

Bazen Behin: Pedagogías de la memoria para niños, niñas y adolescentes desde la educación social.

Jon Echeverría Esquina¹

Abstract:

Planteamos mediante esta comunicación hacer balance de dos décadas de proyectos y acciones vinculadas a la recuperación colectiva de la memoria desde la educación social. Repasaremos experiencias, dificultades y aciertos de un camino pedagógico que se ha apoyado en la frontera como territorio y como concepto generador; más que de un catálogo, se trata de narrar un proceso de aprendizaje lleno de dudas, contradicciones y hallazgos.

Estas actividades se realizaron por varias entidades sociales, en contextos de educación formal y no-formal y pueden contribuir a inspirar desde las periferias algunas prácticas renovadas y enfoques complementarios.

Memoria - Educación social - Lugares para la memoria – Derechos Humanos - Intergeneraciones

¹ Jon Echeverría Esquina (Irun, 1972) es Licenciado en Geografía-Historia (Esp. Contemporánea por la Universidad de Salamanca) y Grado de Filosofía (UNED) y trabaja como educador social desde 1998 en organizaciones del Tercer Sector en Euskadi y en Navarra. Actualmente es responsable del Laboratorio de innovación socioeducativa de Asociación Navarra Nuevo Futuro (www.laboeduca.org) y miembro de FEDICARIA *Crítica de la educación y de la cultura*.

Una excentricidad en un contexto de plomo

La Euskadi de los años noventa sorprende por el “hecho diferencial” de una situación de violencia política de alta intensidad, combinado con la costumbre y la resignación y demasiado a menudo con una sorda justificación. Teníamos una vida disociada de la que era muy difícil hablar y ocuparse; una vida llena de silencios cotidianos, en la que las operaciones mentales lógicas no funcionaban del todo. Vivíamos con normalidad, pero con la violencia y sus consecuencias entre paréntesis, como un tema encapsulado que formaba parte de otra realidad. Así, el país avanzaba mal que bien en su desarrollo económico e institucional haciendo abstracción de lo que vivíamos; pero las iniciativas socioculturales quedaban muy restringidas, muchas de ellas bloqueadas por el monotema identitario. Además, tratando de entender lo que sucedía sin asumir aquellos dogmas, íbamos comprobando que existían saltos históricos, otros silencios, mutaciones biográficas y confusiones conceptuales que enredaban aún más el presente. Esa fue una de las razones por las que elegí cursar Geografía e Historia; indagar en lo que sucedió en el mundo, recolocar los hechos y las perspectivas, salir del particularismo y así a modo de terapia poder comprender y vivir de una manera más consciente y libre. Otra razón era descubrir quién era yo: necesitaba dar contexto y enfoque a las historias que me contaban mis abuelos (unos me llenaban de anécdotas, los otros eran más austeros). En cualquier caso, por los cuatro costados pude poner voz y rostro a procesos colectivos del pasado, explorar las contradicciones de los seres humanos, sentirme parte del río de la historia. Sorprendía sin embargo que, a finales de aquellos años, con todo el caudal de información (de los protagonistas directos y de los historiadores que habían trabajado ya mucho y bien) existiese tan poca presencia elaborada de acontecimientos del pasado como la Guerra Civil Española. En nuestra situación encapsulada, se hablaba de un pasado mítico, pero no se concretaba, además de aislar hechos y testimonios en el olvido. No entendíamos que teniendo tan a mano a la generación que vivió aquellos años, no se hablase de todo aquello. Por eso, en aquellas circunstancias cualquier propuesta de memoria era algo excéntrico y extemporáneo.

(Aunque yo vivía en Irun, pasaba la frontera todos los días para asistir a una pequeña escuela pública francesa que pusieron al otro lado del río. Este hecho curioso aumentó en mí la distorsión, ya que me hablaban con total tranquilidad de la guerra civil o de la emigración, y pude adquirir informaciones que a mis amigos les negaban en el instituto

en el lado español -siempre con el pretexto de que no daba tiempo de llegar al final del programa-).

Con todos estos antecedentes, recién licenciado y más o menos convencido en participar en el proceso de construcción del sector profesional de la educación social me uno a otros colegas (psicólogo, maestro, periodista) para construir una propuesta de desarrollo comunitario en el peculiar barrio de Behobia (Irun). Se trataba de experimentar nuestras intuiciones socioeducativas y contribuir a enriquecer el contexto con otras miradas, con un ensanchamiento de perspectivas (cambiar la conversación monotemática). La idea era (visto desde el presente) utilizar la memoria y la enorme diversidad existente en un territorio minúsculo marcado por una frontera, como palanca para pensar de otra manera colectivamente. Comprender experiencias de violencia y de cooperación en el pasado, identificar en un espacio tan peculiar las huellas sociopolíticas, permitiría disolver nuestros silencios estructurales y prepararnos para el futuro y sus nuevos asuntos. Desde nuestro mundo encapsulado, era también sorprendente ver en Francia cómo con aparente sencillez habían avanzado por esta senda. Las políticas de la memoria públicas, pero sobre todo asociativas, fueron muy inspiradoras para nosotros. Y por supuesto, nos influyeron los autores de tradición judía que a partir de su tradición y de sus traumatismos avanzaron mucho en la tarea de hacer memoria, de pensar sobre sus límites y sus sutilezas.²

Y a pesar de los escasos recursos que se ofrecían para hacer memoria, comenzaban ya a aparecer iniciativas en España, los “nietos de la guerra” iniciaban de maneras diferentes su movilización. Recuerdo en especial a la *Asociación para la memoria histórica* y su rudimentaria web que iluminó el camino y que comenzó a reordenar prejuicios y ausencias. Y por supuesto, nos nutrimos del contacto con el Grupo Cronos de Salamanca y con toda la riqueza de otros grupos de renovación pedagógica para las ciencias sociales que terminarían en la federación Fedicaria. Su reflexión crítica y su aparataje conceptual nos ayudaron a movernos por la incertidumbre de nuestra empresa.

Con todos estos mimbres, con la energía juvenil correspondiente y con un sentido práctico e intuitivo seguramente poco riguroso, nos adentramos en la aventura que llamamos

² Walter Benjamin, Primo Levi, Hannah Arendt, Bruno Bettelheim, Imre Kertész, Paul Celan... y muchos otros. También por supuesto Semprún, y en aquel tiempo Antonio Muñoz Molina nos trajo memorias con su “Sefarad” que nos alimentaron. Y años después nos impresionó por su solvencia metodológica y por su esfuerzo de memoria (con sus defectos y limitaciones incluidos) el programa de Yad Vashem de Jerusalem.

Mugazabaldú (Frontera abierta) proyecto promovido por HeziZerb elkarte que ahora parece casi banal pero que en el año 2000 no lográbamos que se entendiera. La propuesta se articulaba alrededor del Cuerpo de Guardia de Behobia, construcción en ruinas que albergó a mediados del S.XIX la administración del primer puente (de madera) entre los dos países y que tuvo varios usos y que para el barrio era una referencia sentimental. Realizamos con el arquitecto Patxi García un proyecto de rehabilitación para crear un centro de la memoria de la frontera. Sobre ese eje, giraría todo el resto; la frontera como idea generadora a la manera de Paolo Freire estructuraba reflexiones y actividades: fronteras políticas, fronteras idiomáticas, fronteras sociales, fronteras culturales, ... Con la desaparición de las aduanas a finales de los años ochenta, Irun se quedó en silencio, un poco traumatizada por la pérdida de relevancia. Ante el vacío que quedaba proponíamos hablar de esa frontera perdida, y de las fronteras invisibles... Queríamos hacer emerger las fronteras contemporáneas, alejados de folclóricos contrabandistas para tratar de comprender la idea de límite. En el nivel local, en un barrio, encontrábamos metáforas y rastros de un siglo moribundo y de un siglo en ciernes. Podríamos así combinar los estudios científicos con las creaciones artísticas, el lazo social vecinal con las relaciones intergeneracionales. Desplegamos un programa muy ambicioso (demasiado quizá) para la época. Logramos celebrar exposiciones e implicar a la asociación de vecinos, y organizar durante varios años *Mugak Oroimenak – Historias de frontera*, interesantes aportaciones y ejercicio de ciudadanía transfronteriza. Este proyecto voluntarista sufrió diferentes frenos y “sabotajes” institucionales y bastantes ninguneos, y poco a poco se fue desintegrando. Hubo una mezcla de desconfianza (por no pertenecer a ninguna sección identificada), de ignorancia, y de falta de perspectiva de futuro. El tema de la frontera se demostró en pocos años que estaba lleno de interés y se convertiría en una gramática contemporánea. Es una desgracia tanto vasca como española: las novedades tienen que venir del exterior (de un exterior hiper-desarrollado) si no, no se tienen en cuenta. El edificio no se rehabilitó con nuestra propuesta sociolaboral ni con nuestra propuesta arquitectónica (que se basaba en los planos originales que ni siquiera fueron a consultar), y se convirtió en un centro ocio para las personas mayores del barrio. Organizamos esbozos de homenaje a las víctimas de la frontera, poniendo el acento en las decenas de personas que se ahogaban en el río Bidasoa (sobre todo portugueses sin papeles en los años 60 y 70). Era una manera de hacer memoria y de pensar en el presente pero no logramos tener eco (otra vez, veinte años después, se ahogan africanos en el mismo río, parece una novedad, y no se ha invertido en una memoria que nos ayude a

imaginar otras soluciones para lo que acontece hoy. Se vive todo como algo novedoso. Cuesta aprender de las experiencias pasadas, es un conocimiento líquido y escurridizo. La memoria podría ser inspiradora, nos ayudaría a identificar retos, problemas y potencialidades. Sin embargo, a pesar de esta colección de fracasos, sobrevivió la sección del proyecto “memoria intergeneracional” que llamamos Bazen Behin y que, atravesando distintos avatares, logró durante dieciocho años financiación municipal por diferentes procedimientos.³

(Volvió a existir en 2018 otra oportunidad para el proyecto Mugazabaldu, pero, aunque el contexto era muy distinto, y a pesar de realizar nuevas actividades, tampoco logramos consolidarlo; aún son muchos los automatismos en la administración que imposibilitan la interdisciplinariedad. También nos confrontamos con los pequeños poderes que rivalizan entre sí y que impiden desarrollos creativos. Esos sí, sirvieron esos años para salvar algunos muebles y algunas huellas de todo aquel proceso⁴.)

La propuesta: Bazen Behin

Así pues al hilo de la iniciativa de desarrollo comunitario Mugazabaldu iniciamos en 2001 este programa que en 2013 cambió de nombre (el Ayuntamiento de Irun lo asumió como propio y comenzó a licitarlo bajo el nombre de Orbel Haizea). En 2022, la entidad promotora HeziZerb⁵ decidió abandonar porque no se daban las condiciones financieras adecuadas. Antes se desarrolló la propuesta en otros municipios guipuzcoanos como Donostia-San Sebastián (también en Vitoria-Gasteiz y en Bilbao y en Hendaia) pero la mayoría de participantes fueron siempre del entorno de Irun. Comenzamos con grupos de Educación Primaria, tratando de reforzar las relaciones intergeneracionales (que

³ En Irun principalmente, pero también en otras localidades, se desarrollan acciones BazenBehin (y Orbel Haizea su clon municipal) durante 18 años de manera ininterrumpida en una media de 8 centros escolares en cada edición y también en grupos de educación social. Contamos de media con 360 participantes por año, unos 6.500 participantes en total (60% Primaria / 40% Secundaria) y sus familias. Se implican tres centenares largos de docentes y educadores-as sociales.

⁴ Ver www.mugazabaldu.eu y redes asociadas.

⁵ HeziZerb elkarte es una entidad social que trabaja en el territorio de Gipuzkoa en programas de educación de calle y de ocio educativo con una larga trayectoria en innovación socioeducativa y en la gestión de equipamientos de infancia y juventud y en proyectos transfronterizos. www.hezizerb.et

seguramente en aquellos años con la cultura de *nuevos ricos* se había empobrecido notablemente) y después incorporamos al alumnado de secundaria a través del descubrimiento del Campo de Gurs.

En 2000 nos parecía que la escuela no afrontaba la cuestión de la memoria. En nuestra práctica profesional con familias y niños y niñas intuíamos que el silencio intergeneracional generaba malestar y problemas de salud mental (son muy interesantes los estudios sobre la relación del traumatismo de la Guerra Civil y la salud mental en las terceras generaciones; se han realizado cálculos de ese impacto, pero falta mucho por hacer). Los silencios se transmiten igual que los secretos y generan un bloqueo que impide y produce consecuencias nefastas. Por eso nos parecía que la educación social (entendida como pedagogía para la ciudadanía crítica) debía de contribuir desde fuera a oxigenar las aulas con aires del exterior, con métodos más flexibles y con testimonios del territorio. Había que reaprender las relaciones intergeneracionales. Colocamos aquí el texto introductorio del proyecto en 2002 que explica bien lo que pretendíamos y que muestra seguramente la bisoñez del enfoque (pero que suena sin embargo bastante actual):

Numerosos científicos sociales, desde historiadores hasta psicólogos, pasando por educadores y sociólogos, destacan una ruptura generacional en nuestros días, un corte en el que los jóvenes se sienten perdidos porque no saben de dónde vienen, en el que los adultos padecen una banalización de sus existencias, en el que los viejos no se sienten escuchados y creen perder su patrimonio de experiencia. Socialmente, esta ruptura se traduce en una gran carencia de cultura política, en una excesiva facilidad de manipulación del pasado, en un vaciado de la conciencia crítica.

Es cierto que se recuperan aspectos folclóricos, que todo el mundo está de acuerdo en exponer hallazgos arqueológicos, o en publicar memorias anecdóticas: estos esfuerzos son muy loables y necesarios. Pero poco se habla de experiencias de vida reales, de conflictos, de secretos enterrados por el olvido, de visiones del mundo que se apagaron.

¿De dónde, por qué, de qué manera vinieron, emigraron, recibieron, incluyeron, excluyeron, vivieron, amaron, odiaron, trabajaron, resistieron, se organizaron, sufrieron y fueron felices las personas que vivieron, que viven en nuestra ciudad de ciudades? ¿Cómo ha construido la ciudad su relato, la síntesis de epopeyas individuales? ¿Cómo se resolvieron los conflictos? ¿Quién cayó? ¿Quién sufrió rechazo, quién rechazó, quién aceptó, quién no se dejó aceptar?

Quizá la historia sea algo más que un relato oficial: también es una suma de vidas en un tiempo y en un espacio concretos. Pensamos que, para poder comprender el presente, para ser críticos con los mensajes homogeneizadores y con las informaciones oficiales (oficiales en el sentido de sagradas, acrílicas, cerradas, sin sabor a humanidad),

debemos de poner los ojos en el pasado. No para reivindicarlo, no para restaurarlo, sino para que nos dé pistas en el presente.

La tolerancia y la intolerancia son temas universales, la intolerancia se fundamenta a menudo en ignorancia, en mitos de pureza y autorreferencia, los ataques a la diferencia se basan siempre en una inseguridad, en identidades frágiles, en falta de referencias positivas.

Así, la recuperación colectiva de la memoria pretende recrear el pasado y analizarlo críticamente, dejando a un lado justificaciones y sacralizaciones, centrándose en lo humano, en la ternura de las vidas que viajan siempre entre lo más oscuro y lo más sublime.

Muchas de las problemáticas que aparecen en el trabajo social y terapéutico tienen que ver con la memoria (individual, familiar,...). Para que un adolescente se construya como persona adulta, debe de poder apoyarse en valores, referencias, relatos e historias... detectamos que, en estos momentos, el imaginario de los jóvenes se ha empobrecido con respecto a esto, nadie les ha contado lo que sucedió, y así, no encuentran sentido a su existencia... no se sienten parte de ningún relato, de ninguna lógica existencial, y así, se bloquean, renuncian a crecer, atesoran secretos y medias verdades.

Partíamos así de un interés genuino por el pasado, por una necesidad vital de entender el lugar habitado, por un deseo de ensanchar los procesos históricos y de salir del “hecho diferencial” y por una necesidad de dialogar con otros (generaciones, sensibilidades).

A los grupos de Educación Primaria (que cada vez fueron más numerosos), les ofrecíamos un esquema temporal (para injertar el pensamiento histórico); les formábamos para ser entrevistadores-as, les aportábamos un testimonio del barrio como modelaje y después les encargábamos entrevistar a sus mayores. Después recogíamos las cintas y las transcribíamos y el alumnado escribía un cuento a raíz de lo escuchado. Finalmente, exponíamos los relatos y los cuentos en la web y celebrábamos la recuperación de esta memoria con un almuerzo y una actuación de *bertsolarismo* (disciplina artística tradicional de la cultura vasca de improvisación de poemas orales en euskera).

Enseguida realizamos incursiones en espacios no-formales de educación social. Experimentamos la misma metodología con grupos de adolescentes en varias ciudades que tenían relaciones de confianza con educadores-as sociales; la propuesta funcionaba porque les conectaba con personas mayores desconocidas de su barrio y sobre todo porque les abría a las personas participantes muchas perspectivas (por ejemplo, muchos adolescentes de origen extranjero descubrían que esos ancianos que veían por la calle y

que consideraban “nativos” en realidad vivieron en su infancia y juventud procesos migratorios muy similares a los suyos. La ciudad entera cambiaba así de forma y de sentido). De esta forma, seguimos por esa senda para abordar la interculturalidad de una manera muy sencilla, pidiendo a las personas jóvenes que preguntaran en sus entornos. Emergía así la riqueza del territorio, sus paradojas y sus preguntas; se movían las certezas y las imágenes fijas de unos y de otros comenzaban a descongelarse.

Como ya hemos dicho, ahora en 2024 todo esto parece muy lejano, se ha innovado y se ha avanzado en métodos y en experiencias. El contexto de violencia se ha volatilizado. Pero emergen nuevos problemas con la memoria, con las mutaciones políticas y sociales. Y es que la institucionalización de los procesos educativos de memoria es necesaria para darles consistencia, pero al mismo tiempo, esa estructuración oficial puede generar rechazo y distancia. Así podemos pasar de una memoria raquítica como lo era en 2000, a una memoria *inflamada* (se habla mucho, pero a menudo sin profundizar, sin rescatar lo esencial del proceso educativo y de ciudadanía). Se parece al fenómeno de las personas que dan testimonio: su labor es fundamental, pero a base de repetir el testimonio este va cambiando, se va elaborando y la frescura de la primera vez se pierde irremediamente. Por eso, aunque la experiencia sea muy importante para atraer el interés, estas propuestas educativas deben ser sobre todo racionales; no se debe hacer memoria desde el corazón o desde las tripas, sino desde la sensibilidad y desde los procedimientos del pensamiento.

Esto lo aprendimos cuando descubrimos en 2005 el Campo de Gurs, que entonces aún era muy desconocido en nuestro territorio. Lo que más nos atrajo era su poder evocador y no su potencial de parque temático (casi no quedan vestigios, hay que realizar un esfuerzo de imaginación muy grande para “ver” lo que hubo en aquel lugar). Con alumnado de bachillerato y de formación profesional desarrollamos una unidad didáctica sobre el Campo de Concentración que era un pretexto para hablar de la II Guerra Mundial, de la Guerra Civil, de los totalitarismos, del lugar de las víctimas, de los testigos, etc... Después de una sesión en clase para afianzar los conceptos fundamentales, sin más información ofrecida (para aumentar la curiosidad, el deseo), viajamos a Gurs. Nos recibe algún hombre mayor que fue interno de niño (Ricardo Arrutia, Joaquín Gálvez o José de Sola) y el grupo mediante diferentes dinámicas van entrando en la propuesta, se deja evocar. Siempre después, cada participante creaba una obra artística que después era expuesta físicamente o mediante técnicas virtuales. Sin muchos datos, sin mucha información, con un esquema claro y la confianza en abrir con esas sencillas acciones una

ventana de curiosidad. Se consolidan los conocimientos volátiles con la combinación de un relato, de un movimiento a un espacio cargado de silencio y de una recreación personal y artística.

Declinaciones:

A partir de 2008, me mudo a Navarra, aunque manteniendo los vínculos y formando una alianza transfronteriza. Entre varias organizaciones compartimos ideas y experiencias, y asumimos parte de ellas en nuestros programas⁶. En Asociación Navarra Nuevo Futuro⁷ se crea un equipo de proyectos socioeducativos que comienza a desarrollar como ONG de cooperación acciones de Educación para el Desarrollo (que enseguida llamaríamos *Educación para la ciudadanía global transformadora*). Se trataba de implicar a los y las adolescentes en los problemas y retos del mundo a través de la comprensión de los Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Acción social. Los talleres y diálogos los vamos estructurando en torno a la memoria y el territorio; por ejemplo, hablamos sobre la situación de la infancia en la historia (como eran de niños y niñas nuestros mayores) y al mismo tiempo sobre cómo se ejercen los derechos de niños y niñas en el Sur global y en el llamado Norte occidental. Con estas dos coordenadas podemos avanzar con mayor profundidad en una educación crítica que dote de sentido los conocimientos disponibles y las vidas de las personas jóvenes participantes. La memoria es así auxiliar de la ciudadanía; el pensamiento histórico y la “educación del deseo” (de transformación) van de la mano y son necesarios para entender que las cosas cambian, que tenemos capacidad de hacerlas cambiar⁸. También aplicamos el método *BazenBehin* en procesos de activación juvenil y emancipación (proyecto *Pasarelas*) encargando a jóvenes con poco recorrido académico entrevistas a personas mayores de su localidad. El resultado siempre era muy positivo, aún con el mínimo de información previa, el acto de preguntar y de escuchar historias de otro tiempo a personas que comparten el presente es de alguna manera revelador y generador de inclusión social.

⁶ Muchas otras asociaciones comparten e intercambian, pero destacamos aquí al grupo transfronterizo que se llamó AEIE LimitisForum formado por Asociación Navarra Nuevo Futuro, IrseAraba Coop, HeziZerb elkartea y Mugazte elkartea.

⁷ Asociación Navarra Nuevo Futuro es conocida sobre todo por la gestión desde hace más 50 años de recursos residenciales en el ámbito de la protección a la infancia. www.nuevo-futuro.org También es una ONG de cooperación internacional para el desarrollo y promueve la innovación socioeducativa con enfoque de derechos a través de su Laboratorio de innovación socioeducativa. www.laboeduca.org

⁸ Raimundo CUESTA: “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a fedicaria”, *Conciencia Social* (Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales) 3 (1999) pp. 70-91.

Después vendrían exposiciones, visitas a Gurs en clave transfronteriza, actividades sobre el *viaje* como elemento esencial de la humanidad (que se puede ver a través de la memoria de los que viajaron)⁹. Así, la memoria atraviesa todas nuestras propuestas socioeducativas, como dimensión y recurso, no como objetivo; y eso quizá sea un hallazgo porque articula y entrena un gesto, aporta una dimensión y no sólo ilustra un tema. Porque esta memoria modesta busca conectar a los individuos con sus filiaciones y con sus congéneres, establecer un hilo conductor que ensamble mejor todas las informaciones y esperanzas que están en el ambiente. Ayuda a crear un marco de comprensión, sea cual sea la cuestión que vayamos a tratar. Lo planteamos como deber ciudadano, pero sobre todo como un derecho.¹⁰ Así, aunque las víctimas de la historia sean siempre prioritarias y sustrato (siguiendo a W.Benjamin y a R.Mate), no deben ser la única motivación; nuestra ciudadanía y su ejercicio pleno necesita de memoria y de engarce con el pasado para poder mantener la mirada con el futuro. De esta manera construimos ahora el programa *Behin Batean* apoyado por la Dirección General de Memoria y Convivencia de Gobierno de Navarra. Seguiremos profundizando en esta metodología y abriendo nuevas posibilidades, siempre con el objetivo de que las personas jóvenes sean las que pregunten, escuchen, abran la transmisión, que sean productoras de memoria para sí mismas y para nuestra vida en común.

Aprendizajes:

Después de todas estas experiencias diferenciamos los deberes de memoria institucionales (necesarios) y el uso de la memoria como un ingrediente vital (el diálogo) para la cohesión social y para la salud mental. Esta memoria transversal por supuesto se debe basar en valores democráticos, y ver la realidad desde las víctimas, desde los acallados... pero no conviene *tematizarla*, porque eso nos lleva a menudo al oportunismo, o a la segmentación

⁹ Ver Exposición *Derechos Humanos y Fronteras*: <https://mugazabaldueu/mugetan-zehar-qizan-eskubideen-bila/>
Exposición *Los derechos no son un cuento*: https://laboeduca.org/wp-content/uploads/2023/06/Rollup_Derechos_Infancia_00.pdf
Programa *El Viaje de nuestras vidas*: https://www.youtube.com/playlist?list=PLxmERm9-8S3fB-Pqbh3eRQdKH_pD2xUXR
Publicaciones sobre ciudadanía global: <https://laboeduca.org/educacion-para-la-ciudadania-global-pag/>

¹⁰ El llamado *enfoque de derechos* ha llegado, aunque con cierto retraso a la educación social en España; sobre todo ha sido desarrollado en América Latina. Es un avance jurídico, pero sobre todo para nosotros tiene consecuencias metodológicas: no hacemos las cosas con las personas porque tengan daño o porque tengan deberes sino porque tienen derechos (a la salud, a la existencia, al desarrollo, a la educación, a vivir en sociedad, a la memoria... Nuestra tarea socioeducativa renueva su sentido desde esta perspectiva que no es sólo administrativa ni de gestión sino de finalidad pedagógica. Ver Juan Martín PÉREZ y Tejiendo Redes de Infancia www.tejiendoredesinfancia.org

de la realidad o a la infantilización de las personas participantes. Entendiendo su sentido, discrepamos del exceso de expectativa para que la memoria nos rellene programas de sensibilización sobre igualdad o sobre un periodo histórico concreto (con unos resultados esperados). Por el contrario, practicar la memoria *callejera* necesita por supuesto de asideros (valores democráticos, las perspectivas de género, la prioridad por las personas peor tratadas, por los colectivos marginados...) pero no debe ser un pretexto para ilustrar un discurso previo; no nos lleva muy lejos marcar con el dedo una expresión en el pasado de eso que nos interesa ahora. Perdemos riqueza y textura en ese ejercicio, parece eficaz educativamente pero no lo es porque fosiliza la memoria. Aplicar un *zoom* en un tema o en un hecho puede servir para las obligaciones de memoria de la institución, pero no es muy fértil cuando lo practicamos como derecho, como un ejercicio de ciudadanía.¹¹

Para nosotros la memoria ha sido un lugar delicado porque la intentamos activar en un contexto de violencia política en la que había mucho interés en borrar los rastros. Se permitían las memorias anecdóticas o etnológicas (cómo vivían los caseros en el caserío); pero nada de hablar de violencias más o menos lejanas. Ahora que todo ha cambiado tanto, se realizan ejercicios de memoria democrática muy serios, pero entonces era algo que se veía como peligroso (cuando fuimos a una caja de ahorros a solicitar financiación, se nos dijo que mejor si organizábamos un concurso de pesca...). Vivir en un territorio en el que había siempre que posicionarse y en el que lo habitual era no dar tu opinión, tuvimos que manejarnos en una memoria delicada, de puntillas, sin esperar nada; utilizamos técnicas terapéuticas: no juicio, aceptación del que habla, sabiendo que el éxito no era tanto el contenido sino el propio ejercicio de hablar y de compartir, de comenzar a airear y a elaborar. Es curioso que casi ningún miembro de los equipos que participaron en esta promoción intergeneracional fuesen historiadores ni tuviesen un interés especial por la historia. Destacamos que para muchas educadoras participar en esta dinamización de memorias familiares y sociales les abrió a su propia memoria y las transformó. Nos preocupamos por crear un contexto propicio para la producción de memoria en vez de centrarnos en nuestras ideas a defender. Y con esa práctica de “no-juicio” logramos un clima de confianza y los recuerdos comenzaban a fluir y la dinámica familiar

¹¹ Proponemos aquí consultar nuestras reflexiones sobre la construcción de un espacio mixto entre educación escolar y educación social y sobre algunos de los retos educativos actuales. Jon ECHEVERRÍA: *Nexus. Entre la escuela y la calle*. ANNF 2023 https://laboeduca.org/wp-content/uploads/2023/05/ANNF-nexu_inte_08.pdf y Jon ECHEVERRÍA: “Esperanza categórica. Apuntes para una educación social para el S.XXI”, *FuturosAdolescere* nº0 (2022) <https://laboeduca.org/wp-content/uploads/2022/07/FuturosAdolescere-0-2022.pdf>

transgeneracional a funcionar. En las cintas recogidas escuchábamos a veces la presencia de la madre de la niña como testigo de la entrevista al abuelo... se la oía cocinar y decir “yo no sabía eso” o “eso nunca me lo has contado aita...”. Suponemos que en la siguiente reunión familiar algunas de estas respuestas breves activadas por las preguntas inocentes de la chavala movilizaron nuevas conversaciones transversales al resto de la familia.

Era un ejercicio constructivo, más centrado en la práctica que en el contenido: poner en relación a niños y niña con sus mayores, y a adolescentes con un espacio físico y evocador como el Campo de Gurs, apoyándonos en lo que se sabe, en la ciencia histórica, tratando de mantener el rigor, pero dejando las conclusiones abiertas, las moralejas y la moralina lo más lejos posible del diálogo. Hay que digerir el pasado de manera individual y colectiva, a partir de preguntas y de aperturas de pistas, sin cerrarlo todo, atendiendo a la complejidad, a las contradicciones. Y confiando en la inteligencia de la chavalería. Es un proceso largo, como personas educadoras debemos crear el contexto para que las preguntas surjan, para que el interés nazca y después confiar en que durante la vida se irá armando el puzle.

Aunque nos centremos en las víctimas o en los acallados, la memoria es una necesidad de todos, es un derecho que debemos cultivar¹². No es cuestión de establecer bandos que fijen de manera transgeneracional a los descendientes de unos y de otros, sino de introducir aperturas racionales y sentimentales para que cada cual elabore su historia y juntos, la memoria de una sociedad. Sin esperar por supuesto que esta sea precisa y definitiva; podemos acordar un marco de juego, unas bases planteadas por las ciencias sociales y por los valores democráticos, y sobre ellas dejar que fluyan las memorias propias y ajenas, las paradojas y la textura de la vida que se suele escapar de los moldes que nos tranquilizan pero que suelen producir monstruos.

Aunque ahora el contexto es otro y se está trabajando mucho y bien en cuestiones de memoria histórica¹³, siempre está el riesgo de la inflación, o de la sedimentación de memorias... Las desmemorias (que no fueron tal, que también fueron elegidas, porque

¹² E. JELIN y R. VINYES (2021): *Cómo será el pasado. El giro memorial*. Barcelona, NED ediciones, 2021.

¹³ Se ha avanzado en todo tipo de memorias, el escenario es muy distinto a hace veinte años. Quizá por eso emerjan resistencias y negacionismos y enfrentamientos de memorias. Se corre el riesgo de dejar de lado la historia profesional y necesaria y en el subjetivismo máximo poner en lucha diferentes visiones (poco críticas) del pasado. Debemos de contribuir al rigor y a la memoria cívica, sin aspavientos y sin guiones marcados por intereses al presente.

existía mucha información y experiencias en la transición). La cultura de *nuevos ricos* que se implantó en España en los 90 y 2000 tuvo también que ver con eso. Un olvido de quienes fuimos para tratar de ser otra cosa: incomodaban las historias tan extendidas de pobreza y de miseria, de violencias y emigración... así que promover la memoria como estrategia educativa debe servir para restaurar una filiación con la realidad, evitando la búsqueda de heroísmos y de “historias de santos”, que siempre aparecen pero que no se deben esperar. Cada individuo debe de interesarse por lo anterior, con sus luces y sus sombras, enamorarse por su singularidad de su *árbol genealógico*¹⁴ sin por ello sentir ninguna superioridad.

Hay que adaptarse a los procesos y a las personas. No se trata de inundar con programas, sino de incluir la memoria en todas las propuestas. Contexto histórico, contexto espacial, qué piensan las personas sobre aquello que sucedió y sobre esto que acontece.

Utilizamos la expresión “Recuperación colectiva de la memoria” para ser más modestos en nuestros objetivos. No aspiramos a una memoria definitiva para todos, sino al ejercicio colectivo de hacer memoria (con sus grietas, sus vacíos, sus discrepancias). Nos parece tan importante la fundamentación de esa memoria (la cultura democrática, los valores que nos hacen mejores) como la práctica, el ejercicio, el hábito de dialogar con los que nos anteceden. En nuestra pequeña experiencia, en vez de disponer de un plan, apostamos (seguramente por precariedad) por el collage: crear contextos para producir memoria y para reelaborarla y yuxtaponerla. Y cuando vemos el conjunto hecho de segmentos, descubrimos una cierta coherencia, una visión general bastante sintética.

Siempre nos pareció importante recrear la memoria y elaborarla utilizando soportes artísticos. Son útiles para “hablar de lo que no es fácil hablar”. Hay que añadir a la información veraz y a la transmisión intergeneracional la creación de productos artísticos que ayudarán a dinamizar esta memoria, a no hundirla en una cubeta de formol. Estos procedimientos ayudan a las personas jóvenes a apropiarse y a hacer suya la memoria creada. Además, tenemos muchas reservas por la búsqueda de emotividad (que es necesaria pero que no puede ser la base de la transmisión). Nos han llegado a pedir vídeos virtuales para no tener que visitar el Campo de Gurs. Se busca a menudo experimentar lo que sintieron los presos, lo que sufrieron las víctimas. Se ve con muy buenos ojos que los jóvenes se hagan a la idea forzando las recreaciones (y con la Inteligencia Artificial este

¹⁴ Alejandro JODOROWSKY: *Dónde mejor canta un pájaro*. Ediciones Siruela 2002.

tipo de propuestas irán a más, recreaciones virtuales en clave de videojuego para comprender matanzas, campos de exterminio o cualquier otro sufrimiento). Este planteamiento nos parece erróneo y peligroso. Reivindicamos el poder de evocación de los lugares y de las historias. No se puede transferir el mal o el dolor. Se puede imaginar. Se debe imaginar, utilizando el sentido compasivo, la imaginación y la racionalidad. La ciudadanía no se promueve sintiendo lo que ellos sintieron (parecería ser necesaria una confirmación por una desconfianza previa). Se promueve haciéndose cargo, aunque uno no pueda sentir exactamente lo que sintieron. La ética no debe ser emotiva. Y por eso el arte, las visitas que deambulan, dejarse penetrar por los lugares y por las historias es un camino menos espectacular pero mucho más eficaz y educativo. Hay que dar tiempo a elaborar, hay que dar tiempo al proceso de sentirse parte de una filiación, de una cadena de personas y de peripecias vitales. Siempre habrá huecos, aspectos cegados; siempre habrá límites a la memoria, es imposible sentir lo que sintieron porque no sólo cuenta la experiencia física sino el contexto. No se trata de hacerse a la idea, sino de entender mediante operaciones racionales y artísticas (indirectas) el dolor, el mal, el bien, la solidaridad, la fragilidad, ...

También nos parece importante promover todo tipo de memorias, de todo tipo de periodos, evitando al máximo el encapsulado de algunos temas. Llama hoy en día la atención en esta inflación de memorias como algunos grupos reivindican hacer memoria de un periodo, y en cambio prefieren evitar la memoria de otros periodos. Unos y otros utilizan los mismos argumentos. Lo importante es hacer memoria de todo y con todas las personas, en una tarea que no acaba nunca. No debemos olvidar el presente y sus cuestiones: el trabajo, las migraciones, las condiciones de vida, la manera de expresarse, la vida cotidiana; debemos tratar de ejercitar en las personas jóvenes el automatismo de preguntarse ¿cómo era esto antes? ¿si no siempre fueron así las cosas, quizá puedan cambiar mañana? Probablemente el nivel de angustia baje y la comprensión de la complejidad aumente. Y siguiendo a Raimundo Cuesta con sus propuestas genealógicas, consideramos también que promover las memorias puede ser un buen sustento conceptual y metodológico para educadores y educadoras en contextos formales y no-formales. ¿Cómo se puede ser acompañante de personas jóvenes sin haber pensado el holocausto u otras desgracias colectivas más o menos lejanas? Si nuestra labor docente o social se puede sintetizar en promover la ciudadanía, ¿cómo no contar con el ingrediente esencial del pasado que como un caleidoscopio va formando diferentes combinaciones? Como

dijo el realizador Claude Biette “Nuit et Brouillard (Resnais) et Salo (Passolini) sont les deux films que devraient voir tout spectateur qui aspire a devenir citoyen”. Para ser ciudadano-a y educador-a, es necesaria la mirada compleja al pasado, es importante complicarse y enredarse en esos laberintos de hechos y de creencias, sostenerse en espacios incómodos. Y también buscar los hilos que conectan la historia con las novedades actuales.¹⁵

Las historias (los testimonios) y los lugares son para nosotras palancas y materiales que ayudan a tejer esa maraña de información, sentimientos e ideas que nos van constituyendo nuestra ciudadanía. Jugamos con el concepto Lugares de memoria y lo convertimos en lugares PARA la memoria. La expresión creada por Pierre Nora en los años ochenta nos parece útil para salvaguardar espacios que deben ser “sacralizados” por su importancia histórica. Es una tarea de los poderes públicos como se protegen los bosques. En cambio, como personas educadoras, nos ocupa más la utilización de lugares que no tienen por qué tener una carga histórica pero que nos permiten materializar las historias escuchadas, darles un escenario, multiplicar su poder evocativo. Los lugares nos colocan en situación, nos permiten entender mejor el presente, nos dan un marco para redescubrirnos.¹⁶

Probablemente Lanzman sea el que mejor haya expresado esta combinación entre diálogo y lugar. En su película monumental Shoah (1985) somete a los testimoniantes (víctimas, testigos, verdugos) a conversaciones aparentemente improvisados en los lugares en los que se produjeron los crímenes (lugares en los que casi no queda nada reconocible). Este método se puede practicar en contextos de educación social con notables resultados de sintonización y de apertura.

¹⁵ Otra inflación de nuestra época es el término *innovación*. Preferimos hablar de renovación, ya que siempre las modas pedagógicas hunden sus raíces en otras épocas. Por eso es también importante hacer memoria desde un punto de vista formativo, y así nos encontraremos con La Institución Libre de enseñanza, con l'éducation nouvelle de Kraus o de Janusz Korczak, y con tantas otras figuras que abrieron caminos renovadores que ahora tratamos de recorrer a menudo a oscuras y en soledad. La memoria puede ser la lámpara para que las innovaciones se inscriban en procesos más profundos y dotados de mayor sentido.

¹⁶ Recuerdo que con un grupo de formación profesional básica de Irun en el que había mucho alumnado sin documentación para pasar la frontera no pudimos visitar el Campo de Gurs. Como alternativa realizamos la sesión en el Cuerpo de Guardia de Behobia, desde el que se veían los controles policiales en el puente internacional. El diálogo sobre el Campo se fue ensanchando hacia las vidas concretas de aquellos jóvenes, sus peripecias, sus viajes, las diferencias y las semejanzas del presente con épocas pasadas. Este diálogo no hubiese tan interesante en el aula; el lugar elegido ayudó a producir memoria.

Cerramos este balance sobre un programa de educación ciudadana a través de la memoria, recordando datos, vericuetos, ideas y recreaciones. Siempre haciendo memoria para dotar de sentido nuestra acción socioeducativa.

La aportación de todos estos años es modesta, aunque la participación haya sido elevada y muchas personas hayan podido enriquecer sus itinerarios vitales. Las intuiciones que pusimos en marcha se fueron confirmando, aunque nos faltaron apoyos científicos e instrumentos técnicos más solventes. Pusimos las bases socioeducativas de algo que después avanzó por otros derroteros, con otros enfoques. Hemos ido haciendo como hemos podido y hemos sabido, con el objetivo siempre de abrir horizontes, de inspirar y de ensanchar la mirada de niños, niñas y adolescentes. No es un mal punto de partida para mejorar y multiplicar la tarea. Porque la educación social debe contribuir a esta *Historia con memoria*.

Bibliografía:

Gregorio ARMAÑANZAS: “Transmisión Transgeneracional del Trauma de nuestra Guerra Civil”, Revista Norte de salud mental, 34, pp. 44–51. (2009)

Cristopher BOLLAS: *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires, Amorrortu 1987

Walter BENJAMIN: *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Madrid, alianza Editorial, 2021.

Raimundo CUESTA: *Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998.

Raimundo CUESTA: *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid, Ediciones Octaedro, 2007.

Jon ECHEVERRÍA (Coord.): *De fronteras – Mugei Buruz- De frontières*. Irun, HeziZerb y Abbadiako Adixkideak, 2005. http://www.hezizerb.net/imagenes/documentos/descargar/de_fronteras.pdf

Jon ECHEVERRÍA (Coord.): *Lugares para la memoria – Oroimenak lekuak 2001-2007*. Irun, HeziZerb, 2007. http://www.hezizerb.net/imagenes/documentos/descargar/lugares_para_la_memoria.pdf

Jon ECHEVERRÍA (Coord.): *Bazen Behin (2002-2012) 10 años haciendo memoria*. Irun, HeziZerb 2021. http://www.hezizerb.net/imagenes/documentos/descargar/BazenBehin_2002-2012.pdf

Jon ECHEVERRÍA: *Frontera: Límite o posibilidad. El concepto de frontera desde una perspectiva filosófica*. Trabajo Fin de Grado Filosofía UNED, 2017.

José María RUIZ-VARGAS: “Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista”. Hispania Nova – Revista de Historia Contemporánea 6 (2006)

www.mugazabaldueu

www.bazenbehin.net

www.laboeduca.org

Equipos 2001-2019 (BazenBehin / Mugazabaldu - HeziZerb):

Iker Alustiza, que coordinó y dinamizó durante casi todos los años el programa

Enara García, Oihana Galardi , Asier Gutierrez , Juantxo Arakama , Aitor Irastorza , Haizea Bernas , Maitane Pintado , Unai Esnal , Itziar Oria , Alazne Bergés , Martín Arregui , Ion Arruabarrena , Garikoitz Olaizola , Félix de La Rosa , Patxi García , Zoé Bray, Jon Echeverría.

Equipos 2007-2024 (Declinaciones / ANNF – IrseAraba Coop. – Mugazte...)

Goikoana Barrios, Jon García, Álvaro López de Arcaute, Gema Vidán. Lorenzo Matínez, Stella Hermoso, Jon Ander Areses, Estibaliz González, Jaione.B, Julia Urtasun, Oihana Itoiz, Iratxe Guerra, Saray Sanz, Sara Barricarte, María Galarreta, Erika Martínez, Daniel Butler, Sindy Vargas, Unai Pereda, Itziar Albar, Jon Echeverría...

Algunos testimoniantes: José de Sola, Ricardo Arruti, Joaquín Gálvez, , Celedonio Areskurrinaga, María Ángeles Oliazola, Peio Urtxegi, Kontxi, María Luisa Arozena, María Dolores Lizaso, Maritxu Artieda, Pakita Tolosa y Gregorio Berrotaran, Balentin Olaizola, Micaela Susperregi, Karmen Alzuri Eduardo Zubillaga, etc, etc...