalucía*. Madrid: Anaya.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Calderón, A., Espinosa, A. y Techio, E. M. (2004). Resiliencia, afrontamiento, bienestar psicológico y clima socio-emocional después de los atentados del 11 de marzo. *Ansiedad y Estrés*, 10(2-3), 265-276.
- Calderón, A., Ruiz, M. y O'Connor, R. V. (2018). A multivocal literature review on serious games for software process standards education. *Computer Standards & Interfaces*, 57, 37-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.csi.2017.11.003>
- Canció, F. (2017, julio 09). El día que las manos blancas dijeron: ¡Basta! *La Razón*. Recuperado de <http://www.larazon.es/espana/el-dia-que-las-manos-blancas-dijeron-basta-PF15548557>

- Canció, M. (2010). Sentido y límites de los delitos de terrorismo. En I. R. Serrano-Piedecabras, y E. Demetrio (Dir.), *Terrorismo y estado de derecho*. (pp. 381-416). Madrid: Iustel.
- Carrillo, B. G., Gómez, O. J. y Vargas, E. (2008). Metodologías en metasíntesis. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 13-19. doi: 10.4067/S0717-95532008000200003
- Carrillo-González, G. M., Gómez-Ramírez, O. J., y Vargas-Rosero, E. (2007). La metasíntesis: una metodología de investigación. *Revista de Salud Pública*, 9(4), 609-617.
- Casal, L. (2005, noviembre 11). La nueva Federación de Víctimas del Terrorismo se constituirá el próximo sábado con presencia de Peces-Barba. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/espana/2005-11-15/la-nueva-federacion-de-victimas-del-terrorismo-se-constituira-el-proximo-sabado-con-presencia-de-peces-barba_522118/
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*, 1(1), 3-7.
- Castells, A. (2015). La visión desde la historia. Las ventanas cerradas. En *XII Seminario de Fernando Buesa "La sociedad vasca ante el terrorismo. Pasado, presente y futuro*, pp. 80-109. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa e Instituto Universitario de Historia Social Valentín de Foronda.
- Castells, A. (2013). La historia del terrorismo en Euskadi: ¿entre la necesidad y el apremio? En J. M. Ortiz y J. A. Pérez (Coords.), *Construyendo memorias. Relatos históricos para Euskadi después del terrorismo* (pp. 210-244) Madrid: Calatrava.
- Ceberío, M. (2011, noviembre 26). ¿Querías pena de muerte para el que mató a tu padre? *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2011/11/26/actualidad/1322338736_882100.html

- Cervantes, L. (2013). *Consecuencias de los conflictos armados en la educación y sus agentes: una revisión multivocal* (Trabajo fin de master). Dirección: A. Fernández-Cano. Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/32662>
- Cervantes, L. y Fernández-Cano, A. (2016). Impact of armed conflicts on education and educational agents: a multivocal review. *Educare*, 20(3), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>
- Cervantes-Duarte, L. y Fernández-Cano, A. (2015). La técnica delphi al servicio de la revisión multivocal: la problemática de la recogida de datos. En AIDIPE (Ed.), *XVIIº Congreso Internacional de Investigación Educativa. Investigar con y para la sociedad*, Vol. 3, (pp. 1857-1862). Cádiz: Bubok. Disponible en <http://aidipe2015.org>.
- Cervantes, L. y Fernández-Cano, A. (2014). La revisión multivocal como síntesis cualitativa de integración de la investigación y su aplicación al ámbito educativo. En A.P. Costa, L.P. Reis, F.N. de Souza y R. Luengo (Eds.), *Libro de Actas de 3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, Vol. I. Artículos de Educación* (pp. 68-71). Badajoz: Universidad de Extremadura. Acceso en www.ciaiq.org.
- Cevik, S. (2011). Myths and realites on Islam and Democracy in the Middle East. *Estudios Políticos*, 38, 121-144.
- Chon, J. S. (2009). *Building capacity, fostering institutionalization: A study of assessment at independent colleges in the United States*. (Tesis Doctoral). The Claremont Graduate University, California, Estados Unidos.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.

- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colectivo de profesores represaliados de Leioa (1999). *Historia de una pancarta. La lucha del profesorado propio de la UPV. (1988-1999)*. Vitoria-Gasteiz: Arabera.
- Colin J. y Burdiel, I. (Eds.) (2005). *El otro, el mismo. Biografía y autobiografía en Europa (Siglos XVII-XX)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Comisión Europea. (2017, agosto 30). Lucha contra el terrorismo: medidas europeas. Recuperado de https://ec.europa.eu/spain/news/eu-fighting-terrorism_es
- Comisión Europea. (2016, abril 20). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo y al Consejo sobre la aplicación de la Agenda Europea de Seguridad para luchar contra el terrorismo y allanar el camino hacia una Unión de la Seguridad genuina y efectiva. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9aeae420-0797-11e6-b713-01aa75ed71a1.0014.02/DOC_1&format=PDF
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (n.d.). *Orientaciones para la correcta gestión de la participación en la red andaluza “Escuela: Espacio de Paz”* [documento on-line]. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/a5ebd527-f36f-4727-8088-61dd31cb3f84>
- Consejo de la Unión Europea. (2015, junio 10). Nota de Presidencia a Consejo 9798/15 sobre el Proyecto de Conclusiones del Consejo sobre la Estrategia renovada de Seguridad Interior de la Unión Europea 2015-2030. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%205842%202010%20REV%202>
- Consejo de la Unión Europea. (2010, febrero 23). Nota de Presidencias a Delegaciones 5842/10 sobre el Proyecto de Estrategia de Seguridad Interior de la Unión Europea:

“Hacia un modelo superior de seguridad”. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%205842%202010%20REV%202>

Consejo de la Unión Europea. (2005, noviembre 30). Nota de la Presidencia y el Coordinador de la Lucha contra el Terrorismo al Consejo/Consejo Europeo sobre la Estrategia de la Unión Europea de Lucha contra el Terrorismo. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?f=ST+14469+2005+REV+4&l=es>

Consejo de la Unión Europea. (2004a, marzo 29). Nota de la Secretaría General 7906/04. Declaración sobre la lucha contra el terrorismo. Recuperado de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-7906-2004-INIT/es/pdf>

Consejo de la Unión Europea. (2004b, febrero 5). Nota de transmisión 5381/04 de la Presidenta a las Delegaciones. Recuperado de <http://www.consilium.europa.eu/media/20819/79657.pdf>

Consejo de la Unión Europea. (2002). Decisión Marco 2002/475/JAI del Consejo de 13 de Junio de 2002 sobre la lucha contra el terrorismo. *Diario Oficial de las Comunidades europeas L164*, de 22 de junio de 2002, 3-7. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002F0475&from=ES>

Consejo de la Unión Europea. (2002). Decisión Marco 2002/584/JAI de 13 de junio de 2002 relativa a la orden de detención europea y a los procedimientos de entrega entre los Estados miembros. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L190*, de 18 de julio de 2002, 1-18. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3b151647-772d-48b0-ad8c-0e4c78804c2e.0005.02/DOC_1&format=PDF

Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. (2016, enero 12). Nuestro Mandato. Recuperado de <http://www.un.org/es/sc/ctc/>

- Consejo Europeo. (2001, septiembre 21). Conclusiones y plan de acción del Consejo Europeo Extraordinario de 21 de septiembre de 2001. Recuperado de <http://www.consilium.europa.eu/media/20966/concl-bxles1.pdf>
- Coordinadora Gesto por la Paz. (1993). Elkarri, nuevo movimiento social, mediador por el diálogo y el acuerdo. *Bake Hitzak*, 3, 12.
- Coordinadora Gesto por la Paz de Euskal Herria. (2013). XXV asamblea general extraordinaria. 4 de mayo de 2013. *Bake Hitzak*, 87, 18-20. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh87.pdf?0>
- Coordinadora Gesto por la Paz de Euskal Herria. (2010, octubre). Testimonio de Mariló Vera. *Bakehitzak*, 78, 52-56. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh78.pdf?0>
- Council of Europe. (n. d.) Guerra y Terrorismo. En Council of Europe. *COMPASS: Manual de Educación en los Derechos Humanos con Jóvenes*. Recuperado de <https://www.coe.int/es/web/compass/war-and-terrorism>
- Council of Europe, Committee of Ministers. (2005, marzo 7). Decisions CM/Del/Dec (2005) 917. Decisions adopted. 917th meeting, 2 de marzo de 2005 [documento on-line]. Recuperado de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805b0846
- Crowe, S. (2013). *An exploration of incentivizing economically and academically challenged public high school students to get increased grades: A school leadership perspective through the qualitative Delphi method*. (Tesis Doctoral). Argosy University Online, Arizona, Estados Unidos.
- Cuesta, C. (2000). *Contra el Olvido. Testimonios de víctimas del terrorismo*. Madrid: Temas de Hoy.

Daftary, F. (n. d.) Assassin [post en blog]. Recuperado de <https://iis.ac.uk/lifelong-learning-articles/assassin>

Dalkey, N. y Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.

De Andrés, F. (30 de agosto de 2017). ¿Qué paraíso aguarda a las mujeres de la yihad? *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/internacional/abci-paraíso-para-mujeres-yihad-201708300307_noticia.html

De Aristegui, G. (1977). La cooperación internacional en la lucha contra el terrorismo. *Política Exterior*, 12(60), 67-78.

De Gennaro, M. (2015). A return to the waste land after Cesarire's cahier. *Comparative Literature Studies*, 52(3), 179-509. doi: 10.5325/complitstudies.52.3.0479

De la Cuesta, J. L. (2003). Legislación antiterrorista en España [documento on-line]. Recuperado de <https://www.ehu.es/documents/1736829/2010409/CLC+64+esp.pdf>

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (2013). *Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo* [documento on-line]. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/3753/BASES_Y_Proyectos_cast.pdf?1384172210

Departamento de Investigación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2011). *Compromiso por la educación y la Convivencia* [documento on-line]. Recuperado de <http://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/1766/CompromisoCast..pdf?1325247617>

- Departamento de Investigación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2011). *Firmantes del Compromiso* [documento on-line]. Recuperado de http://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/1767/Firmantes_Sinatzaileak.pdf?1325257924
- DiariodeNavarra.es (2009, febrero 02). NaBai critica que educación distribuya un documental de la AVT. *Diario de Navarra*. Recuperado de <http://www.diariodenavarra.es/20090202/navarra/nabai-critica-educacion-distribuya-documental-avt.html>
- Díaz, A. M. y Jiménez, O. (n. d.). La construcción de una capacidad de inteligencia en el seno de la Unión Europea. Recuperado de http://www.aecpa.es/uploads/files/congresos/congreso_09/grupos-trabajo/area06/GT04/06.pdf
- Digital (Productor). (2013). *60 minutos. Víctimas de ETA dos años después*. [DVD]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=egDXKNARcv0>
- Dirección general de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo (n.d.). *Carta de Servicios (2016-2019)*. [Documento On-line] Recuperado de https://sede.mir.gob.es/cartas_servicios/victimas_terrorismo/carta_direccion.pdf
- Domínguez, J. (Coord.) (2011). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Algaida.
- Don, D. y Berland, M. (2013). Supporting English learners with participatory augmented reality simulations. *On the Horizon*, 21(4), 294-303.
- DPA (2009, febrero 25). Víctima se toma la justicia en sus manos. *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/victima-de-eta-toma-la-justicia-en-sus-manos/>
- Duggan, A. (2015). *Adult learners and academic advising: the experiences at one Massachusetts Community College*. (Tesis Doctoral) Universidad del Nordeste, Massachusetts, Estados Unidos.

Duplá, A. y Villanueva, J. (Coords.) (2009). *Con las víctimas del terrorismo*. Donostia/San Sebastián: Gakoa.

ECA (2016, febrero 08). Confesiones de los vecinos de Joseba 'Pagaza': "Yo también miré para otro lado. Me avergüenzo". *El Confidencial Autonomico*. Recuperado de https://www.elconfidencialautonomico.com/pais_vasco/Confesiones-vecinos-Joseba-Pagaza-averguenzo_0_2650534921.html

Echeburua, E. (2007). Víctimas del terrorismo: del trauma a la superación. *Bake Hitzak*, 67, 13-22. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh67.pdf?0>

EFE (2006, febrero 14). Diez años de manos blancas alzadas en rechazo a la violencia de ETA, tras la muerte de Tomás y Valiente. *20 minutos*. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/90607/0/tomas/valiente/aniversario/>

EFE DATA (2003). Premio tolerancia de Fundación Maite Torrano [On-line]. Recuperado de <http://www.efedata.com/foto/premio-tolerancia-fundacion-maite-torrano/FOTOTECA/8/3808/850952>

Eguizábal, J. I. (2014). *Y no olvidaremos. Terrorismo y libertad*. Madrid: Última Línea.

Eisenman, D. P., Eisenman, D. P., Zhou, Q., Ong, M., Asch, S., Glik, D. y Long, A. (2009). Variations in disaster preparedness by mental health perceived general health, and disability status. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 3, 33-41. doi: 10.1097/DMP.0b013e318193be89.

El Confidencial (2005, julio 07). Los heridos se cuentan por centenas e inundan los hospitales de la capital británica. La banda Al-Qaeda reivindica este acto terrorista. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/mundo/2005-07-07/los-heridos-se-cuentan-por-centenas-e-inundan-los-hospitales-de-la-capital-britanica-la-banda-al-qaeda-ha-reivindicado-este-acto-terrorista_631976/

- Elconfidencialdigital.com. (2013, noviembre 03). Resistencia Galega sustituye a ETA como principal amenaza terrorista en España. *El Confidencial Digital*. Recuperado de https://www.elconfidencialdigital.com/seguridad/RESISTENCIA-GALEGA_0_2154384555.html
- El Mundo (2005, septiembre 26). Fechas clave en la historia del IRA. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2005/07/28/internacional/1122552767.html>
- El Mundo (2005 julio 07). Los atentados de Londres dejan ya 37 muertos y 700 heridos. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2005/07/07/internacional/1120734995.html>
- Elorza, A. (2004, febrero 18). Jonan Fernández garantiza un mensaje unificado de las víctimas en las aulas. *El País*. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=ac02fcfc-5271-462d-8bbf-93c4f4faebad&groupId=2211625
- El País. (2012, mayo 05). 2000 alumnos ya conocen el manifiesto para educar en convivencia. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2012/05/04/paisvasco/1336161201_356964.html
- El País. (2001, noviembre 08). Fundación Jorge Díez Elorza. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2001/11/08/paisvasco/1005252004_850215.html
- El País. (1991, octubre 18). Madrid desertó bajo el terror de ETA. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1991/10/18/espana/687740431_850215.html
- El País y Agencias. (2009, marzo 08). El IRA auténtico reivindica el ataque a la base militar de Irlanda del Norte. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2009/03/08/actualidad/1236466804_850215.html
- Escrivá, A. (2012, Octubre de 20). Con prisa de pasar página, un año después. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/19/espana/1350640947.html>

Escudero, M. (2015). *Las víctimas de los delitos de terrorismo. Aspectos básicos*. Madrid: Línea de Distribución Logística de Papel.

Eshel, Y., Kimhi, S., Lahad, M. y Leykin, D. (2017). Individual attributes as predictors of protective and risk components of resilience under continuing terror attacks: a longitudinal study. *Personality and Individual Differences* 114, 160-166. doi: 10.1016/j.paid.2017.03.033

Estébanez, P. (2003, marzo 08). Las víctimas civiles. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2003/03/08/internacional/1047078020_850215.html.

Estevez, A. (2011, mayo 30). Historia del terrorismo. [Publicación de registro web]. Recuperado de <https://redsafeworld.wordpress.com/2011/05/30/historia-del-terrorismo/>

Etxeberria, M. C. (2004). Después del atentado, nos dijeron que teníamos cinco días para cogerlo todo y marcharnos. *Bakehitzak*, 56, 25-28. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/BH56.pdf?1>

Etxeberria X. (2014). Del conocimiento a la memoria pasando por el reconocimiento. En M. Hernando (Ed.), *Justicia, verdad, reparación: de los derechos de las víctimas a las tareas de la sociedad. Ponencias presentadas al Seminario para víctimas residentes en la CAV* (pp. 32-40). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Catarata.

Etxeberria, X. (2012). Víctimas en las aulas. En Gesto por la Paz. Por un futuro con memoria. *Bake Hitzak*, 85, 67-69. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh85.pdf?0>

- Etxeberria, X. (2011). El papel de las víctimas desde el enfoque ético. En Gesto por la Paz (2011). El día que todos estábamos esperando. *Bake Hitzak*, 83, 76-79. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh83.pdf?0>
- Etxeberria, X. (2010). Víctimas y memoria. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 109, 57-65.
- Etxeberria, X. (2006). La presencia de las víctimas del terrorismo como condición de universalidad de la educación para la paz. En X. R. Jares, J. Ugarte, M. Mancisidor y M. Oianguren (Coords.), *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco* (pp. 59-70). Bilbao: Bakeaz
- Etxeberria, X. (2005). Sobre el perdón: concepciones y perspectivas. *Frontera*, 33, 11-35. Recuperado de <http://2001.atrío.org/FRONTERA/33/33-11-XABIER.pdf>
- Europa Press (2017, junio 18). Un censo de Interior reconoce a 10.181 víctimas del terrorismo y cifra en 853 los asesinatos por ETA. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es/nacional/noticia-censo-interior-reconoce-10181-victimas-terrorismo-cifra-853-asesinados-eta-20170618102154.html>
- Europa Press (2016, marzo 07). El nuevo IRA reivindica el atentado del 4 de marzo en Belfast. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es/internacional/noticia-nuevo-ira-reivindica-atentado-marzo-belfast-20160307105304.html>
- EUROPOL (2017). European Union terrorism situation and trend report 2017. Recuperado de <https://www.europol.europa.eu/tesat/2017/>
- Fernández, J. (2011, abril 15). La Fundación Buesa y Bakeaz también difundirán el dolor de los 'victimarios' etarras. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/04/15/paisvasco/1302871730.html>

- Fernández-Cano, A. (2010). Drawing some evaluation patterns inferred from the biblical Gideon's passage. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 327-343. Doi: 10.1007/s11092-010-9104-0
- Fernández-Cano, A. (2008). *Esbozo de metodologías de la investigación educativa cualitativas*. Documento interno. Granada: Facultad Ciencias de la Educación.
- Fernández-Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Cano, A. y Fernández-Guerrero. A. (2014). Computers and classical myths. *Artificial Intelligence & Society*, 29(1), 85-96.
- Fernández-Cano, A., y Fernández-Guerrero, I. M. (2010). The classical myth of Ulysses versus Palamedes: An early metaphor for the qualitative/quantitative debate? *Quality & Quantity*, 45(3), 525-538. doi:10.1007/s11135-010-9310-3
- Fernández-Cano, A., Torralbo, M., Vallejo, M., y Fernández-Guerrero, I.M. (2012). A narrative review of Greek myths as interpretative metaphors in educational research and evaluation. *Educational Research Review*, 7(3), 238–248. doi: 10.1016/j.edurev.2012.07.001
- Ferrais, M. (2004). *La Hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Fischman, G. E. (1999). Peter McLaren: A call for multicultural revolution. *Multicultural Education*, 6(4), 32-41.
- Fitt, M. R. H. (2011). *An investigation of the doctoral dissertation literature review: From the materials we use to prepare students, to the materials that students prepare*. (Tesis Doctoral). Universidad Estatal de Utah, Utah, Estados Unidos.
- Foro Ermua. (n. d.). En *Wikipedia*. Recuperado el 08 de septiembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Foro_Ermua

- Francia, I. (1995, noviembre 11). Un capitán del ejército, mutilado en Salamanca al estallarle una bomba de ETA bajo el coche. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1995/11/11/espana/816044430_850215.html
- Frente de la Juventud. (n. d.). En *Wikipedia*. Recuperado del 13 de junio de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Frente_de_la_Juventud
- Fundación Villacisneros (2013). *Cuando la maldad golpea. Testimonio de superación personal de víctimas del terrorismo*. Madrid: Planeta. Colaboración: Asociación Víctimas del Terrorismo.
- Funes, M. J. (1998). *La salida del silencio. Movilizaciones por la Paz en Euskadi. 1986-1998*. Madrid: Akal. Recuperado de http://www.gesto.org/archivos/201311/la_salida_del_silencio.pdf?0
- Gago, E. (2017). *La contribución social a la paz en Euskadi*. Madrid: Catarata.
- Gago, E. (2007). Acción social en el proceso de paz. Lokarri y Gesto por la Paz como alternativa en un momento de crisis En P. Ibarra y E. Grau (Eds.), *La Red en el conflicto. Anuario de movimientos sociales 2007* (pp. 54-69). Barcelona: Fundación Betiko, Icaria.
- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa «Dando pasos hacia la paz – Bakerako urratsak»*. Informe de la investigación. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de <http://www.argia.eus/fitx/bestelakoak/bakerako-urratsak.pdf>
- Garaigordobil, M. (2007). *Evaluación del programa “Una Sociedad que construye Paz”*: informe de la investigación. [documento on-line]. Recuperado de http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/documentacion/informe_maitegaraigordobil/es_informe/adjuntos/Informe%20Final.pdf

García, J. A., Valverde, C., García, F. J., Alonso, C., Fernández, M. J. y Ortega, R. (n. d.).

Estudio sobre la repercusión de la implantación de la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» en la mejora de la Convivencia escolar en Andalucía. Informe de resultados [documento on-line]. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/publicaciones/Informe_Resultados_Escuela_espacio_Paz.pdf

García, M. (Coord.) (2012). *Las víctimas en la educación vasca. Un testimonio de valor.*

Donostia-San Sebastián: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_conviven/adjuntos/600018c_Pub_EJ_biktimak_c.pdf

García, M. L. (2013). Las víctimas educadoras. *Participación Educativa*, 2(2), 117-119.

Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n2art_mluisa_garcia.pdf

García, S. (2017, septiembre 19). López Ocaña, pistolero de los GAL: “Me arrepiento de

haber matado al dirigente de Herri Batasuna”. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/Rafael-Lopez-Ocana-GAL-Brouard_0_709729214.html

García-Calvo, C. (2017, marzo 29). “No hay vida sin yihad y no hay yihad sin hégrida”: la

movilización yihadista de mujeres en España, 2014-2016. Madrid: Real Instituto Elcano. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/terrorismo+internacional/ari28-2017-garciacalvo-movilizacion-yihadista-mujeres-espana-2014-2016

Garousi, V., Felderer, M. y Hacaloğlu, T. (2017). Software test maturity assessment and test

process improvement: a multivocal literatura review. *Information and Software Technology*, 85, 16-42.

- Gastaca, J. M. (2011, octubre 18). El foro de San Sebastián reclama a ETA el “fin definitivo” del terror. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2011/10/17/actualidad/1318863760_372845.html
- Gersten, R. y Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English-language learners. *Exceptional Children*, 66(4), 454-470. doi: 10.1177/001440290006600402
- Gesto por la Paz (2012). Por una memoria básica deslegitimadora de la violencia. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/2012-memoria-deslegitimadora.pdf?0>
- Gil, L. (2017, octubre 05). El Gobierno Vasco llevará el testimonio de las víctimas a las tres universidades vascas. *El Correo*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/politica/gobierno-vasco-llevara-20171005233350-nt.html>
- Glucksmann, A. (2005). *El discurso del odio*. Madrid: Taurus.
- Gobierno de España (2017). El ministro del Interior inicia una ronda de contactos con representantes de asociaciones y fundaciones de víctimas del terrorismo. [online] Recuperado de: <http://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/mir/Paginas/2017/070217-interior.aspx>
- Gobierno de España. (2015, mayo 13). Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y del Interior se reúnen con representantes de editoriales para analizar cómo los libros de texto recogerán el rechazo al terrorismo y el respecto a las víctimas. Recuperado de http://www.interior.gob.es/prensa/noticias/-/asset_publisher/GHU8Ap6ztgsg/content/id/3878267
- Gobierno de España. (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del

Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 03 de enero de 2015, pp. 159-546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Gobierno de España. (2004). Orden TAS/3841/2003, de 11 de diciembre, por la que se registra la Fundación Coronel Médico Doctor Muñoz Cariñanos, como fundación de promoción de los valores constitucionales y defensa de los principios democráticos, de defensa de las víctimas del terrorismo y actos violentos y sanitarios y se procede a su inscripción en el Registro de Fundaciones Asistenciales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 14, de 16 de enero de 2004, pp. 1926.

Gobierno de España. (1981). Ley Orgánica 2/1981, de 4 de mayo, que modifica y adiciona determinados artículos del Código Penal y el de Justicia Militar. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 1077, de 5 de mayo de 1981, pp.9477-9479. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1981/05/05/pdfs/A09477-09479.pdf>

Gobierno de España. (1980). Ley Orgánica 11/1980, de 1 de diciembre sobre los supuestos previstos en el artículo 55,2 de la Constitución. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 2 de diciembre de 1980, pp. 26645-26646. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/1980/12/02/pdfs/A26645-26646.pdf>

Gobierno de Navarra. (2016). *El Gobierno de Navarra ha atendido este año a 71 casos de Víctimas del Terrorismo y de la Violencia Política* [Nota de Prensa]. Recuperado de <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/231E1959-F6D3-4CE6-8309-E18F2E52CCE7/366081/BalancePazyConvivencia1.pdf>

Gobierno de Navarra. (2015). *Relatos de plomo: el documental*. [DVD]. Recuperado de <https://vimeo.com/126782042>

Gobierno del País Vasco. (2013). Módulo educativo Adi Adián. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios

- de víctimas. Vitoria: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=7320f549-9583-47b5-854a-80eb7dbd4a88&groupId=2211625
- Gobierno del País Vasco (2010). Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia (2010-211) [documento on-line]. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/plan_gubernamental/plan_02/es_plan_02/adjuntos/Plan_Convivencia.pdf
- Gobierno del País Vasco. (Ed.) (2006). *Paz y Convivencia*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/paz_convivencia/es_paz_conv/adjuntos/paz_convivencia.pdf
- Gobierno Vasco. (2013). Guía didáctica para el profesorado. Módulo educativo Adi-adián. [documento on-line]. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=17670824-9dda-4dee-a777-d3305bd3c4a0&groupId=2211625
- Gobierno Vasco, Universidad del País Vasco, Universidad de Deusto, Mondragon Unibertsitatea (2014, enero 08). Acuerdo Marco entre la Administración General de la Comunidad Autónoma de Euskadi, la Universidad de Deusto/Deustuko Unibertsitatea, Mondragon Unibertsitatea y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, para el diseño, desarrollo y ejecución de la contribución compartida de las Universidades Vascas al Plan de Paz y Convivencia de Euskadi 2013-2016 [documento on-line]. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=359394f5-6bf7-43ff-9146-e7034f6b13ad&groupId=2211625

- Gobierno Vasco. (2003). Orden de 27 de febrero de 2003, del Consejo de Justicia, Empleo y Seguridad Social, por la que se inscribe en el Registro de Fundaciones del País Vasco la denominada «Fundación Maite Torrano Fundazioa». *Boletín Oficial del Gobierno Vasco*, núm. 1831, de 26 de marzo de 2003, pp. 5184-5186.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. R. (2013). Un gesto que hizo sonar el silencio. Coordinadora Gesto por la Paz. Recuperado de http://www.gesto.org/archivos/201507/un_gesto_que_hizo_sonar_el_silencio.pdf?1
- Gómez, F. (2014). Verdad, justicia y reparación para las víctimas por violaciones graves y sistemáticas de los Derechos Humanos. En M. Hernando, Bilbao, G, Gómez, F., Etxeberria, X., Etxeberria, X., Pérez, I y Echeburúa, E. (Eds.), *Justicia, verdad, reparación: de los derechos de las víctimas a las tareas de la sociedad* (pp. 10-31). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González, C. (2004). *Gritos de Libertad. 15 voces contra el terrorismo de ETA y la hegemonía nacionalista*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Goñi, A. (2014, enero 11). 25 años de la dispersión de presos etarras, una política “que debe continuar”. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/espana/2014-01-11/25-anos-de-la-dispersion-de-presos-etarras-una-politica-que-debe-continuar_74656/
- Grajales, T. (2002). La metodología de la investigación histórica: Una crisis compartida, por Tevni Grajales Guerra. *Enfoques*, XIV(1), 5-21.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252.

- Gutiérrez, C. (2011). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje cooperativo en educación primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Gutiérrez, M. G., y Carreras, M. (1991). Metodología de investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 1, 107-112. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_12/nr_193/a_2749/2749.pdf
- Guzmán, R., Cabrera, L., Yanes, J. y Castro, J. (2008). Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el Estado Español. *Qurrriculum*, 21, 157-184.
- Hanafin, S. (2004). *Review of literature on the Delphi Tecnique*. Dublin: National Children's Office. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/38d8/baf4f555fe5ff230dd75eb8483eb9298cfaa.pdf> [Google Scholar]
- Harillo, S., Prieto, J. y Ugarte, J. (Coords.) (2006). *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para Educación Secundaria* (2ª. Ed.) Bilbao: Bakeaz. Recuperado de http://www.arovite.com/documentos/EP11_2a_ed_cast.pdf
- Hasson, F., Keeney, S. y McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 34(4), 1008-1015.
- Hentig, H. V. (1972). *El delito II. El delincuente bajo la influencia de las fuerzas del mundo circundante*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hernández, M. (Director). (2013). *60 minutos: Víctimas de ETA. 2 años después*. [DVD] Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=egDXKNARcv0>
- Hoffman, B. (1999). *A mano armada. Historia del terrorismo*. Madrid: Espasa.

- Hoyer, K. M. (2015). *Making the hidden visible: A cost analysis of Teacher Incentive Fund (TIF)-supported educator incentive projects*. (Tesis Doctoral). Universidad de Maryland, Estados Unidos.
- Ibarra, I. y Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia? La taxonomía según Sanmartín. *Criminología y Justicia*, 1(septiembre-noviembre), 22-31.
- Iglesias, L. (2015, enero 04). La experiencia vasca llega ya a 2.200 alumnos. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/paisvasco/2015/01/04/54a83e41268e3e8c648b457a.html>
- Iglesias, L. (2014, julio 31). Acaba de llegar a Euskal Herria. Gracias por respetar nuestra identidad. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/paisvasco/2014/07/31/53da0454e2704eec708b4571.html>
- Iglesias, L. (2013). El PSE lamenta la total inconcreción del acuerdo educativo por la convivencia. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/10/15/paisvasco/1381848955.html>
- Iglesias, L. (2012, mayo 04). Los directores de Primaria y Secundaria se suman al “Compromiso por la Convivencia”. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/05/04/paisvasco/1336131453.html>
- Innerarty, D. (2012). Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 10, 56-69.
- Izcue, J. y Aranguren, I. (2012). *Primera Vez. Suite Adolescente* [documento on-line]. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/584607/Texto+cap%C3%ADulo+mi+primer+recreo.pdf/849b486c-995c-4d77-be72-96f8c47fcc4e>
- Jacobson, R. S. (2015). *Tying it together: Education-focused community change initiatives*. (Tesis Doctoral). Universidad de Maryland, Maryland, Estados Unidos.

- Jares, X. R. (2006). El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista. La respuesta educativa en el País Vasco. En X. R. Jares, J. Ugarte, M. Mancisidor y M. Oianguren (Coords.), *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco* (pp. 25-47). Bilbao: Bakeaz.
- Javato, V. M. (2011). ETA: Origen e ideología. *AB INTIO*, 3, 143-163.
- Jiménez, P. (2010). *La estrategia de Hitler: las raíces ocultas del Nacionalsocialismo*. Madrid: Nowtilus
- Juergensmeyer, M. (2001). *Terrorismo religioso. El auge global de la violencia religiosa*. Madrid: Siglo XXI.
- Juliá, S. (2013). La memoria de los usos y de la historia. En J. M. Ortiz y J. A. Pérez (Coords.), *Construyendo memorias. Relatos históricos para Euskadi después del terrorismo* (pp. 1-19). Madrid: Catarata.
- Katuarrainak. (2003). Desgranando la Transición. *¡Hasta AQUÍ!*, 13, Recuperado de <http://www.bastaya.org/revista/entrevistas/entre13.htm>
- Katuarrainak. (2002). Con Manu en el pensamiento. *¡Hasta AQUÍ!*, 4. Recuperado de <http://www.bastaya.org/revista/entrevistas/entre04.jsp>
- Khan, A. (2010). *A case study exploring perceived professional development needs for secondary school principals in Pakistan*. (Tesis doctoral). Universidad de Pittsburgh, Pensilvania, Estados Unidos.
- Kim, S.H. (2008). A proposal for the analysis of demand from Chinese studying Korean and for teaching methods in conversation. *Studies of Chinese & Korean Humanities*, 24, 309-333.
- Kirk, R. (2011). *The impact of bilingual treatment on the math skills of Hispanic high school algebra students*. (Tesis Doctoral). Gardner-Webb University, Carolina del Norte, Estados Unidos.

- Krakenberger, A. (2013, diciembre). Hacia una memoria colectiva e incluyente de las víctimas en la sociedad vasca. Apoyo a las víctimas y reconstrucción social. Comunicación presentada en el seminario *La contribución educativa y social de las víctimas de la violencia y del terrorismo a la reconciliación*, (pp. 1-33). Bilbao, España. Recuperado de <http://www.bakekultura.eu/biktimintegia/pdf/BIKTImintegia-Memoriacolectivaeincluyente-AndresKrakenberger.pdf>
- Krakenberger, A. (2012). El tiempo es ahora. *¿Es posible una memoria incluyente de las víctimas en el ámbito local? Experiencias y desafíos* [documento on-line]. Argiluz. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ARGITUZorg/el-tiempo-es-ahora-72373986>
- Ladrón de Guevara, E. (2017, octubre 15). Mi testimonio. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.arovite.com/es/mi-testimonio/>
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73, 467-482. doi: 10.1016/j.techfore.2005.09.002
- Lardiés, A. (2009, enero 28). Un documental mostrará en los colegios navarros la realidad de las víctimas de ETA. *ABC*. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2009/01/28/026.html>
- Lardiés, A. (2008, septiembre 28). ETA ha provocado más exiliados en el País Vasco que la guerra civil en toda España. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-28-09-2007/abc/Sociedad/eta-ha-provocado-mas-exiliados-del-pais-vasco-que-la-guerra-civil-en-toda-espana_164997577227.html
- Lavozdebarcelona.com (2008, septiembre 20). La Fundación Víctimas del Terrorismo presenta “Las Voces de Antígona”. *Lavozdebarcelona.com*. Recuperado de <http://www.vozbcn.com/2008/09/29/4230/fvt-documental-voces-antigona/>

- Lázaro, F. (2 de julio de 2017). Miguel Ángel Blanco, el crimen a cámara lenta que levantó a toda España. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2017/07/02/5957ee04468aeb13638b45ac.html>
- Lee, J. E. C. y Lemyre, L. (2009). A social-cognitive perspective of terrorism risk perception and individual response in Canada. *Risk Analysis*, 29(9), 1265-1280. doi: 10.1111/j.1539-6924.2009.01264.x.
- Lehendakaritza (2017, octubre 04). Las Universidades Vascas renuevan su compromiso compartido con el Gobierno Vasco en materia de convivencia y derechos humanos para esta Legislatura. *Euskadi.eus*. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/noticia/2017/las-universidades-vascas-renuevan-su-compromiso-compartido-con-el-gobierno-vasco-en-materia-de-convivencia-y-derechos-humanos-para-esta-legislatura/web01-s2lehen/es/>
- Lehendakaritza. (2014). Decreto 110/2014, de 17 de junio, por el que se regula el Programa de Bonos Elkarrekin. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 116, de 20 de junio de 2014, pp. 1-11. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2014/06/1402724a.pdf>
- Lehendakaritza. (2013, octubre 01). Gobierno y Comunidad educativa presentan Gizalegez, el acuerdo educativo para la convivencia. *Irekia*. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/es/news/16080-gobierno-comunidad-educativa-presentan-gizalegez-acuerdo-educativo-para-convivencia?criterio_id=844973&track=1
- Levi, P. (2015). Los hundidos y salvador (P. García Bedate, Trad.) (2ª ed.). Barcelona: Península.: Barcelona . (Trabajo original como *I sommersi e i salvati*. 1986. Turín: Einaudi).

- Livingston, G. (1999). Beyond watching over established ways: a review as recasting the literature, recasting the lived. *Review of Educational Research*, 69(1), 9-19.
- Llona, M. (2009). Memoria e identidades. Balance y perspectivas de un nuevo enfoque historiográfico. En C. Borderías (Ed.), *La historia de las mujeres* (pp. 355-390). Barcelona: Icaria.
- López-Fonseca, O. (2014, diciembre 05). 197 crímenes sin resolver. Uno de cada cuatro asesinatos de ETA no ha sido esclarecido. *Voz Populi*. Recuperado de http://www.vozpopuli.com/espana/ETA-Pais_Vasco-Inigo_Urkullu-Plan_de_Paz_y_Convivencia-Gobierno_vasco-_sumario-sin_resolver-archivado-sobreseido_0_758924131.html
- López Hernández, M. A. (1996). La selección documental. *Revista General de Información y Documentación*, 6(1), 143-160.
- López, M. (2006). 'Gramáticas' de la reconciliación: algunas reflexiones. En X. R. Jares, J. Ugarte, U. Mancisidor y M. Oianguren (Coords.), *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco* (pp. 177-209). Bilbao: Bakeaz.
- López-Romo, R. (2014). *Informe Foronda. Los contextos históricos el terrorismo en el País Vasco y la consideración social de sus víctimas 1968-2010*. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Historia Social Valentín de Foronda. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/raulop0415.pdf>
- Mahan, S., y Griset, P. L. (2008). *Terrorism in perspective* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Manuchehr, T. N. (2011). Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia. Social and Behavioral Science*, 15, 302-305. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir* (3ª ed.). Madrid: Akal.

- Marina, J. A., García, F., Miranda, F. y Savia, T. (2016). *Valores éticos*. SM: Madrid.
- Marrodán, J., Araluce, G., García de Leániz, R. y Jiménez, M. (2014). *Relatos de plomo. Historia del terrorismo en Navarra. 1987-2011*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Marrodán, J., Araluce, G., Elizari, R., García de Leániz, R., Jimenez, M. y Labiano, R. (2014). *Relatos de plomo. Historia del terrorismo en Navarra. La sociedad contra ETA*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Marrodán, J., Araluce, G., García de Leániz, R. y Jiménez, M. (2013). *Relatos de plomo. Historia del terrorismo en Navarra. 1960-1986*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Martín, C. (2017, enero 30). Preguntas que no siempre se formulan. [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.arovite.com/es/preguntas-que-no-siempre-se-formulan/>
- Martín, C. (2009, julio 07). El documento y sus clases. Análisis documental: indización y resumen. [Documento online]. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14605/1/tipdoc.pdf>
- Martín-Crespo, M. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 4(27). Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Martínez, L. y Martínez, E. (2017). *Unidad didáctica 10: Construcción del discurso del odio y la radicalización. Contra el odio y el radicalismo, somos más*. [documento on-line]. Recuperado de http://www.somos-mas.es/wp-content/uploads/2017/10/somosmas_alumnado_tema10.pdf
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.

- Martínez-Herrera, E. (2009). Receptividad y extremismo nacionalista en el País Vasco (1977-2007): una evaluación multivariante. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 125, 81-113.
- Martínez Reverte, J. (productor) (2007). *Corazones de hielo*. [DVD]. España: Fundación de Víctimas del Terrorismo. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=KtQw9_KDCQA
- Martyniuk, C. (1994). *Positivismo, hermenéutica y los sistemas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Mate, R. (2013). Democracia y memoria, ¿dos categorías en conflicto? En J. M. Ortiz y J.A. Pérez (Coords.), *Construyendo memorias. Relatos históricos para Euskadi después del terrorismo* (pp. 19-44). Madrid: Catarata.
- Mate, R. (2012). Sobre la reconciliación o de la memoria al perdón. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 10, 70-93.
- Mate, R. (2003). En torno a una justicia anamnética. En J. M. Madrones y R. Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas* (pp. 100-125). Barcelona: Anthropos.
- Mateo, E. (2017, junio 19). Aquellos vergonzosos años. [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://www.arovite.com/es/aquellos-vergonzosos-anos/>
- Matos, J. M. y Martí, X. (2008). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Vicens Vives.
- Medem, J. (2003). *La pelota vasca: la piel contra la piedra*. [DVD]. España: Alicia Produce.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 5, 165-180.
- Merinero, A. (2010). Lejos de la “zona gris”. Una propuesta pedagógica sobre la presencia de las víctimas del terrorismo en la Educación para la paz en el País Vasco. En M. Oianguren y K. Soliño (Coords.), *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de*

- las víctimas del terrorismo y las dictaduras* (p. 89-106). Bilbao - Guernika-Lumo: Bakeaz - Gernika Gogoratuz.
- Merino, A. y Merino, A. (2013). *Asier ETA biok (Asier y yo)*. [DVD]. España: coproducción España-Ecuador.
- Miguel-Tobar, J. J., Cano-Vindel, A., Iruarrizaga, I., González, H. y Galea, S. (2004). Consecuencias psicológicas de los atentados terroristas del 11-M en Madrid. Planteamiento general de los estudios y resultados en la población general. *Ansiedad y Estrés*, 10(2), 163-179.
- Millán, V. (2007). Fábulas orientales: el Viejo de la Montaña y la secta de los Asesinos. *Isagoge*, 4, 52-56. Recuperado de http://isagoge.atspace.com/documentos/Archivo_isagoge4/EL_VIEJO_DE_LA_MONTAGNA_Y_LA_SECTA_DE_LOS_ASESINOS.pdf
- Mínguez, X. (2015). Hacia una memoria incluyente para la paz en el País Vasco. *Política y Sociedad*, 52(1), 233-252. doi: 10.5209/rev_POSO.2015.v1.n52.44933. 233.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España. (n.d.). *Víctimas del terrorismo*. [documento on-line]. Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/Terrorismo/Paginas/VictimasDelTerrorismoInternacional.aspx>
- Morales, A., Jiménez, M., Rodríguez, J. y Ruiz, R. (2008). *Historia. Ciencias sociales*. Andalucía: Bruño.
- Moran, J. (2011). *Synthesis of frequently-cited criteria that contribute to uustanding K-12 teaching in the 21st century*. (Tesis Doctoral). Universidad de Nevada, Reno, Estados Unidos.
- Moreno, N. y Forguera, M. A. (2015). *Testimonios. La voz de las víctimas. Vol. II*. Asociación Plataforma de Apoyo a las Víctimas del Terrorismo.

Moreno, R. (2017). Directrices para la construcción de sistemas de categorías válidos.

Apuntes de Psicología, 35(1), 25-34.

Morras, V. (2012). La escuela y la memoria colectiva. *Question*, 33(1), 45-53.

Mucha, M. (2017, diciembre 03). El 'relato verdadero' del terror en la escuela. *El Mundo*.

Recuperado de

<http://www.elmundo.es/cronica/2017/12/03/5a22ff7fe5fdea925e8b462b.html>

Muguerza, J. (2003). La no-violencia como utopía. En J. M. Mardones y R. Mate (Eds.), *La*

ética ante las víctimas (pp. 11-26). Barcelona: Anthropos.

Muñoz-Alonso, A. (1982). *El terrorismo en España. El terror frente a la convivencia*

pluralista en libertad. Barcelona: Planeta.

Muñoz, I. (2017). Estatuto jurídico de las víctimas del terrorismo en Europa: Estudio de

Derecho Comparado. Recuperado de [https://iugm.es/wp-](https://iugm.es/wp-content/uploads/2017/06/Estatuto-jur%C3%ADdico-de-las-v%C3%ADctimas.pdf?id=3145)

[content/uploads/2017/06/Estatuto-jur%C3%ADdico-de-las-v%C3%ADctimas.pdf?id=3145](https://iugm.es/wp-content/uploads/2017/06/Estatuto-jur%C3%ADdico-de-las-v%C3%ADctimas.pdf?id=3145)

Muñoz, J. J. y Navas, E. (2007). El daño psicológico en las víctimas del terrorismo.

Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 7, 147-160.

Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la

prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1),

107-124.

Naciones Unidas. (1993, julio 12). Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia

Mundial de Derechos Humanos. Viena, 14 a 25 de junio de 1993. Recuperado de

<https://documents-dds->

[ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement)

Naciones Unidas. (1985). Resolución A/RES/40/34 de 29 de noviembre de 1985. Declaración

sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delito y Abuso de

- Poder, pp. 230-231. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/40/34&Lang=S>
- Napoleoni, L. (2015). *El fénix islamista. El Estado Islámico y el rediseño de Oriente Próximo*. Barcelona: Paidós.
- National Geographic. (2015, noviembre 10). Masada: el último bastión judío [post en blog]. Recuperado de http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/masada_9799
- Navarra.com (2017, agosto 09). Berriozar no olvida a Casanova: sus vecinos homenajean al subteniente asesinado por varios disparos de ETA hace 17 años. *Navarra.com*. Recuperado de <http://navarra.elespanol.com/articulo/sociedad/berriozar-casanova-homenaje-asesinado-eta-terrorismo/20170809205426136041.html>
- NavarraConfidencial.com. (2017, abril 18). Nuestra Tierra: Los Vecinos de Paz. *NavarraConfidencial.com*. Recuperado de <http://www.navarraconfidencial.com/2017/04/18/nuestra-tierra-los-vecinos-de-paz/#>
- Navarro, P. y Díaz, C. (2010). *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Anaya.
- Nieves, L. (2007, diciembre). Nunca quisieron preocuparse de ellos ni de nosotras. *Bakehitzak*, 67, 23-26. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh67.pdf?0>
- Ogawa, R. y Malen, B. (1991a). Towards rigor in reviews of multivocal literaturas: applying the exploratory case study method. *Review of Educational Research*, 61(3), 265-286. doi: 10.3102/00346543061003265
- Ogawa, R. y Malen, B. (1991b). A response to commentaries on “Towards rigor in reviews of multivocal literatures...”. *Review of Educational Research*, 61(3), 307-313. doi: 10.3102/00346543061003307

- Okoli, C. y Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-29. doi: 10.1016/j.im.2003.11.002
- O. L. T. (2011, enero 11). Desaparece la asociación murciana de Víctimas del Terrorismo. *La Opinión de Murcia*. Recuperado de <http://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2011/01/11/desaparece-asociacion-murciana-victimas-terrorismo/295243.html>
- Onda Madrid. (2017, abril 07). Entrevista a Daniel Portero, presidente de la Asociación Dignidad y Justicia. [Grabación On-line]. Recuperado de <http://www.telemadrid.es/audio/daniel-portero-pte-de-la-asociacion-dignidad-y-justicia>
- Onwuegbuzie, A. J. y Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the School*, 13(1), 48-63.
- Ortega, E. (2004). *Perseguidos*. [DVD]. España: Elías Querejeta P. C.
- Ortega, E. (2001). *Asesinato en febrero*. [DVD]. España: Mediapro.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza. Edición Original en 1930.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*, Barcelona: Orbis. Edición original en 1929.
- Orwell, M. (2000). *Nineteen eighty four*. Londres: Penguin. Edición original en 1949.
- Otero, J. (1984). A conversation with Juan Goytisolo by Julio Ortega. *Review of Contemporary Fiction*, 4(2). Recuperado de <https://www.dalkeyarchive.com/a-conversation-with-juan-goytisolo-by-julio-ortega-trans-joseph-schraibman/>
- Pagazauntundúa, M. (2016). *Lluvia de fango. Un diario personal 2003-2016*. Salamanca: Confluencias.

- Pagazaurtundúa, M. (2006). El valor de los conceptos en la educación para la Paz en el País Vasco. En X. R. Jares, J. Ugarte, M. Mancisidor y M. Oianguren (Coords.), *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, (pp. 71-78). Bakeaz: Bilbao.
- Pagazaurtundúa, M. (2004). *Los Pagaza. Historia de una familia vasca*. Madrid: Temas de Hoy.
- Paredes, J. M. (2010). El “terrorista” antes el Derecho Penal: una política criminal intercultural. En I.R. Serrano-Piedecabras y E. Demetrio (Dirs.), *Terrorismo y estado de derecho* (pp. 138-225). Madrid: Iustel.
- Paterson, B. L., Dubouloz, C-J., Chevrier, J., Ashe, B., King, J. y Moldoveanu, M. (2009). Conducting qualitative metasynthesis research: Insights from a metasynthesis project. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 22-33.
- Patton, M. Q. (1991). Towards utility in reviews of multivocal literatures. *Review of Educational Research*, 61(3), 287- 292. doi: 10.3102/00346543061003287.
Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/61/3/287.full.pdf+html>
- Pérez, J. A. (2017, febrero 13). Van a matar a mi padre. [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.arovite.com/es/van-a-matar-a-mi-padre/>
- Pérez, K. y Señarís, L. (2012). *Habla la dignidad, hablan las víctimas. Un testimonio de primera persona de quienes han padecido el horror del terrorismo*. Asociación para la defensa de la dignidad humana. Recuperado de http://www.addh.org.es/1_Testimonio_victimas.pdf
- Pérez, M. (2007). La mirada de los perdedores: dignidad y justicia. En G. Acosta, A. del Río y J. M. Valcunde. *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (pp. 86-101). Sevilla: Centro de Estudios

Andaluces. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=z7-1zIminrcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=walter&f=false>

Pérez Rubalcaba, A. (2010, marzo 11). 11 de marzo: Día europeo en recuerdo a las víctimas del terrorismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2010/03/11/espana/1268262012_850215.html

Pinto Molina, M. (1991). *Análisis documental. Fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema.

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativo*. Buenos Aires: Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Pou, S. (2013). La leyenda de los asesinos. Mito, textos y correlatos a partir de la obra Alamut de Vladimir Bartol. *Bandue: Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones*, 7, 147-167. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34187578/Pou_2013_Alamut.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511975406&Signature=Fp9xEYNIbArYHyygESLjYw5RHbg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_leyenda_de_los_asesinos._Mito_textos.pdf

Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.

Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1-13.

- Real Academia Española de la Lengua (2017). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario (24ª ed.). Madrid: RAE. <http://dle.rae.es/>
- Redacción y Agencias. (2013, febrero 21). El Tribunal Europeo de Derechos Humanos deroga la doctrina Parot. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/local/pais-vasco/20131021/54392238038/tribunal-europeo-de-derechos-humanos-deroga-doctrina-parot.html>
- Redal, E. J. (Dir.) (2010). *Educación para la ciudadanía. Vol. 2. Proyecto “los caminos del saber”*. Madrid: Santillana.
- Reinares, F. (2017, febrero 3). Avatares del terrorismo yihadista en España. Madrid: Real Instituto Elcano. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/terrorismo+internacional/reinares-avatares-terrorismo-yihadista-espana
- Reinares, F. (2011). *Patriotas de la muerte. Por qué han militado en ETA y cuándo abandonan* (6ª ed.) Madrid: Taurus. Edición original en 2001.
- Reinares, F. (1998). Violencia. En S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres (Eds.), *Diccionario de Sociología* (pp. 820-822). Madrid: Alianza.
- Reinares, F. y García-Calvo, C. (2013, junio 26). *Los yihadistas en España: perfil sociodemográfico de condenados por actividades terroristas o muertos en acto de terrorismo suicida entre 1996 y 2012. Documento de trabajo 11/2013*. Madrid: Real Instituto Elcano. Recuperado de <https://www.files.ethz.ch/isn/166467/DT11-2013-Reinares-GarciaCalvo-Yihadistas-Espana-perfil-sociodemografico-1996-2012.pdf>
- Resiliencia. (n.d.). En *Instituto Español de Resiliencia*. Recuperado de <http://resiliencia-ier.es/resiliencia/#toggle-id-1>

- Reviriego, J. M. (2010, abril 20). Izaskun Bilbao: «Las víctimas de ETA no pueden ser la única referencia». *El Correo*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20100420/politica/izaskun-bilbao-victimas-pueden-20100420.html>
- Rico, L. (2001). Análisis conceptual e investigación en didáctica de la matemática. En P. Gómez, P. y L. Rico. (Eds.), *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de <http://cumbia.ath.cx:591/pna/archivos/ricol01-2593.pdf> el miércoles 03 de junio de 2015.
- Ricoeur, P. (2010). La memoria, la historia y el olvido. (2ª ed.). Madrid: Trotta. (Trabajo original como *La mémoire, l'histoire, l'oubli*).
- Ripoll, A. y Gullas, V. (Directores). (2014). *Los ojos de Vera* [DVD]. Recuperado de https://www.documaniatv.com/social/los-ojos-de-vera-11-m-video_472c03a0b.html
- Robles, A. (2004). Sobre las causas de la violencia política y del terrorismo en los nacionalismos radicales. En J. Jordán (Coord.), *Los orígenes del terror. Indagando en las causas del terrorismo* (pp. 15-35). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, M. A. (2016, diciembre 25). Petition N.º 1525/2016 by Miguel Ángel Rodríguez Arias (Spanish) on 379 cases of still unsolved murders perpetrated by the terrorist group ETA in Spain [documento on-line]. Recuperado de <https://petiport.secure.europarl.europa.eu/petitions-content/docs/petitions/petition-1525-2016-en.pdf>
- Romero, P. (2011, octubre 28). No puedo celebrarlo aún. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/10/27/espana/1319704088.html>
- Romo, R. (2018, enero 29). ¿La batalla del relato? *El Correo*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/opinion/batalla-relato-20180129203938-nt.html>

- Ros, E. (2015, junio 01). Nizaríes, la secta de los asesinos. Recuperado de <https://www.apuntesdehistoria.net/nizaries-la-secta-de-los-asesinos/>
- Rubio, A. (2013, abril 15). 'Yo asesiné a Santiago Brouard'. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/15/espana/1366040385.html>
- Ruiz, G. y Salazar, R. (2014). Bakeaz Blai: Programa pedagógico con víctimas educadoras. *Oñati Socio-Legal Series* [online], 4(3), 525-549. Recuperado de <http://opo.iisj.net/index.php/osls/article/viewFile/292/420>
- Ruiz, J. M. (2011). En torno al concepto de "víctima" en la política actual. En Gesto por la Paz. El día que todos estábamos esperando. *Bake Hitzak*, 83, 69-75. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201401/bh83.pdf?0>
- Sáez, I. (2015). La sociedad vasca ante el terrorismo: Pasado, presente y futuro En E. Mateo y A. Rivera (Coords.), *La sociedad vasca ante el terrorismo, presente, pasado y futuro* (pp. 67-79). Recuperado de http://www.bideo.info/buesa/imagenes/XII_Seminario_Fernando_Buesa.pdf
- Sáez de la Fuente, I. (2015). *Informe sociológico sobre los testimonios de las víctimas*. Bilbao: Fundación Fernando Buesa Blanco y Bakeaz.
- Sahal, D. y Yee, K. (1975). Delphi: an investigation from a bayesian viewpoint. *Technological Forecasting and Social Change*, 7(2), 165-178.
- Salas, A., Bellido, L. J., García, S., García, J. L. y Toro, V. (2011). *Educación para la ciudadanía. Proyecto Equialia 2.0*. León: Everest.
- Salerno, M. (1975). *Terrorismo. El cuarto mundo*. Barcelona: Anceo.
- Salking, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sandelowski, M., Docherty, S. y Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371.

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.

Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon*, 42, 9-21.

Sanmartín, J. (2005). *El terrorista: cómo es, cómo se hace*. Barcelona: Ariel.

Santamaría, A. (2014, marzo 24). El pozo sin fondo de la palabra terrorista. *El Confidencial*.

Recuperado el 30 de enero de 2015 de http://blogs.elconfidencial.com/cultura/tribuna-de-expertos/2014-03-24/el-pozo-sin-fondo-de-la-palabra-terrorismo_104925/

Santiago, K., Lukas, M., Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 367-382.

Santillana Grazaletta. (2008). *Historia 4 ESO*. Proyecto la casa del saber. Madrid: Santillana.

Scheinin, M. (2008, diciembre 16). Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. Informe del Relator Especial sobre la promoción y protección de los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales en la lucha contra el Terrorismo. [Documento on-line]. Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2011/7485>

Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco. (2017a, octubre). *Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020. Un objetivo de encuentro social, la opción por la empatía* [documento on-line]. Recuperado de http://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/10314/Plan_de_Convivencia_y_DHH_2017_2020.pdf?1507640858

Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco. (2017b, julio). *Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos*,

- Convivencia y Cooperación 2017-2020. El poder de elegir.* [documento on-line]. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=4adb1df6-7ebb-46b8-b8d8-d1f6451085e4&groupId=2211625
- Secretaría General para la Paz y la Convivencia del Gobierno Vasco. (2016, abril 18). *Proyecto Ahotsak. Informe final.* [documento on-line]. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=f3cd5c03-b859-4dfd-b3d9-6fe0480a5938&groupId=2211625
- Secretaría General para la Paz y la Convivencia del Gobierno Vasco. (2013). *Acuerdo Gizalegez* [documento on-line]. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/proyecto/socio_educativas_proyecto01/es_def/adjuntos/Acuerdo_Gizalegez_Akordia.pdf
- Sedky-Lavadero, J. (1999). *Ni un solo niño en la guerra: infancia y conflictos armados.* Barcelona: Icaria.
- Serrano-Piedecasa, J. R. y Demetrio, E. (Dirs.) (2010). *Terrorismo de Estado de Derecho.* Madrid: Iustel.
- Servicio de Participación educativa, atención al Profesorado y tecnologías de información y comunicación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2014a). *Convivencia en Paz y Terrorismo. Un tema de hoy.* [documento on-line]. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/584607/Convivencia+%28Bachiller%29%2003+marzo.pdf/eef3afd1-41b4-45b0-9c55-8c9144a8def5>
- Servicio de Participación educativa, atención al Profesorado y tecnologías de información y comunicación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (2014b). *La Convivencia en Sociedad. Amenazas contra el Bien Común, la Justicia y la Paz. El*

- terrorismo* [documento on-line]. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/193627/Convivencia+%28ESO+%29%2030+enero.pdf/bf4c2f57-03a5-4e3d-bc25-6becb7dd10a5>
- Shakya, A. (2011). Experiences of children in armed conflict in Nepal. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 557-563. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.08.018>
- Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2010.05.002>
- Shen, J., Rodríguez-Campos, L. y Rincones-Gómez, R. (2000). Characteristic of urban principalship: A national trend study. *Education and Urban Society* 32(4), 481-491.
- Shinha, S. (2012). Revisiting the ideal of unity within american public education informed by multicultural education. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 11(2), 129-140.
- Sitges, E. (2013). El sufrimiento psicológico de las víctimas del terrorismo. En A. H. Catalá (Dir.) y F. García (Coord.). *El reconocimiento de las víctimas del terrorismo a través de la legislación y la jurisprudencia* (pp. 45-66). Valencia: Cátedra de Derecho Autonómico Valenciano.
- Steinhoff, U. (2007). *On the ethics of war and terrorism*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoner, G. (2015). *Instructors' perceptions of online instruction within registered apprenticeship programs*. (Tesis Doctoral). Southern Illinois University at Carbondale, Illinois, Estados Unidos.
- Suárez-Zuloaga, I. (2007). *Vascos contra vascos. Una explicación ecuánime de dos siglos de lucha*. Barcelona: Planeta.

- Suri, H. y Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: from a methodologically inclusive perspectiva. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. Doi: 10.3102/0034654308326349
- Tafalla, M. (2003). Recordar para no repetir: el nuevo imperativo categórico de T. W. Adorno. En J. M. Mardones y R. Mate (Eds.), *La ética ante las víctimas* (pp. 126-154). Barcelona: Anthropos.
- Terradillos, A. (2016). *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas cuentan por primera vez su historia*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Thapa, S. B. y Hauff, E. (2012). Perceived needs, self-reported health and disability among displaced persons during an armed conflict in Nepal. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(4), 589-595. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-011-0359-7>
- Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G. y Sandelowski, M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1342-1365. doi: 10.1177/1049732304269888
- Todorov, T. (2013). La memoria, ¿un remedio contra el mal? (M. Arranz, Trad.) Barcelona: Arcadia. (Trabajo original como *La Mémoire comme remède contre le mal*. 2009.)
- Todorov, T. (2008). Los abusos de la memoria. (M. Salazar, Trad.) Barcelona: Paidós. (Trabajo original como *Les abus de la memoire*. 1995. París: Arléa)
- Tol, W. A., Song, S. y Jordans, M. J. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict - a systematic review of findings in low - and middle -income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(4), 445-460. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12053>
- Townshend, C. (2002). *Terrorismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.

Tortosa, J. M. (2005). El pozo sin fondo de la palabra terrorista. Recuperado de <http://www.seipaz.org/2005tortosa.htm>

Úceda, A. (2014). *El derecho a la memoria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Presidencia. Secretaría General para la Paz y la Convivencia.

Uniter Nations Counter-Terrorism Center. (2016, febrero 11). Report of the conference on human rights of victims of terrorism. [documento on-line]. Recuperado de https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/sites/www.un.org.counterterrorism.ctitf/files/FINAL%20Report%20of%20the%20Conference_0.pdf

Unzueta, H. (9 de abril de 2017). ETA entrega las armas sin épica. *Deia*. Recuperado de <http://www.deia.com/2017/04/09/politica/euskadi/eta-entrega-las-armas-sin-epica>

Uyá, M. (2014, Junio 03). La Gran Rebelión Judía (66-74 d. C.): Táctica y técnica de asedio romano. [Post en blog]. Recuperado de <http://historiamilitar.es/wp-content/uploads/2014/06/rebeliã³n-judã-a.pdf>

Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2004). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.

Vidal, C. (2006). Los zelotes. Recuperado de http://protestantedigital.com/blogs/1549/Los_zelotes

Vicente, P. (Dir.) (1998). Elaboración de un modelo para la evaluación de los programas formativos del profesorado. En J. Domingo et al. (eds.), *Formación y desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma: Los retos profesionales de una nueva etapa* (pp. 612-621). Granada: FORCE. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/29569>

Viel-Ruma, K. A. (2008). *The effects of direct instruction in writing on English speakers and English Language Learners with disabilities*. (Tesis Doctoral). Universidad Estatal de Georgia, Georgia, Estado Unidos.

- Villa, I. (2004). *Saber que se puede*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Villegas, S., Barranco, L. y Fernández, J. (2010). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Bruño.
- Yin, R. K. (1991). Advancing rigorous methodologies: A review of “Towards rigor in reviews of multivocal literatures...”. *Review of Educational Research*, 61(3), 299-305. doi: 10.3102/0034654306100329
- Zoomrights. (2015, marzo 02). Gorka Landaburu Illarramendi. [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1518>
- Zoomrights. (2013, enero 15). Rosa Vadillo Uranga [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1467>
- Zoomrights. (2013, enero 15). Marian Romero [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1465>
- Zoomrights. (2012, noviembre 05). Leonor Regaño [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1449>
- Zoomrights. (2012, noviembre 05). Rosa Roderó [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1438>
- Zoomrights. (2012, septiembre 18). Luis Domínguez [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1432>
- Zoomrights. (2012, septiembre 18). Arrate Zuurutuza [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1432>
- Zoomrights. (2012, abril 24). Iñaki García [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1360>
- Zoomrights. (2012, enero 19). Silverio Velasco [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1281>

Zoomrights. (2011, diciembre 15). Pedro Briongos [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1210>

Zoomrights. (2011, octubre 17). José Ignacio Ustarán [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1130>

Zoomrights. (2011, septiembre 15). Imanol Zubero [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=1016>

Zoomrights. (2011, septiembre 15). Aritz Arrieta [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=467>

Zoomrights. (2011, mayo 16). Ertzaina amenazado [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=175>

Zoomrights. (2011, abril 08). Mikel Iriondo [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.zoomrights.com/?p=474>

APÉNDICE I.
WEBGRAFÍA

Tabla 21.

Relación de páginas web de asociaciones y apartados analizados para realizar el capítulo 2.

Nombre de la fundación/asociación	Enlace a página web	Apartados consultados
Fundación víctimas del terrorismo (FVT)	https://fundacionvt.org	Estatutos; Víctimas de Terrorismo (ETA, yihadismo, GRAPO y otros grupos terroristas)
AVT	http://avt.org	Quiénes somos; qué hacemos; European Platform to Assist Victims of Terrorism (EPAVT)
Gesto por la Paz COVITE	http://www.gesto.org/es/ https://covite.org	Nosotros; qué hacemos; mapa del terror.
FVT		Estatutos
Asociación 11-M. Afectados por Terrorismo	http://asociacion11m.org	Quiénes somos; qué hacemos
Asociación de ayuda a las víctimas del 11-M	http://www.ayuda11m.org	Quiénes somos; actividades
ASERFAVITE	http://www.aserfavite.es/inicial.htm	Historia; objetivos
Asociación por la Tolerancia	http://www.tolerancia.org/index.php	Quiénes somos
Basta ya	Bastaya.org	Quiénes somos; actualidad
Fundación para la libertad	http://paralalibertad.org	Fines fundacionales y áreas de actuación; enlaces
Vecinos de Paz	www.facebook.com/vecinos.de paz/	-
Asociación para la defensa de la dignidad humana	http://www.addh.org.es/index.html	Presentación
Voces contra el terrorismo	http://www.vocescontraelterrorismo.org	Conócenos
Fundación Instituto de Victimología	http://www.funvic.org	Presentación
Asociación ARCO para la resolución de conflictos y la cooperación	http://www.solucionesong.org/ong/asociacion-para-la-resolucion-de-conflictos-y-la-cooperacion-arco/2195/view	-
ZAITU	http://www.zaitu.org	Conócenos
SOS víctimas España	http://www.sos-victimas.es	Principios
Fundación Rodolfo Benito Samaniego	https://www.fundacionrbs.org	La Fundación
Fundación Gregorio Ordoñez	http://fgregorioordonez.com	Quiénes somos; qué hacemos.
Fundación Alberto Jimenez Becerril	http://fundacionalbertojimenez-becerril.org	La Fundación
Fundación Miguel Ángel Blanco	http://www.fmiguelangelblanco.es	La Fundación; Actividades
Fundación Fernando Buesa	http://fundacionfernandobuesa.com/web/es/	La Fundación
Fundación Tomás Caballero	http://www.fundaciontomascaballero.org/Presentacion.aspx	Presentación
Fundación Profesor Manuel	http://www.fundacionbroseta.org	La fundación; patronato.

Broseta Fundación Manuel Gimenez Abad	http://www.fundacionmgimenezbad.es/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=100660	La fundación; estatutos
Fundación Irene Villa Red de Asociaciones de Víctimas del Terrorismo - NAVT-	https://fundacionirenevilla.org http://www.europeanvictims.net	Fundación; actividades Quiénes somos.

OTRAS

Asociaciones y Fundaciones Andaluzas: Muestra información sobre las asociaciones que tienen una sede en Andalucía, como la Fundación Luis Portero:
<https://www.afandaluzas.org>

Servicios al ciudadano del Ministerio del Interior del Gobierno de España en referencia a la normativa reguladora de Víctimas de actos de Terrorismo:
<http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/ayudas-y-subvenciones/a-victimas-de-actos-terroristas/normativa-basica-reguladora>

Servicios al ciudadano del Ministerio del Interior del Gobierno de España en referencia a las ayudas educativas de Víctimas de actos de Terrorismo:
<http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/ayudas-y-subvenciones/a-victimas-de-actos-terroristas/ayudas/ayudas-educativas>

Dirección web del programa educativo “Somos más”: <http://www.somos-mas.es>

Youtube creators for change: <https://www.youtube.com/yt/creators-for-change/>

El buzón de Joseba: <http://www.elbuzondejoseba.org>

APÉNDICE II.
PERIÓDICOS RECUPERADOS

- ABC. (2013, diciembre 18). Los terroristas no podrán ser profesores de niños. *ABC*. Recuperado de (p. 119) <http://www.abc.es/espana/20131218/abci-interior-terroristas-profesores-201312181348.html> (P119)
- ABC.ES/AGENCIAS. (2010, enero 05). El testimonio de las víctimas del terrorismo será asignatura en los colegios vascos. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-05-01-2010/abc/PaisVasco/el-testimonio-de-las-victimas-del-terrorismo-sera-asignatura-en-los-colegios-vascos_1132881523573.html (P125)
- Agencias. (2008, octubre 31). Cientos de universitarios se manifiestan contra el atentado. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2008/10/31/actualidad/1225444625_850215.html (P109)
- Agencias. (2006, noviembre 23). 70 etarras encarcelados en Francia se matricularon en la UPV para este curso. *El Correo Digital*. Recuperado de http://www.elcorreo.com/vizcaya/20061123/politica/etarras-encarcelados-francia-matricularon_200611231423.html (P16)
- Agencias. (2004, julio 05). Interior permitirá que los presos de ETA estudien en la UPV las carreras que no imparte la UNED. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2004/07/05/espana/1089028501.html> (P55)
- Agencias. (2004, marzo 31). Detenido el profesor de la UPV Alfonso Martínez por su supuesta vinculación con ETA. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2004/03/31/actualidad/1080721030_850215.html (P112)
- Agencias. (2001, abril 07). Mayor Oreja aboga por una política educativa que acabe con el “autismo cultural”. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2001/04/07/actualidad/986631418_850215.html (P17)

Aizpeolea, L. R. (29 de mayo de 2015). Educar con la realidad del sufrimiento. *El País*.

Recuperado de

https://politica.elpais.com/politica/2015/05/29/actualidad/1432926884_001663.html

(P105)

Alonso, J. M. (2015, noviembre 15). La «cobardía» de la UPV ante el acoso a docentes. *El*

Mundo. Recuperado de [https://dkh.deusto.es/en/community/press/resource/la-](https://dkh.deusto.es/en/community/press/resource/la-cobardia-de-la-upv-ante-el-acoso-a-docentes/2b3329d2-f06b-4d34-b753-c53768333c50)

[cobardia-de-la-upv-ante-el-acoso-a-docentes/2b3329d2-f06b-4d34-b753-](https://dkh.deusto.es/en/community/press/resource/la-cobardia-de-la-upv-ante-el-acoso-a-docentes/2b3329d2-f06b-4d34-b753-c53768333c50)

[c53768333c50](https://dkh.deusto.es/en/community/press/resource/la-cobardia-de-la-upv-ante-el-acoso-a-docentes/2b3329d2-f06b-4d34-b753-c53768333c50) (p35)

Alonso, J. M. (2015, noviembre 15). «Los presos recibían notas muy superiores». *El Mundo*.

Recuperado de [http://www.elmundo.es/pais-](http://www.elmundo.es/pais-vasco/2015/11/15/5648607aca474186428b4570.html)

[vasco/2015/11/15/5648607aca474186428b4570.html](http://www.elmundo.es/pais-vasco/2015/11/15/5648607aca474186428b4570.html) (P36)

Alonso, M. (2002, febrero 12). Despojan de su cátedra a Uriarte tras una campaña del

nacionalismo radical. *ABC*. Recuperado de [http://www.abc.es/hemeroteca/historico-](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-12-02-2002/abc/Nacional/despojan-de-su-catedra-a-uriarte-tras-una-campa%C3%B1a-del-nacionalismo-radical_77583.html)

[12-02-2002/abc/Nacional/despojan-de-su-catedra-a-uriarte-tras-una-campa%C3%B1a-del-](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-12-02-2002/abc/Nacional/despojan-de-su-catedra-a-uriarte-tras-una-campa%C3%B1a-del-nacionalismo-radical_77583.html)

[nacionalismo-radical_77583.html](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-12-02-2002/abc/Nacional/despojan-de-su-catedra-a-uriarte-tras-una-campa%C3%B1a-del-nacionalismo-radical_77583.html) (P50)

Barroso, R. (2001, marzo 13). La Inspección Educativa denuncia la manipulación de los

libros de texto en el País Vasco. *ABC*. Recuperado de

[http://www.abc.es/hemeroteca/historico-13-03-2001/abc/Sociedad/la-inspeccion-](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-13-03-2001/abc/Sociedad/la-inspeccion-educativa-denuncia-la-manipulacion-de-los-libros-de-texto-en-el-pais-vasco_17759.html)

[educativa-denuncia-la-manipulacion-de-los-libros-de-texto-en-el-pais-](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-13-03-2001/abc/Sociedad/la-inspeccion-educativa-denuncia-la-manipulacion-de-los-libros-de-texto-en-el-pais-vasco_17759.html)

[vasco_17759.html](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-13-03-2001/abc/Sociedad/la-inspeccion-educativa-denuncia-la-manipulacion-de-los-libros-de-texto-en-el-pais-vasco_17759.html) (P26)

Ceberio, M. (2012, julio 02). “Con el 'ojo por ojo', todos ciegos”. *El País*. Recuperado de

https://politica.elpais.com/politica/2012/07/01/actualidad/1341158639_727279.html

(P106)

- De la Hera, M. V. (2013, julio 04). Los profesores exiliados vuelven al País Vasco. *Tiempo*. Recuperado de <http://www.tiempodehoy.com/espana/los-profesores-exiliados-vuelven-al-pais-vasco> (P20)
- De las Heras, A. (2009, agosto 24). El 20 por ciento de los adolescentes vascos no considera que haya que acabar con ETA. *ABC*. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2009/08/24/016.html> (P133)
- EFE. (2016, enero 04). La Audiencia Nacional archiva la denuncia por los falsos títulos universitarios de 76 presos de ETA. *Elcorreo.com*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/bizkaia/politica/201601/04/audiencia-nacional-archiva-denuncia-20160104153610.html> (P28)
- EFE. (2015, febrero 18). La educación para la paz se impartirá también en la etapa universitaria. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2015/02/18/paisvasco/1424272044_926370.html (P102)
- EFE (2014, diciembre 1). El PP pide prohibir que los expresos de ETA puedan ser profesores. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2014/12/01/paisvasco/1417461909_734188.html (P107)
- EFE (2014, abril 1). Dos años de cárcel para el rapero Pablo Hasél por enaltecer el terrorismo. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2014/04/01/533ac8b6ca474151088b4570.html> (P85)
- EFE (2013, septiembre 06). La Ley de Víctimas del Terrorismo incluye ayudas para los amenazados. *Elcorreo.com*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/vizcaya/rc/20130906/sociedad/gobierno-aprueba-reglamento-victimas-201309060022.html> (P15)

EFE (2009, diciembre 31). El Papá Noel vasco muestra su cara proetarra en algunos barrios.

El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/12/31/espana/1262261652.html> (P69)

EFE (2010, septiembre 02). Unos 18.000 alumnos vascos aprenderán empatía hacia las víctimas este curso. *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/09/01/paisvasco/1283342643.html> (P73)

EFE (2001, agosto 12). Azurmendi: 'En los homenajes a etarras se captan terroristas mientras la Ertzaintza mira a otro lado'. *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2001/08/11/espana/997514675.html> (P48)

EFE (2001, marzo 06). Los «retoños» de la lucha por la «independencia del País Vasco». *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2001/03/06/espana/983879236.html> (P47)

ABC. (n.d.) El gobierno estudia medidas para impedir que los terroristas sean profesores de niños. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/videos-espana/20131218/gobierno-estudia-medidas-para-2947365682001.html> (p122)

El Mundo. (2005, octubre 25). Una trama organizada de profesores ayuda a etarras a obtener títulos académicos. *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2005/10/25/espana/1130225945.html> (P57)

El Mundo. (2009, julio 24). Una escuela 'contaminada'. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/07/20/paisvasco/1248081304.html> (P66)

Elmundo.es y EFE (2009, junio 22). Concentraciones en la UPV y en Deusto contra el asesinato de Eduardo Puelles. *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/06/22/paisvasco/1245667953.html> (P64)

- Elorza, A. (2012, marzo 17). El Gobierno respalda a la UPV para volver a matricular a presos de ETA. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2012/03/16/paisvasco/1331927146_611728.html (P100)
- Elorza, A. (2012, marzo 14). Las 'ikastolas' debaten los retos para la educación tras el cese de ETA. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2012/03/14/paisvasco/1331754748_979617.html (p114)
- El País. (2016, enero 04). La juez rechaza investigar si 76 presos de ETA falsearon sus estudios. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2016/01/04/actualidad/1451935066_908012.html (p110)
- El País. (2001, abril 02). Una revista infantil subvencionada tacha de 'medio vascos' a los autonomistas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2001/04/02/espana/986162402_850215.html (P25)
- El País. (2009, septiembre 30). La Fundación Víctimas del Terrorismo redacta un decálogo para atajar el adoctrinamiento de los jóvenes. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2009/09/30/actualidad/1254298624_850215.html (P97)
- Europa Press. (2016, noviembre 05). Covite denunciará ante la AN un acto de “enaltecimiento del terrorismo” en un instituto de Azpeitia (Gipuzkoa). *El Diario*. Recuperado de http://www.eldiario.es/norte/euskadi/Covite-AN-enaltecimiento-Azpeitia-Gipuzkoa_0_566244171.html (P6)
- Europa Press. (2016, enero 04). La Audiencia no ve terrorismo en que 76 etarras falsearan títulos para reducir condenas. *El correo*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/bizkaia/politica/201601/04/audiencia-terrorismo-etarras-falsearan-20160104155706-rc.html> (P13)

Europa Press. (2015, febrero 05). Denuncian en la Audiencia Nacional el 'ongi etorri' a una etarra en un campus de la UPV. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2015/02/05/54d3994fca47412d018b4595.html>

(P78)

Europa Press. (2010, septiembre 17). Celaá dice que la mayoría de vascos cree 'razonable' que la escuela trate el terrorismo. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/09/17/paisvasco/1284713012.html> (P75)

Europa Press. (2010, septiembre 13). Protestan en la UPV con fotos de presos etarras por su “derecho” a estudiar. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/09/13/paisvasco/1284369947.html> (P74)

Europa Press (2006, noviembre 02). Soziedad Alkoholika niega enaltecer el terrorismo de ETA y humillar a las víctimas en sus canciones. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/11/02/cultura/1162480436.html> (P59)

Europa Press (2006, septiembre 04). PP critica la “burda manipulación nacionalista” de lo aprendido por los niños en Euskadi, que carece de alusión a España. *Europa Press*. Recuperado de <http://www.europapress.es/nacional/noticia-pp-critica-burda-manipulacion-nacionalista-aprendido-ninos-euskadi-carece-alusion-espana-20060904144252.html> (p18)

Europa Press (2005, junio 05). La UPV facilita a presos etarras acceder a las plazas de profesores y cobrar en prisión. *Libertad Digital*. Recuperado de <http://www.libertaddigital.com/nacional/la-upv-facilita-a-presos-etarras-acceder-a-las-plazas-de-profesores-y-cobrar-en-prision-1276253158/> (P2)

Europa Press. (2003, abril 18). Los presos de ETA cuestan 488.015 por curso a la UPV. *El Periódico de Aragón*. Recuperado de

http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/espana/presos-eta-cuestan-488-015-curso-upv_53055.html (P19)

Europa Press (2003, febrero 16). El Gobierno prepara medidas para evitar el trato de favor de los reos etarras que estudian en la UPV. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2003/02/16/espana/1045402823.html> (P54)

Fernández, M. (2010, octubre 02). LAB firma en la UPV un convenio laboral que incluye ayudas a víctimas de ETA. *Elcorreo.com*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20101002/politica/firma-convenio-laboral-incluye-20101002.html> (P5)

Fuencisla, C. (2007, noviembre 21). El periodista Manuel Romero destapa la manipulación existente en los libros de texto en función de la comunidad autónoma. *HazteOir.org*. Recuperado de <http://www.hazteoir.org/noticia/periodista-manuel-romero-destapa-manipulacion-existente-en-libros-texto-en-funcion-comunidad-autonom-5962> (P7)

Galarraga, N. (2002, julio 27). Una juez devuelve a Edurne Uriarte la cátedra que el retiró la universidad del País Vasco. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/07/27/espana/1027720812_850215.html (P56)

García, J. (2010, mayo 03). El PNV, contrario a que se «adoctrine» en las aulas contra el terrorismo de ETA. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-03-05-2010/abc/Nacional/el-pnv-contrario-a-que-se-adoctrine-en-las-aulas-contra-el-terrorismo-de-eta_140118117215.html (P127)

Gastaminza, G. (2000, octubre 16). El profesor Txema Portillo se va de Euskadi por el acoso terrorista. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/10/16/espana/971647223_850215.html (P11)

Gil, L. (2016, octubre 05). «Es inadmisible», dice Educación tras ver el vídeo del homenaje de alumnos a etarras. *Elcorreo.com*. Recuperado de

<http://www.elcorreo.com/bizkaia/politica/201610/05/inadmisible-dice-educacion-tras-20161004222300.html> (P3)

Gil, L. (2010, abril 17). «Las aulas no son lugar para reparar el dolor de las víctimas», replica el PNV al Gobierno. *Elcorreo.com*. Recuperado de <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20100417/politica/aulas-lugar-para-reparar-20100417.html> (P29)

Gorospe, P. (19 de diciembre de 2014). Las aulas vascas escuchan la voz de las víctimas de ETA y GAL. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/12/19/paisvasco/1418991254_593841.html (P96)

Iglesias, L. (2015, junio 24). El rector de la UPV niega 'con rotundidad' que presos de ETA hayan logrado títulos fraudulentos. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2015/06/24/558a94b746163f006f8b4598.html> (P23)

Iglesias, L. (2015, julio 05). El relato silenciado de la UPV. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2015/07/05/5598ff4846163fd3098b456f.html> (P79)

Iglesias, L. (2013, noviembre 11). Víctimas de excesos policiales darán su testimonio en las aulas vascas. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2013/11/11/528109d00ab7402e258b4571.html> (P92)

Iglesias, L. (2013, abril 17). 18 intelectuales y Covite piden al rector que evite el acto de los presos en la UPV. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/17/paisvasco/1366218083.html> (P94)

Iglesias, L. (2012, febrero 26). Diez años de exilio impune en la UPV. *El Mundo*. Recuperado de http://www.bideo.info/buesa/imagenes/profesores_amenazados.pdf (P31)

- Iturri, J. (2002, febrero 28). Profesores vascos denuncian que la mafia que apoya a ETA actúa impunemente. *El mundo.es*. Recuperado de <http://clientes.vianetworks.es/personal/angelberto/mafianazi.htm> (P40)
- Jiménez, T. (2009, abril 24). Mi profe es de la ETA. *ABC*. Recuperado de (P131)
- Jiménez, A. (2005, marzo 27). El exilio vasco. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2005/03/27/domingo/1111899154_850215.html (P43)
- Lainformación.com. (2015, noviembre 14). Un informe denuncia que los etarras sacaron títulos en la UPV con amenazas. *La Información*. Recuperado de http://www.lainformacion.com/policia-y-justicia/terrorismo/un-informe-denuncia-que-los-etarras-sacaron-titulos-en-la-upv-con-amenazas_zb6qJsUZPjoeizNHnq3yj1/ (P38)
- Lardiés, A. (2009, enero 28). Un documental mostrará en los colegios navarros la realidad de las víctimas de ETA. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-28-01-2009/abc/Nacional/un-documental-mostrara-en-los-colegios-navarros-la-realidad-de-las-victimas-de-eta_912748777456.html (P128)
- Lázaro, F. (2014, marzo 04). Un carnaval con armas y capuchas. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/bajosfondos/2014/03/04/un-carnaval-con-armas-y-capuchas.html> (P87)
- Lázaro, F. (a) (2013, diciembre 05). El Gobierno quiere vetar a pederastas y ex miembros de ETA como profesores. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/11/22/528ebf0563fd3dd1578b4595.html> (P89)
- Lázaro, F. (b) (2013, diciembre 05). La Guardia Civil alerta: ETA se infiltra en la escuela navarra. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/11/21/528d1a930ab740620d8b4585.html> (P91)

- Lázaro, F. (c) (2013, diciembre 05). Un ex preso de ETA fue psicólogo en el colegio al que acudían los nietos de su víctima. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/11/23/528fcdd768434114688b4570.html> (P90)
- Lázaro, F. (2013, noviembre 25). El instituto del que sale el 20% de los etarras navarros. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2013/11/24/52917a5b0ab74072068b4589.html> (P10)
- Libertad Digital. (2005, mayo 27). El PP denuncia a la UPV por amparar a profesores y alumnos relacionados con ETA. *Libertad Digital*. Recuperado de <http://www.libertaddigital.com/nacional/el-pp-denuncia-a-la-upv-por-amparar-a-profesores-y-alumnos-relacionados-con-eta-1276252510/> (P1)
- M. A. (2002, febrero 26). Un grupo de radicales insulta y abuchea a otra profesora de la UPV. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-26-02-2002/abc/Nacional/un-grupo-de-radicales-insulta-y-abuchea-a-otra-profesora-de-la-upv_81033.html (P24)
- Mora, G. (2003, marzo 13). La universidad en el ojo del huracán. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2003/03/13/paisvasco/1047588007_850215.html (P22)
- Morán, U. (28 de diciembre de 2008). El Constitucional avala que la UPV vuelva a matricular a presos etarras. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/12/28/paisvasco/1325104799_850215.html (P21)
- Navarra.com. (2016, septiembre 23). Niños entre carteles en favor de ETA: Bildu convierte el inicio de San Fermín Chiquito en un alegato terrorista. *Navarra.com*. Recuperado de <http://navarra.elespanol.com/articulo/pamplona/ninhos-carteles-eta-bildu-convierte-inicio-san-fermin-chiquito-apologia-terrorismo/20160923131824068289.html> (P4)

- Nieto, M. (2001, noviembre 08). Conmoción y rechazo en la Universidad vasca por otro 'acto de barbarie'. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/11/08/espana/1005174005_850215.html (P12)
- Ormazabal, M. (2016, octubre 04). El homenaje a etarras en un instituto de Hernani enoja a las víctimas. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2016/10/04/actualidad/1475597399_932777.html (P99)
- Ormazabal, M. (2015, noviembre 14). Los profesores perseguidos por ETA “no fueron víctimas, sino luchadores”. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/11/14/paisvasco/1447535730_174827.html (P108)
- Ormazabal, M. (2015, junio 24). La universidad pública vasca niega trato de favor a presos etarras. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/06/24/paisvasco/1435140915_039477.html (P103)
- Ormazabal, M. (16 de abril de 2015). Covite denuncia a cinco etarras por utilizar la UPV para reducir condenas. *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/04/16/paisvasco/1429182585_919820.html (P98)
- Pagola, J. (2015, junio 24). Etarras falsificaron títulos universitarios para acelerar su excarcelación. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/espana/20150624/abci-etarras-falsificaron-titulos-201506232136.html> (P123)
- Pazos, P. y Pagola, J. (2015, octubre 19). Covite denuncia a 76 etarras por redimir condenas con expedientes universitarios falsos. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/espana/20151019/abci-covite-presos-universidad-201510191236.html> (P115)
- Pérez, F. J. (2015, noviembre 19). La Audiencia revisará los certificados de estudios de 76 etarras históricos. *El País*. Recuperado de

http://politica.elpais.com/politica/2015/11/19/actualidad/1447943118_072079.html

(P104)

Ramírez, M. (2015, noviembre 14). El “impuesto revolucionario” académico de la UPV. *El Español*. Recuperado de

http://www.elespanol.com/espana/20151114/79242102_0.html (P14)

Reyero, I. (2011, abril 17). Exiliados por ETA: El éxodo de nunca acabar. *ABC*. Recuperado

de: <http://www.abc.es/20110417/espana/abci-vascos-exilio-201104170933.html>

(P130)

Reyero, I. (2010, marzo 31). La palabra de las víctimas será materia obligatoria en las aulas.

ABC. Recuperado de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-31-03-2010/abc/Economia/la-palabra-de-las-victimas-sera-materia-obligatoria-en-las-aulas_124565978474.html (P132)

Rioja, I. (2015, noviembre 29). 'Tiro al Lehendakari' en la UPV. *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/pais-vasco/2015/11/29/565acfbf22601d0b058b4590.html>

(P80)

Rivas, J. (2013, marzo 19). La juez absuelve a los dos profesores de la UPV acusados de matricular a etarras. *El País*. Recuperado de

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/03/19/paisvasco/1363698881_333908.html (P101)

Romero, M. (2012, octubre 14). Así fomentan el separatismo en España los libros de texto.

La Voz Libre. Recuperado de <http://www.lavozlibre.com/noticias/ampliar/653406/asi-fomentan-el-separatismo-en-espana-los-libros-de-texto> (P27)

Romero, M. (2007, noviembre 21). Ley del silencio sobre ETA. *El Mundo*. Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2007/11/21/espana/1195620604.html> (P60)

- Romero, M. (2007, noviembre 20). Las editoriales cambian los libros escolares a gusto de los nacionalistas. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2007/11/20/espana/1195532802.html> (P61)
- Ruiz de Azua, V. (1987, noviembre 29). ETA secuestra al delegado de Educación y Ciencia de Guipúzcoa. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1978/11/29/espana/281142003_850215.html (P37)
- Sanmartín, O. (2015, enero 05). Las víctimas de ETA darán su testimonio en los institutos. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/01/04/54a84c9922601dfd628b4578.html> (P76)
- Sanmartín, O. (2015, enero 04). Decide el instituto. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/01/04/54a84d8f22601d04638b4576.html> (P77)
- Santarén, E. (2017, noviembre 10). “He estado 25 años callada; ahora quiero limpiar la memoria de mi padre”. *Deia*. Recuperado de <http://www.deia.com/2017/11/10/politica/euskadi/he-estado-25-anos-callada-ahora-quiero-limpiar-la-memoria-de-mi-padre> (P30)
- Santos, A. (2017, diciembre 15). La víctima de ETA humillada en un instituto: «Me habría encantado debatir con los de las pintadas». *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/espana/madrid/abci-victima-humillada-instituto-habria-encantado-debatir-pintadas-201712150122_noticia.html (P33).
- Santos, A. (2017, diciembre 14). La charla de una víctima de ETA que acabó con pintadas terroristas en un instituto. *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/espana/madrid/abci-charla-victima-acabo-pintadas-terroristas-instituto-201712140145_noticia.html (P34)
- Savater, F. (2015, julio 4). Suspenso. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/07/03/opinion/1435913753_804431.html (P111)

Servimedia. (2015, noviembre 14). Un informe asegura que los etarras sacaron elevadas notas en la Universidad del País Vasco por amenazas a profesores. *El Economista*. Recuperado de <http://www.economista.es/politica/noticias/7147119/11/15/Un-informe-asegura-que-los-etarras-sacaron-elevadas-notas-en-la-Universidad-del-Pais-Vasco-por-amenazas-a-profesores.html> (P39)

Servimedia. (2003, octubre 15). La AVT demandará a los cantantes 'abertzales' que 'humillan a las víctimas del terrorismo'. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2003/10/15/espana/1066213146.html> (P53)

Urtasun, J. (2002, abril 13). La Cámara reclama un «plan de medidas» que apoye a los profesores de la UPV amenazados. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.gesto.org/archivos/201403/20b.-20020413-prensa-sorzabal.pdf?1> (P32)

Valle, R. (2016, septiembre 24). Así continúa el culto al etarra en el País Vasco en 10 escenas alarmantes. *El Español*. Recuperado de http://www.elespanol.com/reportajes/grandes-historias/20160923/157734992_0.html (P9)

Vasco Press. (2014, diciembre 19). Los adolescentes vascos ven el terrorismo de ETA y otras violencias como 'algo muy lejano'. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2014/12/19/54945644ca4741043a8b4587.html> (P81)

Vasco Press. (2013, marzo 19). Absuelven a los dos profesores de la UPV que permitieron estudiar a deportados de ETA. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/espana/20130319/abci-absolucion-profesores-201303191515.html> (P129)

Vasco Press. (2019, octubre 06). La UPV retira en dos años más de 80 pintadas ofensivas con las víctimas de ETA. *Elcorreo.com*. Recuperado de

<http://www.elcorreo.com/vizcaya/20101006/mas-actualidad/politica/retira-anos-pintadas-ofensivas-201010061157.html> (P8)

APÉNDICE III.

LEYES

LEYES EUROPEAS

Consejo de la Unión Europea. Decisión Marco 2001/220/JAI del Consejo de 15 de marzo de 2001 relativa al estatuto a la víctima en el proceso penal. Diario Oficial de las Comunidades Europeas L82, de 22 de marzo de 2001, pp. 1-4. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001F0220&from=ES)

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001F0220&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001F0220&from=ES)

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo. Diario Oficial de la Unión Europea L315, de 14 de noviembre de 2012, pp. 57-73. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2012/315/L00057-00073.pdf>

Unión Europea. Directiva. (2017, marzo 31) (UE) 2017/541 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de marzo de 2017, relativa a la lucha contra el terrorismo y por la que se sustituye la Decisión marco 2002/475/JAI del Consejo y se modifica la Decisión 2005/671/JAI del Consejo. Diario Oficial de la Unión Europea L88. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017L0541&from=ES)

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017L0541&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017L0541&from=ES)

Unión Europea. (2005, septiembre 29). Decisión 2005/671/JAI del Consejo de 20 de septiembre de 2005, relativa al intercambio de información y a la cooperación sobre delitos de terrorismo L532,. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005D0671&from=ES)

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005D0671&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005D0671&from=ES)

Unión Europea. (2002, julio 18). Decisión Marco (UE) 2002/584/JAI del Consejo Europeo y a los procedimientos de entrega entre Estados miembro. Diario Oficial de las

Comunidades Europeas L190, de 18 de julio de 2002, pp. 1-18. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:3b151647-772d-48b0-ad8c-0e4c78804c2e.0005.02/DOC_1&format=PDF

LEYES NACIONALES

Gobierno de Aragón. Decreto 89/2014, de 10 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo parcial de la Ley 4/2008, de 17 de junio, de medidas a favor de las víctimas del terrorismo. Boletín Oficial de Aragón, núm. 118, de 19 de junio de 2014, pp. 19156-19181. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798109025151>

Gobierno de España. Ley 4/2017 de 26 de septiembre, de reconocimiento y atención a las víctimas del terrorismo en Castilla y León. Boletín Oficial del Estado, núm. 263, de 30 de octubre de 2017, pp. 103897-103907. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2017/10/30/pdfs/BOE-A-2017-12358.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, núm. 77, de 31 de marzo de 2015, pp. 27061-27176. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/03/31/pdfs/BOE-A-2015-3439.pdf>

Gobierno de España. Real Decreto 671/2013, de 6 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 224, de 18 de septiembre de 2013, pp. 72190-72213. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/09/18/pdfs/BOE-A-2013-9680.pdf>

Gobierno de España. Ley 6/2013, de 8 de julio, de medidas en materia tributaria del sector público, de política social y otras medidas administrativas. Boletín Oficial del Estado, núm. 195, de 15 de agosto de 2013, pp. 60054-60083. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/08/15/pdfs/BOE-A-2013-8990.pdf>

Gobierno de España. Orden INT/2026/2012, de 21 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras de la convocatoria para la concesión de ayudas destinadas a asociaciones, fundaciones y entidades sin ánimo de lucro, cuyo objeto sea la atención a las víctimas del terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 232, de 26 de septiembre de 2012, pp. 68406-68416. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/09/26/pdfs/BOE-A-2012-12062.pdf>

Gobierno de España. Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección integral a las Víctimas del Terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 229, de 23 de septiembre de 2011, pp. 100566-100592. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/09/23/pdfs/BOE-A-2011-15039.pdf>

Gobierno de España. Ley 10/2010, de 15 de noviembre, relativa a medidas para la asistencia y atención a las Víctimas del Terrorismo de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, núm. 296, de 6 de diciembre, pp. 101244-101255. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/06/pdfs/BOE-A-2010-18688.pdf>

Gobierno de España. Ley Foral 9/2010, de 28 de abril, de ayuda a las víctimas del terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 132, de lunes 31 de mayo de 2010, pp. 46893-46906.

Gobierno de España. Ley 7/2009, de 2 de noviembre, de ayuda a las víctimas del terrorismo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial del Estado, núm. 35, de 10 de febrero de 2011, pp. 14251-14261. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2550.pdf>

Gobierno de España. Ley 4/2008 de 19 de junio, de Reconocimiento y Reparación a las Víctimas del Terrorismo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del Estado, núm. 212 de 3 de septiembre de 2011, pp. 95672-95693. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/09/03/pdfs/BOE-A-2011-14348.pdf>

Gobierno de España. Ley 4/2008, de 17 de junio, de medidas a favor de las Víctimas del Terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 189, de 6 de agosto de 2008, pp. 33579-33584. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/08/06/pdfs/A33579-33584.pdf>

Gobierno de España. Ley 6/2005, de 27 de diciembre de medidas para la asistencia y atención de las Víctimas del Terrorismo y de creación del Centro Extremeño de Estudios por la Paz. Boletín Oficial del Estado, núm. 40, de 16 de febrero de 2006, pp. 6186-6190. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/02/16/pdfs/A06186-06190.pdf>

Gobierno de España. Ley 1/2004, de 24 de mayo, de ayuda a las víctimas de terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 157, de 30 de junio de 2004, pp. 24014-24018. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2004/06/30/pdfs/A24014-24018.pdf>

Gobierno de España. Ley 38/2003, de 13 de noviembre, General de Subvenciones. Boletín Oficial del Estado, núm. 276, de 18 de noviembre de 2003, pp. 1-57. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-20977-consolidado.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 7/2003, de 30 de junio, de medidas de reforma para el cumplimiento íntegro y efectivo de las penas. Boletín Oficial del Estado, núm. 156, de 1 de julio de 2003, pp. 25274-25278. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/01/pdfs/A25274-25278.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 6/2002, de 27 de junio, de Partidos Políticos. Boletín Oficial del Estado, núm. 154, de 28 de junio de 2002, pp. 23600-23607. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2002/06/28/pdfs/A23600-23607.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en relación con los delitos de terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 23 de diciembre de 2000, pp. 45503-45508. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2000/12/23/pdfs/A45503-45508.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado, núm. 11, de 13 de enero de 2000, pp. 1422-1441. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/13/pdfs/A01422-01441.pdf>

Gobierno de España. Ley 12/1996, de 19 de diciembre, de Ayuda a las Víctimas de Terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 93, de 18 de abril de 1997, pp. 12255-12259. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1997/04/18/pdfs/A12255-12259.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 10/1995 de 23 de noviembre, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, núm. 281, de 24 de noviembre de 1995, pp. 22987-34058. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/24/pdfs/A33987-34058.pdf>

Gobierno de España. Ley 31/1991, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1992. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 31 de diciembre de 1991, pp. 41871-41916. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1991/12/31/pdfs/A41871-41916.pdf>

Gobierno de España. Ley Orgánica 9/1984, de 26 de diciembre, contra la actuación de bandas armadas y elementos terroristas y de desarrollo del artículo 55.2 de la Constitución. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 1985. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-63>

Gobierno de España. Real Decreto-ley 19/1979, de 23 de noviembre por el que se modifica parcialmente el Real Decreto-ley 1/1977, de 4 de enero, que creó la Audiencia Nacional y se prorroga la vigencia de la Ley 56/1978, de 4 de diciembre, de medidas especiales en relación con los delitos de terrorismo cometidos por grupos armados. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 1979, pp. 27820-27821. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-28526>

Gobierno de España. Real Decreto-ley 3/1979, de 26 de enero, sobre protección de la seguridad ciudadana. Boletín Oficial del Estado, núm. 28, de 1 de febrero de 1979, pp. 2636-2637. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1979/02/01/pdfs/A02636-02637.pdf>

Gobierno de España. Decreto Ley 10/1975, de 26 de agosto, sobre prevención del terrorismo. Boletín Oficial del Estado, núm. 205, de 27 de agosto de 1975, pp. 18117-18120. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1975/08/27/pdfs/A18117-18120.pdf>

Gobierno de la Comunidad Valenciana. Decreto 109/2010, de 16 de julio, de Consell, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 1/2004, de 24 de mayo, de la Generalitat, de ayuda a las Víctimas del Terrorismo. Diario Oficial del Gobierno Valenciano, núm. 6314, de 20 de julio de 2010, pp. 28683-28721. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2010/07/20/pdf/2010_8195.pdf

Gobierno de la Región de Murcia. Decreto n.º 105/2012, de 27 de julio, por el que se aprueba el reglamento de la Ley de Ayuda a las Víctimas del Terrorismo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 176, de 31 de julio de 2012, pp. 33066-33078. Recuperado de <https://www.borm.es/borm/documento?obj=bol&id=58195>

Gobierno del País Vasco. Decreto 290/2010, de 9 de noviembre, de desarrollo del sistema de asistencia integral a las víctimas del terrorismo. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 239, de 15 de diciembre de 2010, pp. 1-28. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2010/12/1006125a.pdf>

Gobierno del País Vasco. Decreto 9/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 72, de 20 de abril de 2010, pp. 1-109. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2010/04/1002109a.pdf>

Gobierno de Madrid. Decreto 2/2007, de 10 de enero del Consejo de Gobierno, por el que se actualiza la cuantía de ayudas a las víctimas del terrorismo. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 9, de 11 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/normativa/decretos/decreto-2-2007-de-10-de-enero>

Junta de Andalucía. Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación en los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 85, de 3 de mayo de 2011, pp. 8.24. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/d1.pdf>

