



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

PROGRAMA DE DOCTORADO
EN ESTUDIOS INTERNACIONALES E INTERCULTURALES

**HACIA UN RECONOCIMIENTO DE LAS VÍCTIMAS
DE LA VIOLENCIA DE INTENCIONALIDAD POLÍTICA
MEDIANTE LA LECTURA DE LA NARRATIVA LITERARIA VASCA**

Tesis doctoral presentada por
Irene Gantxegi Madina

Dirigida por
Dra. Angela Bermudez Velez y Dr. Galo Bilbao Alberdi



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

DOCTORAL PROGRAMME
IN INTERNATIONAL AND INTERCULTURAL STUDIES

**TOWARDS A RECOGNITION OF THE VICTIMS
OF POLITICAL VIOLENCE
THROUGH THE READING OF BASQUE LITERARY NARRATIVES**

Thesis presented by
Irene Gantxegi Madina

Directed by
Dra. Angela Bermudez Velez and Dr. Galo Bilbao Alberdi

En el pueblo hay un dolor silencioso y paciente,
que se concentra en sí mismo y enmudece.

Fiodor Dostoievski, *Los hermanos Karamazov*

Todo lector que, leyendo una novela,
se preocupa de saber cómo acabarán los personajes
de ella, sin preocuparse de saber cómo acabará él,
no merece que satisfaga su curiosidad.

Miguel de Unamuno, *Cómo se hace una novela*

Tenemos humanidad, somos sensibles a la compasión;
lo que ocurre es que estamos en guerra.

Ramiro Pinilla, *La higuera*

A mis padres, Inma y Valentín

AGRADECIMIENTOS

Son diversas las personas que a lo largo de estos años me han mostrado su apoyo y ayuda para que este trabajo saliera adelante. A continuación nombro algunas de ellas:

Agradezco a la Universidad de Deusto y a DEIKER la concesión de una beca de Formación del Personal Investigador mediante la cual he podido realizar esta tesis.

Al equipo del Centro de Ética Aplicada por brindarme la oportunidad de participar en sus reuniones, fuente de conocimiento para mí.

A mis directores de tesis, Angela Bermudez y Galo Bilbao, por haberme enseñado la importancia de que la reflexión teórica vaya acompañada de la intervención práctica, así como por su generosidad intelectual y paciencia para conmigo.

A la Universidad de East London y, concretamente, a las personas del Centre for Narrative Research por su calurosa acogida durante mis estancias de investigación.

A Javier, con quien tengo una deuda especial porque fue él quien me alentó a comenzar este trabajo.

A todas las personas participantes del taller literario por su generosidad y la confianza que depositaron en mí.

A mis queridas amigas por su cariño en los momentos difíciles y por haber soportado mis numerosas ausencias.

A mi familia porque su apoyo incondicional me ha dado fuerza para mirar siempre hacia adelante.

A Carlos, mi compañero, por recordarme lo que realmente importa.

ÍNDICE

RESUMEN	17
ABSTRACT	19
INTRODUCCIÓN	21
INTRODUCTION	29
1. MARCO TEÓRICO	37
1.1 Hacia una teoría de los sentimientos morales	38
1.1.1 Las emociones en la historia de la ética	39
1.1.2 Clarificación conceptual	49
<i>1.1.2.a Conceptualización</i>	50
<i>1.1.2.b Criteriología</i>	53
1.1.3 Sentimientos en la vida pública	56
<i>1.1.3.a La indignación</i>	59
<i>1.1.3.b La compasión</i>	60
<i>1.1.3.c El respeto</i>	61
1.1.4 El cultivo o la educación de las emociones	62
1.2 El arte como experiencia humanizadora	64
1.2.1 Ética y narración	66
1.2.2 Imaginación narrativa	71
1.3 El valor ético y educativo de la perspectiva de las víctimas	73
1.3.1 Conceptualización de la categoría «víctima» desde la ética	74
1.3.2 El reconocimiento de las víctimas	78
1.3.3 <i>Patologías</i> de reconocimiento	81
1.4 La víctima educadora en el texto literario	85
1.4.1 Mecanismos hermenéuticos de lectura	86
1.4.2 Aproximaciones pedagógicas al texto	88
1.4.3 Implicaciones educativas de los relatos ficcionales de victimación	90
1.5 Acercamiento contextual	92
1.5.1 Contextualización a la situación vasca	92
1.5.2 El reflejo polémico de las víctimas en la narrativa literaria vasca	94
1.5.3 Cuatro narrativas literarias de ficción	98

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	111
2.1 Función de educación ética de la literatura	112
2.2 La literatura como medio para aflorar emociones	118
2.3 Potencial educador del testimonio de las víctimas	123
2.4 Síntesis conclusiva	130
3. METODOLOGÍA	133
3.1 Participantes	134
3.2 Contexto del taller literario	135
3.3 El taller literario: una herramienta pedagógica de investigación	136
3.3.1 Recolección de datos:	136
3.3.1.a <i>Cuestionario</i>	136
3.3.1.b <i>Sesiones de diálogo</i>	137
3.3.1.c <i>Diario</i>	138
3.3.1.d <i>Caja sobre el «conflicto vasco»</i>	138
3.3.1.e <i>Entrevista individual</i>	139
3.3.1.f <i>«Memos reflexivos»</i>	140
3.3.2 Criterios de selección de las narrativas literarias	141
3.4 Preguntas de investigación	141
3.4.1 Preguntas analíticas	142
3.5 Diseño analítico	142
3.5.1 Análisis temático	144
3.5.2 Análisis dialógico	146
3.5.3 Estudio de caso	147
3.5.4 Análisis a la luz de las <i>patologías</i>	147
3.6 Validez de la investigación	150
3.7 Consideraciones éticas	151
3.bis METHODOLOGY	153
3.1 Participants	154
3.2 Brief context of the book club	155
3.3. The book club: a pedagogical research tool	156
3.3.1 Data collection	156
3.3.1.a <i>Questionnaire</i>	156
3.3.1.b <i>Dialogue sessions</i>	157
3.3.1.c <i>Diary</i>	157

3.3.1.d “Basque conflict” box	158
3.3.1.e Individual interview	159
3.3.1.f Reflective memos	159
3.3.2 Selection criteria for the novels	160
3.4 Research questions	161
3.4.1 Analytical questions	161
3.5 Analytical design	162
3.5.1 Thematic analysis	163
3.5.2 Dialogic analysis	165
3.5.3 Case study	166
3.5.4 Analysis in light of the <i>pathologies</i>	167
3.6 Validity considerations	168
3.7 Ethical considerations	169
4. ANÁLISIS DE DATOS	173
4.1 Experiencia del taller	173
4.1.1 Función de conocimiento	175
4.1.2 Visibilización de las víctimas	178
4.1.3 Diálogo entre concepciones diferentes	181
4.1.4 Diálogo entre emoción y reflexión	183
4.2 Análisis temático-dialógico	186
4.2.1 Escolta víctima ¿Por qué?	189
4.2.2 Víctima independientemente del contexto	199
4.2.3 «Otro» tipo de víctima	204
4.2.4 Guardia civil ¿Victimario o víctima?	207
4.2.5 La figura del victimario-víctima	215
4.2.6 Empatía y contexto	218
4.3 Estudio de caso	236
4.4 Análisis del taller a la luz de las <i>patologías</i> de reconocimiento	244
CONCLUSIONES	251
Un objetivo teórico contrastado en la práctica	253
Aprendizajes metodológicos	273
Ubicación de esta tesis en el mapa de la investigación aplicada	280

CONCLUSION	285
A theoretical objective put into practice	287
Methodological conclusions	306
This thesis on the map of applied research	312
REFERENCIAS	317
Narrativa literaria	327
ANEXOS	333
I Cuestionario	333
II Carta consentimiento informado	334
III Fotografías	335

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: <i>Patologías</i> de reconocimiento	84
Tabla 2: Estrategias de recolección de datos	140
Tabla 3: Núcleos temáticos	145
Tabla 4: Diseño analítico	149
Tabla 5: Contribuciones de la experiencia del taller	185
Tabla 6: Fragmentos dialógicos	189
Tabla 7: Concepciones víctima	199

LIST OF TABLES

Table 1: Recognition <i>pathologies</i>	84
Table 2: Data collection strategies	160
Table 3: Thematic nuclei	164
Table 4: Analytical design	168
Table 5: Contributions of the book club activities	185
Table 6: Dialogue fragments	189
Table 7: Victim conceptions	199

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar si la lectura de determinadas narrativas literarias de ficción que abordan la perspectiva de las víctimas de intencionalidad política del País Vasco posibilita despertar una sensibilidad en el lector que, adecuadamente trabajada, permite un reconocimiento de la víctima. Desde la perspectiva ética en la que se coloca este trabajo, se considera víctima a toda persona que ha padecido un sufrimiento injusto e inmerecido. Según esta definición, el reconocimiento adecuado de la víctima lleva de suyo, la deslegitimación de la violencia.

Con el fin de explorar este planteamiento teórico en la práctica, se ha diseñado un taller literario, una herramienta pedagógica y de investigación elaborada para facilitar el desarrollo de un grupo de lectura, el cual está compuesto por diez participantes que han leído y reflexionado, a lo largo de cuatro meses, en torno a cuatro obras literarias que relatan actos de victimación desde la perspectiva de las víctimas. Las diversas actividades que componen la herramienta sirven para obtener datos de esta experiencia.

Los datos recogidos mediante el taller se analizan empleando una metodología cualitativa que se apoya en la teoría narrativa, con el fin de explorar detalladamente la experiencia de lectura relatada por las personas participantes, así como la forma en que se dan las interacciones en los diálogos que tuvieron lugar en las sesiones.

Los resultados empíricos muestran que el planteamiento teórico se encuentra en la práctica con varias limitaciones y dificultades: aunque en la mayoría de los casos la lectura y el trabajo con relatos de victimación moviliza las emociones de los participantes, ello no conduce necesariamente al reconocimiento de la víctima y por tanto, tampoco a la deslegitimación de la violencia padecida por ella. Los desajustes identificados entre la teoría y la práctica indican que los supuestos teóricos se desarrollan de una forma más compleja cuando son explorados empíricamente. Esta tesis analiza cuáles son los elementos que entran en juego (la influencia de la ideología, la necesidad de contar con las causas históricas que den cuenta de la situación violenta) e interactúan en dicho proceso, e identifica nuevos elementos importantes a tener en cuenta para seguir investigando el desarrollo del planteamiento teórico.

ABSTRACT

This thesis aims to analyse whether reading certain literary narratives of fiction written from the perspective of victims of political violence in the Basque Country makes it possible to awaken a sensitivity in the reader which if properly worked on, can bring recognition of the victim. From the ethical perspective in which this work is framed, every person who has suffered unjust and undeserved suffering is considered a victim. According to this definition, adequate recognition of the victim leads in itself to the delegitimation of violence.

In order to explore this theoretical approach in practice, a book club was designed as a pedagogical research tool, developed to build a reading group made up of ten participants who, over a four-month period, read and reflected on four literary works that relate acts in which victims are created, written from the perspective of the victims themselves. The various activities that make up the tool have been used to obtain data about this experience.

The data collected through the book club was analysed using a qualitative methodology based on narrative theory in order to explore the reading experience reported by the participants in detail, as well as the way interactions occurred in dialogues that took place in the sessions.

The empirical results show that the theoretical approach in practice has various limitations and difficulties: although in most cases, reading and working with stories of victims mobilizes the participants' emotions, this does not necessarily lead to recognition of the victim nor, therefore, to the delegitimation of the violence suffered. The mismatches identified between theory and practice indicate that the theoretical assumptions play out in a more complex way when explored empirically. This thesis analyses what elements are involved (the influence of ideology, the need to have historical causes that account for the violent situation) and interact in this process, and it identifies important new elements to take into account when continuing to research the development of the theoretical approach.

INTRODUCCIÓN

La existencia de la violencia de intencionalidad política en el contexto del País Vasco está llegando a su fin. Hace ya más de cinco años que ETA dejó su actividad terrorista, de modo que este parece un buen momento para analizar las consecuencias negativas que ha generado la violencia en nuestra sociedad. Que esta no se vuelva a repetir depende, en gran medida, del esfuerzo deslegitimador que se haga del uso de la violencia¹.

Este trabajo de investigación surge del interés de hacer una aportación práctica a partir de unas intuiciones teóricas respecto al papel que puede tener la educación en ese proceso deslegitimador de la violencia. Para ello, más que centrarme en el eje de la violencia de intencionalidad política ejercida a lo largo de este medio siglo, voy a fijar la mirada en las víctimas que esta genera. Asumo la perspectiva de las víctimas y su carácter referencial a la hora de considerar una convivencia pacífica en la sociedad vasca porque son ellas las que, a mi modo de ver, mejor representan la injusticia padecida en la medida en que encarnan una vulneración grave de sus derechos humanos. Considero que todo aquel que pretenda trabajar cualquier problemática relacionada con la educación para la paz y la deslegitimación de la violencia no podrá realizar su tarea con acierto sin tener en cuenta la perspectiva de la víctima, ya que sin su mirada la visión de la realidad que analiza quedará incompleta.

Mi tesis propone abordar críticamente las consecuencias negativas que ha generado la situación violenta cubriendo al menos uno de los derechos pendientes de las víctimas: el reconocimiento adecuado de su condición. Pese a la cada vez mayor presencia y visibilidad que tienen las víctimas, recordemos que estaban ausentes en nuestra vida hace no demasiados años, ello no significa que las reconozcamos adecuadamente. A pesar de que el reconocimiento de la víctima es ya un acto de reparación hacia la misma, este se ve amenazado por varios mecanismos que olvidan, niegan o incluso ocultan su existencia.

¹ Soy consciente de que muchas de las asunciones que hago en este trabajo son muy problemáticas políticamente. No obstante, quiero preservar la idea de que por debajo de ello no pretendo hacer ningún alegato de carácter político.

No se me ocurre mejor forma de analizar esta problemática sino desde el pensamiento ético, ya que considero víctima a toda persona que ha padecido una acción y un sufrimiento injusto e inmerecido por parte de otra persona. Me coloco en una perspectiva ética porque esta siempre será sensible al sufrimiento del otro. En el mero hecho de reconocer adecuadamente a las víctimas hay una teoría ética que reflexiona sobre aquello que está bien o mal, es más o menos deseable de acuerdo a un horizonte deslegitimador de la violencia.

Definida la problemática, me he preguntado cómo se podría dar el paso de un reconocimiento inadecuado de la víctima a uno adecuado y en este punto mi tesis propone combinar el planteamiento ético con una mirada literaria, puesto que creo que la literatura que asume la perspectiva de la víctima puede ser un instrumento muy valioso para caminar hacia un reconocimiento adecuado de dicha figura.

Las narraciones literarias que asumen la perspectiva de las víctimas son ahora más imprescindibles que nunca porque funcionan como soporte simbólico de valores críticos con la violencia y nos pueden ofrecer claves para hacer frente a las contingencias imaginando mundos posibles, no como son en realidad, sino como podrían o deberían ser. Las obras literarias nos sitúan frente a personajes que son seres humanos concretos con nombre y apellido, nos recuerdan que somos seres finitos, en relación a los demás y esto nos permite inventar sentidos abiertos a la palabra del otro. La lectura de textos que narran actos de victimación puede servir para conmovernos ante el mal y hacernos sensibles al sufrimiento del otro. Es por ello que este trabajo prestará especial atención a determinados sentimientos como son la compasión, el respeto y la indignación, porque considero que todos ellos ejercen un fuerte influjo en el reconocimiento adecuado de la víctima.

Por tanto, el objetivo primero y general de este trabajo es analizar si la lectura de cuatro narrativas literarias de autores vascos que acogen la perspectiva de diversas víctimas de la violencia, adecuadamente trabajada mediante una herramienta pedagógica, permite o no al lector deslegitimar la violencia que estas han padecido. Pero los más de cuatro intensos años dedicados a realizar esta investigación me han llevado a acotar dicho objetivo en uno más concreto. Me he dado cuenta de que para que el lector desarrolle una deslegitimación de la violencia que han padecido las

víctimas, aquel debe pasar primero por el reconocimiento de las mismas. Es por ello que aunque estos dos fenómenos (deslegitimación de la violencia y reconocimiento de la víctima) estén muy relacionados entre sí, este trabajo se centra más en mostrar en qué medida la lectura de narrativas literarias fomenta o no un reconocimiento de la víctima.

He querido explorar esta cuestión en la práctica y, para ello, se ha diseñado una herramienta pedagógica desde la cual poder trabajar la lectura de dichas narraciones para analizar en profundidad lo que ocurre cuando el lector se acerca a unos textos concretos. La herramienta se implementó mediante un taller literario en el que diez participantes leyeron y trabajaron durante cuatro meses cuatro obras literarias escogidas para llevar a cabo esta experiencia. Se trata de una propuesta práctica que surge de la teoría con el fin de reflexionar sobre las diversas víctimas que aparecen en las narraciones ficcionales, así como los procesos de reflexión que surgen en torno a la lectura de dichos textos. El taller, lejos de ser una muestra representativa de la sociedad vasca, es una experiencia concreta que se convierte en un espacio privilegiado donde poder discutir y reflexionar sobre las víctimas representadas en cuatro obras literarias.

Llegados a este punto, la formulación de este trabajo supone una serie de condiciones delimitadoras del carácter, extensión y perspectiva de la investigación a desarrollar.

En primer lugar, nos adentramos en una temática como es el uso de la literatura y su función de educación ética a la hora de abordar el reconocimiento adecuado de la víctima y la deslegitimación de la violencia, por lo que resulta necesario analizar cómo se justifica, o no, su presencia para realizar dicho proceso. Para ello se realizará una revisión bibliográfica de diversas investigaciones, mayoritariamente prácticas, que justifican el uso de la literatura para llevar a cabo tareas similares, así como un análisis de los autores principales que valoran positivamente el uso de la literatura y sus posibilidades para realizar una educación ética.

Una vez justificado el uso de la literatura para llevar a cabo el objetivo de la presente investigación, habrá que delimitar el tipo de literatura: me limitaré a analizar las obras de autores vascos que hayan tratado el tema de la violencia de intencionalidad política acontecida en los últimos 50 años en el País Vasco. Entre el centenar de obras

literarias que se barajó utilizar para la experiencia práctica, se escogieron cuatro, todas ellas narradas desde la perspectiva de la víctima.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que los sentimientos juegan un papel muy importante en el proceso del reconocimiento adecuado de la víctima, era consciente de que no se podía abordar ningún acercamiento empírico sin haber realizado primero una clarificación teórica de los conceptos que se iban a emplear en la práctica. Para ello se analizaron diversos autores, en la mayoría de los casos filósofos, que se habían ocupado de analizar el mundo sentimental y su influjo en el campo de la ética.

En cuanto a la elección de la metodología a emplear para desarrollar adecuadamente esta investigación, esta no ha sido una tarea fácil, dado que explorar el planteamiento teórico en la práctica ha sido un proceso lleno de retos. Primero realicé una revisión exhaustiva de algunas investigaciones que habían llevado a cabo experiencias parecidas en otros contextos y con otras temáticas, tanto para el diseño del taller literario como para la dinamización o ejecución del mismo. Dado que el objetivo de la tesis es explorar empíricamente un planteamiento teórico complejo, delicado y poco trabajado, se decidió emplear un enfoque cualitativo que permitiera analizar el proceso del reconocimiento de la víctima en profundidad y, dado el tipo de datos recogidos en la práctica, se decidió analizarlos empleando una metodología narrativa que permitiera explorar los diálogos de los participantes a lo largo de las sesiones del taller, así como la totalidad de los datos obtenidos mediante las diversas actividades que formaron parte de la herramienta pedagógica y de investigación.

Una vez explicitado el modo (el método) en que se va a llevar a cabo este trabajo, pasamos a explicitar el desarrollo temático de la investigación. El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo intentaré ofrecer un marco conceptual que define las categorías clave que permitirán explorar la problemática de esta investigación. Está dividido en cinco grandes bloques. En la primera parte analizo el papel que juegan las emociones dentro de la ética ofreciendo un recorrido teórico de diversas corrientes y teorías filosóficas occidentales que valoran positivamente ese influjo del mundo sentimental en el obrar humano. Se destacan algunos sentimientos con proyección pública y por último se dan algunas pistas acerca de por dónde camina el cultivo de los

mismos. La segunda parte analiza el potencial humanizador del arte, en especial la literatura, para convertir determinadas emociones en sentimientos. Ello nos lleva a estudiar la relación entre la ética y la narración y las posibilidades que tienen para incidir una sobre otra. La tercera parte ofrece una conceptualización de la categoría víctima y se justifican algunas razones para asumir su perspectiva y ello destaca el valor ético y educativo de tener en cuenta su mirada. Se realiza un breve acercamiento a la categoría de reconocimiento, en qué consiste y cómo abordarla y también se identifican y describen las *patologías* de reconocimiento de la víctima. La cuarta parte recoge cómo esa perspectiva de la víctima puede verse reflejada en los textos literarios y se detallan algunos mecanismos hermenéuticos de lectura, seguidos de algunas aproximaciones pedagógicas para trabajar dichas narrativas. Por último, se enumeran y describen algunas implicaciones educativas de los relatos ficcionales de victimación. Esta fundamentación y clarificación teórica de carácter genérico respecto a la perspectiva de las víctimas se concreta en el quinto apartado, al mismo tiempo, en un contexto determinado: la realidad del País Vasco. Se describe el carácter polémico del papel que han tenido las víctimas en la narrativa literaria vasca y después se especifica y justifica la elección de las cuatro narrativas literarias escogidas para llevar a cabo la experiencia del taller literario.

En el segundo capítulo se recoge una revisión bibliográfica de las diversas investigaciones, en su mayoría de carácter práctico o aplicado, que han analizado de forma más directa o indirecta la problemática que nos ocupa. Se analizan primero los trabajos que hablan de la función de educación ética de la literatura, en segundo lugar se hace un recorrido crítico por las investigaciones que emplean la literatura como medio para aflorar emociones y por último, se recogen los trabajos que se basan en el potencial educador del testimonio de las víctimas de la violencia de intencionalidad política en el contexto concreto del País Vasco. Todas estas investigaciones servirán para fundamentar y orientar el acercamiento empírico de la tesis.

En el tercer capítulo detallaré la metodología empleada en la tesis. Ofrece una descripción de las personas participantes, el contexto en el que se desarrolla el taller literario y especifica el diseño de la herramienta pedagógica, en qué consiste, las actividades que la componen y el modo en que se utiliza. Después incluye un breve resumen de los criterios para escoger las narrativas literarias empleadas. Se especifican

las preguntas de investigación, así como las preguntas analíticas que guiarán el análisis. También se recoge en este apartado el diseño analítico empleado para estudiar los datos extraídos en el taller, junto con algunas reflexiones sobre la validez del estudio y algunas consideraciones éticas del mismo.

El cuarto capítulo ofrece un análisis de los datos extraídos mediante el taller literario. Primero se ofrece una síntesis general de la experiencia pedagógica. En segundo lugar, se ofrecen los resultados de un análisis temático-dialógico que explora los diálogos y procesos de reflexión que se dieron en el taller. En tercer lugar, el lector encontrará un estudio de caso que analiza en profundidad el material de una participante en concreto. Para terminar este capítulo, se ofrece un análisis ético de los datos a la luz de las *patologías* de reconocimiento de la víctima.

Por último, se recogen las conclusiones de la presente investigación. Se detallan los logros más significativos, planteados estos a modo de discusión con el fin de seguir profundizando en la cuestión.

Finalmente el trabajo incluye, a modo de anexo, materiales complementarios empleados y algunos resultados de la investigación.

Habiendo explicitado la justificación, alcance, metodología y desarrollo temático de esta investigación, no quisiera cerrar este apartado introductorio sin destacar la relevancia de la problemática que propongo explorar en esta tesis.

Tras cinco décadas de violencia de intencionalidad política, es un buen momento de hacer balance de la evolución de nuestra sociedad durante el tiempo transcurrido y de diseñar proyectos que fomenten una superación adecuada de los efectos negativos que ha generado la violencia en nuestro contexto. El papel de la educación es fundamental a la hora de promover posturas deslegitimadoras de la violencia porque son las que, a mi modo de ver, nos ayudarán a evitar que algo así vuelva a suceder en el futuro.

Mi investigación apuesta por llevar a cabo esa educación deslegitimadora utilizando narrativas literarias que asumen la perspectiva de los injustamente tratados. Las víctimas de la violencia de intencionalidad política han de ser una referencia ineludible en esta cuestión, ya que son ellas las que encarnan, desde su experiencia de sufrimiento injusto e innecesario, una vulneración grave de sus derechos fundamentales.

En este trabajo he querido explorar en la práctica si la lectura de determinadas narrativas literarias de ficción que abordan la perspectiva de las víctimas de intencionalidad política del País Vasco posibilita despertar una sensibilidad en el lector que, adecuadamente trabajada, permite un reconocimiento de la víctima.

Los acontecimientos históricos nos han enseñado de forma dolorosa que leer novelas no nos garantiza convertirnos en mejores personas y su lectura tampoco nos inmuniza a la hora de hacer el mal. Pero considero que sería un error despreciar las historias que nos hablan desde la experiencia del dolor y del sufrimiento injusto, ya que pienso que acercarnos a este tipo de narraciones amplía la visión que tenemos de la realidad, introduciendo matices y elementos de complejidad que evitan que caigamos en posturas maniqueas o extremistas. La lectura de estas historias puede ser una vía de acceso muy valiosa para poder imaginar y desear una realidad distinta a la que les tocó vivir a las víctimas.

Explorar en profundidad lo que ocurre cuando el lector se acerca a un texto en el que se narra un acto de victimación y dialoga con otras personas en torno al mismo ha sido lo que me ha llevado combinar mi planteamiento teórico con una experiencia práctica. Consciente de que la lectura debe ser un ejercicio libre y sabiendo que la interpretación de un texto es infinita, pienso que leer novelas que ponen en el punto de mira a la víctima concede a esta un protagonismo que, afortunadamente, en esa historia concreta jamás le podrá ser negado.

Llegados a este punto, soy consciente de que la tarea que me he propuesto realizar es ingente, que mi experiencia en el mundo de la investigación es limitada y que nos encontramos ante un campo poco trabajado y extremadamente delicado. No obstante, espero no haber errado en exceso y que las páginas que siguen pueden realizar una aportación práctica modesta pero valiosa en la tarea de ofrecer el reconocimiento adecuado que merecen y debemos a todas las víctimas.

INTRODUCTION

The existence of political violence in the Basque Country is coming to an end. ETA² gave up its terrorist activity more than five years ago, so this seems like a good time to analyse the negative consequences violence has generated in our society. The hope that history does not repeat itself depends, to a great extent, on the delegitimising effort that is made of the use of the violence³.

This research work has arisen from an interest in making a practical contribution based on theoretical intuitions regarding the role that education can have in this process of delegitimising violence. To do this, rather than focusing on the aspect of the violence inflicted throughout this half-century, I will look at the victims it has generated. I adopt the perspective of the victims and their status as references when considering peaceful coexistence in Basque society, because they are the ones who, in my view, best represent the injustice suffered, insofar as they embody a serious violation to human rights. I believe that anyone who intends to work on any problem related to peace education and the delegitimation of violence will not be able to perform their task correctly without taking into account the perspective of the victim, since any vision of reality analysed will be incomplete without the victims' points of view.

This study proposes a critical approach to the negative consequences that the violent situation has caused, covering at least one of the pending rights of the victims: adequate recognition of their condition. Despite the increasing presence and visibility of victims, and we should remember that they were absent from our lives until quite recently, this does not mean that we recognise them in a fitting way. Although recognition of the victim is already an act of reparation to the victim, this is threatened by various mechanisms that forget, deny or even conceal their existence.

² Euskadi Ta Askatasuna (Basque Country and Freedom) is a terrorist organisation with a leftist nationalist ideology and an independence project that began its terrorist action upon Basque and Spanish societies, in the context of the Franco dictatorship (1939-1975). Its terrorist activity continued and intensified through the democratic Transition and consolidated democracy, until 2011. On October 20, 2011 ETA announced the definitive cease of its armed activities.

³ I am aware that many of the assumptions I make in this work are very problematic politically. However, I would stress that I do not intend to make any allegations of a political nature within this paper.

I cannot think of a better way to analyse this problem other than from the point of view of ethical thinking, since I consider a victim any person who has suffered unjust and undeserved actions and suffering at the hands of another person. I speak from an ethical standpoint because this will always provide sensitivity to the suffering of the other person. There is an ethical theory within the mere fact of formally recognising victims which reflects on what is right or wrong and what is more or less desirable in terms of delegitimising violence.

Once the problem was defined, I wondered how an inadequate recognition of the victim could be turned into a better one, and as a result, my thesis aims to combine an ethical approach with a literary perspective, since I believe that literature written from the perspective of the victim can be a very valuable tool for moving towards an adequate recognition of this figure.

Novels written from the perspective of the victims are now more essential than ever, because they function as a symbolic support of critical values about violence and can offer us keys to dealing with eventualities by imagining possible worlds, not as they really are, but as they could or should be. Works of literature show us characters who are concrete human beings with first and last names, they remind us that we are mortal beings with relationships with others, and this allows us to make interpretations that are open to other people's words. The reading of texts that narrate acts in which victims are created can serve to move us when confronted by evil and make us sensitive to the suffering of others. That is why this work will pay special attention to certain sentiments such as compassion, respect and indignation, because I consider that they all exert a strong influence over the proper recognition of a victim.

Therefore, the first and general objective of this work is to analyse whether reading four Basque literary narratives of fiction which depict the perspective of various victims of violence, properly discussed using a pedagogical tool, allows the reader to delegitimise the violence that the victims have suffered. However, the more than four intense years dedicated to carrying out this research have led me to limit this objective to a more concrete one. I have realised that for the reader to move towards the delegitimation of the violence suffered by the victims, they must first grant the victims recognition. It is for this reason that although these two phenomena (delegitimation of

violence and recognition of the victim) are closely related to each other, this work focuses more closely on showing to what extent the reading of these novels foments recognition of the victim.

I wanted to explore this question in practice and, as a result, have designed a pedagogical tool with which to work on the reading of these books to analyse in depth what happens when the reader reads specific texts. The tool was implemented through a book club in which ten participants read and worked for four months on four novels chosen to carry out these research activities. It was a practical activity based on theory, designed to think about the various victims that appear in the narratives, as well as the processes of reflection that arise around the reading of these texts. The book club, far from being a representative sample of Basque society, was a concrete experience that became a privileged space to discuss and reflect on the victims represented in the four novels.

At this point, this work has involved a series of conditions framing the character, extension and perspective of the research.

Firstly, we enter the area of the use of literature and its ethical and educational function in addressing the adequate recognition of the victim and the delegitimation of violence, so it is necessary to describe how its use is justified within this process. To do this, a bibliographical review will look at several research papers, mostly practical, that justify the use of literature in carrying out similar tasks, and there will be an analysis of the main authors who are positive about the use of literature and its potential in supporting ethical education.

Once the use of literature to carry out this research work has been justified, it will be necessary to delimit the type of literature: I will limit myself to analysing the works of Basque authors who have dealt with the subject of the political violence over the last 50 years in the Basque Country. Among the hundreds of novels considered for use in this experiment, four were chosen, all of them narrated from the perspective of the victim.

Secondly, given that sentiments play a very important role in the process of proper recognition of the victim, I was aware that I could not start any empirical approach without having first made a theoretical clarification of the concepts that were

to be used. To this end, several authors, in most cases philosophers who had analysed the world of sentiment and its influence on the field of ethics, were discussed.

Regarding the choice of methodology to carry out this research properly, this has not been an easy task, since exploring the theoretical approach in practice was a challenging process. Firstly, I undertook a thorough review of research work that had carried out similar experiments in other contexts and with other topics, both for the design of the book club and for its practical application. Given that the objective of the thesis is to empirically explore a complex, delicate and little-studied theoretical approach, I decided to use a qualitative approach that would allow me to analyse the process of recognition of the victim in depth. Given the type of data collected in practice, I decided to analyse it using a narrative methodology that allowed me to explore the dialogues of the participants throughout the book club sessions, as well as all the data obtained through the various activities that were part of the pedagogical research tool.

Once the mode (method) in which this work was carried out has been explained, we will proceed to talk about the thematic development of the research. The work is structured as follows:

In the first chapter I will try to offer a conceptual framework that defines the key categories, allowing me to explore the issues of this research. It is divided into five large blocks. In the first part, I analyse the role that emotions play within ethics, by offering a theoretical tour of various Western philosophical currents and theories which value this influence of the sentimental world on human action. I will then describe some sentiments that are important because of the influence they have over society, and finally I will indicate how to cultivate those sentiments. The second part analyses the humanising potential of art, especially literature, which can turn certain emotions into sentiments. This leads us to study the relationship between ethics and narration and the possibilities they have for influencing each other. The third part offers a conceptualisation of the victim category and some reasons for adopting this perspective are justified, emphasising the ethical and educational value of taking into account its point of view. There is a brief consideration of the category of recognition, what it consists of and how to approach it, and the *pathologies* of recognition of the victim are

also identified and described. The fourth part shows how this perspective of the victim can be reflected in literature and some hermeneutical mechanisms of reading are detailed, followed by the pedagogical approaches for working on these narratives. Finally, we list and describe some educational implications of fiction concerning victims. This rationale and theoretical clarification of a generic nature regarding the perspective of the victims is discussed in the fifth section, at the same time, in a given context: the reality of the Basque Country. It describes the controversial reflection of victims in Basque literature and then specifies and justifies the choice of the four novels chosen to carry out the book club experiment.

The second chapter contains a bibliographical review of the various research papers, mostly of a practical or applied nature, that have analysed, directly or indirectly, the problem that concerns us. Firstly, analyses the research work that talks about ethical education as a function of literature; secondly, a critical analysis is made of studies that use literature as a means to bring emotions to the surface and finally, works that are based on the educational potential of the testimony of victims of political violence in the specific context of the Basque Country are discussed. All this research will serve to support and guide the empirical approach of the thesis.

The third chapter details the methodology used in the thesis. It provides a description of the participants, the context in which the book club was developed and it specifies the design of the pedagogical tool, what it consists of, the activities involved in it and the way in which it was used. It then includes a brief summary of the criteria for choosing the novels used. It specifies the research questions as well as the analytical questions that would guide the analysis. Also included in this section is the analytical design used to study the data extracted from the book club, along with some reflections on the validity of the study and some ethical considerations.

The fourth chapter offers an analysis of the data extracted through the book club. Firstly, there is a general synthesis of the pedagogical activities. Secondly, the results of a thematic-dialogic analysis are presented, exploring the dialogues and reflection processes that took place in the book club. Thirdly, the reader will find a case study that thoroughly analyses the material of a particular participant. To conclude this chapter, an ethical analysis of the data is offered in light of the *pathologies* of victim recognition.

Lastly, the conclusions of this research are given. The most significant achievements are listed, and they are discussed in order to explore the issue further.

Finally, the work gives an annex of the complementary materials used and some research results. Having explained the justification, scope, methodology and thematic development of this research, I would not like to close this introductory section without highlighting the relevance of the problem that I propose to explore in this thesis.

After five decades of political violence, it is a good time to take stock of the evolution of our society during this period and to design projects that promote ways of overcoming the negative effects that violence has generated around us. The role of education is fundamental in promoting positions that delegitimise violence because they are the ones that, in my view, will help us to prevent something like this happening again in the future.

My research is interested in carrying out this delegitimising education by using literary narrative that adopts the perspective of those who have been treated unjustly. Victims of political violence must be a central reference in this issue, since they are the ones who embody, in their experience of unjust and undeserved suffering, a serious violation of their fundamental rights.

In this study, I have tried to explore in practice whether reading certain narratives of literary fiction that approach the perspective of the victims of political violence in the Basque Country makes it possible to awaken a sensitivity in the reader which, if adequately worked, leads to recognition of the victim.

Historical events have taught us the painful lesson that reading novels does not guarantee that we will turn into better people or be immune from doing evil. However, I think it would be a mistake to underestimate the stories that speak to us of the experience of pain and unjust suffering, because I think that approaching this kind of narrative enlarges our view of reality, introducing nuances and elements of complexity that prevent us from falling into Manichaeic or extremist positions. Reading these stories can be a very valuable way of imagining and desiring a different reality from that which the victims experienced.

Exploring in depth what happens when the reader approaches a text in which an act which creates a victim is narrated and then talks with other people about it was what led me to combine my theoretical approach with practical research activities. Aware that reading should be a free exercise and knowing that the interpretation of a text is infinite, I think that reading literature that puts the emphasis on the victim gives them a protagonism that, fortunately, will never be denied them in that particular story.

At this point, I am aware that the task I have set out to do is enormous, that my experience in the world of research is limited and that we are dealing with a field that has had few studies done on it and is extremely delicate. However, I hope that I have not made too many mistakes and that the pages that follow can make a modest but valuable practical contribution in the task of offering the adequate recognition that all the victims deserve and which we owe to them all.

1. MARCO TEÓRICO

Este trabajo asume la perspectiva de la víctima y toma como eje referencial del pensamiento ético a dicha figura porque se considera que esta ofrece un criterio deslegitimador crítico para analizar los horrores de la violencia acontecida en el contexto del País Vasco. Para explorar si la lectura de narrativas literarias de victimación contribuye a que el lector reconozca a las víctimas protagonistas de estas historias, la presente investigación se fundamenta en cuatro supuestos teóricos.

El primer núcleo teórico analiza el papel que juegan las emociones en la ética y su repercusión en el ámbito público. Se aborda también la cuestión de la educabilidad o la posibilidad de cultivar dichas emociones con la ayuda de la inteligencia y la racionalidad, de manera que estas puedan convertirse en sentimientos morales de carácter ético.

El segundo supuesto teórico asume el papel humanizador del arte como medio o herramienta para cultivar la sensibilidad del lector. Para concretar más este punto, se profundizará en el papel de la narrativa literaria y su función de educación ética. En este apartado se exploran algunas de las relaciones entre la literatura y la ética y cómo la primera puede ser un buen complemento para la segunda.

El tercer supuesto teórico explora el valor ético y educativo de la perspectiva de las víctimas. En el primer punto se presentan algunos planteamientos de ética fundamental de carácter genérico respecto a la categoría víctima, una serie de razones para asumir su perspectiva, así como algunos apuntes en torno a la ética del reconocimiento. Para finalizar este apartado se detectan algunos reconocimientos inadecuados (*patologías*) de la víctima.

En cuanto al cuarto supuesto teórico, este se centra en recoger cómo esa perspectiva de la víctima puede verse reflejada en los textos literarios y se detallan algunos mecanismos hermenéuticos de lectura, seguidos de algunas aproximaciones pedagógicas para trabajar dichas narrativas. Por último, se enumeran y describen algunas implicaciones educativas de los relatos ficcionales de victimación.

Este primer capítulo de carácter teórico finaliza con un quinto apartado a modo de concreción de la fundamentación y clarificación teórica respecto a la perspectiva de las víctimas en un contexto determinado: la realidad del País Vasco. En este punto se aborda la polémica en torno al papel que han tenido las víctimas en la narrativa literaria vasca y después, se especifica y justifica la elección de las cuatro narrativas literarias escogidas para llevar a cabo la experiencia del taller literario.

Una vez explicitados los cinco puntos fundamentales que componen y se exploran en el marco teórico, se pasará a desarrollar el primero de ellos, el concerniente al papel de las emociones en el obrar humano.

1.1 Hacia una teoría de los sentimientos morales

Que las emociones y los sentimientos influyen en la vida privada de las personas es algo difícilmente rebatible. Los sentimientos condicionan las inclinaciones, los gustos, los deseos, las decisiones y las acciones individuales. Pero también resultan muy importantes en el ámbito público y político, aunque en este caso se les suele conceder un valor negativo, como algo que el sujeto padece de manera irracional de modo que en ese ámbito son considerados poco fiables. La tradición filosófica de corte racionalista y la razón ilustrada también han devaluado y restringido el papel de las emociones y los sentimientos dentro de la ética, pero aquí se asume una perspectiva activa y positiva de los mismos porque son, en gran parte, los móviles que incitan a actuar, y por lo tanto, es importante tener en cuenta su papel dentro de la filosofía moral.

En este apartado, se realizará primero un recorrido histórico por las teorías éticas de algunos filósofos que han destacado el papel que juegan las emociones en la filosofía moral. Se rescatarán algunas nociones de las concepciones éticas de Aristóteles, Spinoza, Hume y A. Smith porque todos ellos abordan, con algunas diferencias, el problema de la educación o el cultivo de las emociones y las relaciones que estas establecen con las acciones y con la moralidad.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que el tema de las emociones es una cuestión hartamente debatida dentro de la filosofía práctica en la que existe cierta confusión en el uso de sus significados, se tratará de elaborar una conceptualización de los términos que más se utilizan. Esto es, se tratará de definir, partiendo de diversas teorías,

una conceptualización propia de lo que aquí se entiende por las emociones, los sentimientos en general, los sentimientos morales en particular, así como los sentimientos morales de carácter ético, destacando sus diferencias y sus diversos matices, así como algunos criterios necesarios para discernir unos de otros.

En tercer lugar, dado que se parte del supuesto de que las emociones se construyen socialmente y que son móviles de la acción, se estudiará el influjo que ejercen aquellas en la vida pública. Se analizarán diversas emociones que debidamente trabajadas con la ayuda de la inteligencia y la racionalidad, se consolidan en sentimientos con un fuerte impacto colectivo dada su relevancia para la deliberación. Se señalarán algunos sentimientos morales de carácter ético como la indignación, la compasión y el respeto a la dignidad humana, que se consideran especialmente interesantes para esta investigación porque inciden de forma muy directa a la hora de desarrollar actitudes críticas ante las vulneraciones de derechos humanos que padecen las víctimas. Cultivar estos sentimientos y ponerlos en práctica puede permitir, de este modo, llevar a cabo una vida en sociedad más justa y pacífica.

El cuarto punto está dedicado a la educabilidad de las emociones y se ofrecen algunas pistas sobre cómo ese podría llevar a cabo el cultivo de las mismas.

1.1.1 Las emociones en la historia de la ética

La Historia de la Filosofía ha enseñado que las emociones son problemáticas debido a su carácter poco fiable, pasajero e irracional. Por ello, la sociedad ha heredado una ética de principios basada en deberes, normas y obligaciones, y se ha concebido la ética de manera demasiado racionalista. Pero la razón por sí sola es incapaz de dar cuenta de las motivaciones de las acciones y de explicar la actuación y el desarrollo moral de los seres humanos. Ello denota la necesidad de rescatar una ética que tenga en cuenta el papel de las emociones, no como sustituto de las éticas racionalistas, sino como un complemento necesario a las mismas.

En la antigüedad, la comprensión y el cultivo de las emociones era la función primordial de la ética, ya que para vivir una vida plena y pacífica no basta con aprender a respetar las leyes y mantener el orden público, sino que hace falta sentir dichos

deberes como algo propio del carácter, de la manera de ser de cada uno. Los griegos lo llamaban *paideia*⁴, o educación moral.

Para Aristóteles, la ética consistía precisamente en la formación del carácter (*ethos*) de los ciudadanos. En su obra *Ética a Nicómaco* (en adelante, EN), el filósofo sostiene que la vida consiste en tener ciertas emociones «cuando es debido, y por aquellas cosas y hacia aquellas personas debidas, y por el motivo y de la manera que se debe» (EN II, 1106b). El Estagirita tiene varias obras en las que trata el tema de las emociones. En la *Retórica*, conocido como el primer tratado sistemático de las pasiones, el autor enumera una serie de herramientas para modificar las pasiones de los individuos mediante el uso de argumentos sólidos y convincentes. En esta obra, Aristóteles pone de manifiesto en qué sentido son positivas y en qué sentido pueden ser negativas las pasiones, a la hora de convencer a los ciudadanos de que luchen por las causas que quiere defender el político. Este, con la ayuda de la argumentación, intentaría inculcar en el público aquellas pasiones que los oyentes necesitan sentir para adherirse a su causa, ya sea miedo, ira, júbilo, vergüenza etc. Este tratado sugiere ya la idea de que las pasiones pueden ser modificadas y educadas y que conducen a los individuos a actuar de cierta manera.

Es importante destacar que Aristóteles entiende la ética no solo como una actividad especulativa, sino sobre todo práctica, en la que el ser humano deberá ir forjando su carácter en la medida en que vaya adquiriendo una serie de virtudes. De ahí que la concepción ética de este autor sea también conocida como una ética de las virtudes. Llama a las virtudes relacionadas con el intelecto virtudes «dianoéticas»: el arte, la ciencia, la prudencia, la sabiduría y el intelecto (EN VI, 1139b) y a las relacionadas con el carácter y la práctica, virtudes «éticas»: la justicia, la valentía, la magnanimidad, la sinceridad y la templanza son algunas de ellas (EN IV, 1119b). Las virtudes «éticas» o morales, son las que aquí más interesan, y se asientan en lo que él llamó el alma sensitiva de la persona, mientras que las «dianoéticas», se asientan en la parte racional. Las virtudes morales, como se conforman en la parte sensitiva del alma, estarán muy ligadas a los sentimientos y a los afectos. Y aunque aquí no se vayan a

⁴ Para una mayor profundización de dicho concepto véase Jaeger (2006).

tratar las virtudes con detenimiento, sí interesa destacar la enorme importancia que da Aristóteles a las emociones y a su cultivo.

La virtud dianoética se origina mediante la enseñanza, en cambio, la virtud ética procede de la costumbre, ya que «ninguna de las virtudes éticas se produce en nosotros por naturaleza, puesto que ninguna cosa que existe por naturaleza se modifica por costumbre» (EN II, 1103a). De modo que el carácter será mejor o peor, dependiendo de las costumbres que uno vaya adquiriendo. Si el fin de todo ser humano, según Aristóteles, es ser feliz, la condición política o social del ser humano significa que su felicidad será incompleta si no tiene en consideración la felicidad del otro, y esta idea hace referencia al carácter de sociabilidad de las virtudes. De igual modo, el autor señala que no basta con perseguir las cosas que producen placer y desechar las que producen dolor, ya que no siempre lo que produce dolor y placer coincide con lo que está bien o mal en el ámbito de la moral. Los comportamientos se corregirán con la ayuda de la educación, aprendiendo a colocar el placer y el dolor en aquello que debe producirlo.

Para Aristóteles, en el alma hay pasiones, facultades y modos de ser. Las primeras no son deliberadas, surgen sin quererlo, como por ejemplo, el miedo, el odio, la envidia, el amor y los celos. Las facultades, como explica Camps (2011) haciendo referencia al Estagirita, son las que hacen que la persona se apasione de una manera o de otra. Los modos de ser son los que determinan que el comportamiento sea adecuado o inadecuado con respecto a las pasiones. Las virtudes no son ni pasiones ni facultades, sino modos de ser. Traducido todo ello al lenguaje psicológico de hoy según Camps:

Las pasiones corresponden a lo que ahora llamamos “emociones” (...) los modos de ser o conjunto de virtudes hoy los llamamos “actitudes”, unas actitudes conformadas por un sistema de valores que orientan la conducta y hacen que esta sea moralmente correcta o incorrecta. (p. 44).

Que las virtudes éticas se apoyan en la parte sensitiva del alma significa que no son reglas de la razón, sino modulaciones del sentimiento que ha aprendido a no reaccionar impulsivamente ante las situaciones. Pero ¿cómo saber qué es lo correcto? Para Aristóteles el término medio o la moderación será lo que determine lo que es correcto y lo que no. El cálculo racional ayuda a moderar los sentimientos, pero aquel

dejará de ser necesario en cuanto el comportamiento virtuoso se convierta en hábito. De modo que la razón ayuda al sentimiento a huir de los extremos para encontrar el término medio, pero no elimina el sentimiento ya que es el que le motiva en gran parte a realizar la acción. Aristóteles habla de la prudencia como el rasgo distintivo que permite al ser humano deliberar bien en cada situación. Esto supone deliberar y juzgar de manera conveniente no únicamente para uno mismo, sino de manera que contribuya en general a la felicidad de todos los seres humanos.

Sin embargo, conocer el bien no significa que lo vayamos a practicar. La vulnerabilidad inherente a todo ser humano, lo que el filósofo llama *akrasia* (incontinencia) hace que no siempre nos dejemos guiar por la buena voluntad. El que es incontinente y se deja llevar por principios puramente teóricos pero no ha conseguido que estos se asienten en su parte sensible, no deseará lo que su razón le dicta que debe hacer. De modo que no basta con conocer el bien, hay que quererlo con todas las fuerzas para no dejarse llevar por la *akrasia*.

Aristóteles pone de relieve la insuficiencia de la razón a la hora de actuar, ya que podemos tener muy buenas razones para comportarnos de una manera, pero si no lo deseamos realmente, será más difícil conseguirlo. Esto es, que si la acción aparentemente correcta se eligiera sin la motivación y reacción emotiva adecuada, no contaría para él como una acción virtuosa o adecuada. Según él, la virtud de la prudencia será la que permitirá regular las emociones, huir de los extremos y quedarse con el término medio. Y aunque anteriormente se ha dicho que esta virtud es producida en la parte racional del alma, «en ella se expresa esa recta razón que modula los distintos sentimientos que dan lugar al resto de las virtudes radicales en la parte sensitiva del alma» (Camps, 2011, p. 50). El acto de reconocimiento de lo que es correcto hacer en cada momento es imposible sin emoción. De ahí que el cultivo y el gobierno de las emociones forme parte de la racionalidad práctica y la persona que posea una sabiduría práctica, sabrá comportarse de una manera emocionalmente adecuada en cada situación.

Este proceso de escrutinio será lo que ajuste a su vez las emociones. El enfoque aristotélico implica que las emociones pueden desempeñar un papel dentro de la

deliberación y la argumentación, y que modificando las emociones, se podrá modificar también el carácter de la persona.

El segundo filósofo entre los que conceden un papel importante a las emociones dentro de la ética que nosotros abordamos es Baruch Spinoza, el cual pretendió elaborar una especie de geometría de las pasiones. Spinoza llamó *conatus*, término clave en su ética, a la energía con que una cosa se mantiene en su ser. Al hacerse consciente, este *conatus* se convierte en deseo.

Para Spinoza, como para su admirador Nietzsche, la esencia del hombre es el deseo, el ímpetu para ampliar el poder, la vitalidad, la existencia. De esa esencia proceden todas las emociones y conductas humanas, desde la lujuria más baja hasta el amor intelectual de Dios. (Marina, 2016, p. 104).

El *conatus* será para este autor la fuerza que impulsa a los seres humanos a actuar. Spinoza pretendió librar al ser humano de las pasiones irracionales mediante el conocimiento de sus mecanismos, para sustituirlos por los afectos, que son las pasiones purificadas por la inteligencia, las afecciones del cuerpo por las cuales aumenta o disminuye la potencia de los cuerpos a obrar (Marina, 2016). Dirá que hay afectos positivos y afectos negativos. Los primeros serán aquellos que impulsan a la acción, y los segundos serán aquellos que limitan la capacidad de obrar. El imperativo ético para Spinoza consistirá en potenciar al máximo los afectos alegres y evitar los tristes, y en ello consiste vivir libremente.

En un párrafo de su *Tratado político* resume muy bien el lugar que ocupan en su pensamiento los afectos:

He cuidado atentamente de no burlarme de las acciones humanas, no deplorarlas, ni detestarlas, sino entenderlas: y por esto a los afectos humanos, como son el amor, el odio, la ira, la envidia, la gloria, la misericordia y las restantes conmociones del espíritu, no como vicios de la naturaleza humana, sino que las he examinado como propiedades que pertenecen a ella misma del mismo modo que a la naturaleza del aire, el calor, el frío, la tempestad, el trueno y las otras cosas de este tipo. (*Tratado político* I, 4).

Spinoza describe los afectos como algo inherente a la naturaleza humana, y lejos de desecharlos, concibe al ser humano como un continuo en el que los afectos y la razón

se entrelazan y se completan. Los afectos no repugnan a la razón, lo que falla es más bien la forma de conocerlos y de ahí que se esfuerce en comprender sus mecanismos de funcionamiento.

Los afectos solo son perjudiciales (solo son pasiones) cuando proceden de ideas inadecuadas, dice Spinoza. La diferencia entre idea adecuada e inadecuada es fundamental, porque como bien señala Camps (2011, p. 69) «de ella dependerá que los afectos sean pasiones o acciones, es decir, que disminuyan nuestra potencia de actuar o la aumenten». Una idea será adecuada, según Spinoza, cuando se forma sin la intervención de causas exteriores, cuando no requiere experiencia para ser concebida. Convertir las ideas inadecuadas en adecuadas será por lo tanto el cometido de la ética para Spinoza. Y ello es posible mediante la fuerza del *conatus*, según el cual «cada cosa se esfuerza, cuanto está en ella, por perseverar en su ser» (*Ética*, VI). El deseo nos mueve y lleva a querer hacer cosas, nos impulsa a actuar, es lo que nos da fuerzas para seguir adelante. Las razones son estériles para el filósofo si estas no van acompañadas de afectos movidos por el deseo de perseverar en el ser. Pero así como los afectos nos dan fuerza para la acción, nos incitan a actuar, también nos pueden llegar a paralizar. Los afectos alegres nos dan vida, mientras que los tristes, nos inutilizan. Spinoza, al igual que Aristóteles, cree que hay ciertos afectos que no convienen a la sociedad y por lo tanto existe la posibilidad de transformarlos, de sustituirlos por afectos más fuertes. Por ello, convendrá que el ser humano intente ordenar su vida en torno a los afectos alegres, pues estos son los que aumentan la potencia a actuar, los que llevan a la capacidad de autogobierno del individuo y será la educación la que se encargará de gobernar dichos afectos. En último término:

Cualquiera que se considere bajo el imperio de la naturaleza, tiene derecho para desear cuanto le parezca útil, sea por la sana razón, sea por el ímpetu de las pasiones, a menos que se vea refrenado por la esperanza de un bien mayor o por el miedo de un mal mayor. (*Tratado teológico-político* XVI, 8).

El afecto más fuerte, el que tienda a preservar la vida, será el que gane. Tanto Aristóteles como Spinoza destacan la relevancia de las pasiones, emociones o afectos a la hora de motivar la acción y deliberación de los seres humanos. Además, ambos hablan de la posibilidad de modificar o gobernar esos afectos o emociones mediante la

educación. Esto vuelve a justificar dos ideas principales para este trabajo: la enorme importancia de las emociones en la ética por un lado, y la posibilidad de educar esas emociones, por el otro.

Los siguientes dos filósofos objeto de nuestra atención pertenecen a la corriente de los moralistas ingleses del siglo XVIII. La filosofía moral de Hume es un intento de demostrar que las pasiones son un elemento positivo dentro de las acciones, y que son las pasiones las que dominan a la razón. Así lo señala en su famoso *slave passage*: «La razón es, y solo debe ser, esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el servir las y obedecerlas» (II, III, 415). Que la razón sea «esclava de las pasiones» no significa que esa sea la única función de la razón. Lo que Hume pretende decir es, según nos aclara F. Duque en su prólogo del *Tratado de la naturaleza humana*, que si pasión y razón se dirigen juntamente hacia un objeto, entonces la razón debe plegarse a las exigencias de la pasión, estableciendo la mejor forma de conseguir los fines del sentimiento. La pasión es la facultad conativa de la que proceden deseos y voliciones y la razón, una facultad cognitiva y de ella proceden las creencias. Como dice Tasset (1999), aunque para Hume la razón jamás será directamente determinante de la conducta, podrá influir en la acción a través de las pasiones. De modo que Hume no niega del todo el papel de la razón, sino que la restringe al ámbito del conocimiento de la existencia de objetos y de sus diversas relaciones:

En el plano práctico, la razón sólo puede llegar a determinar la mera existencia de los fines de la acción y la adecuación de ciertos medios para llegar a ellos, pero no puede fundamentar “ese orden de los fines” (...) la razón no puede tener en cuenta para nada la moralidad y deseabilidad de fines y medios, sino tan sólo la perfecta adecuación entre éstos. (Tasset, 1999, p. 65).

Hume establece así una articulación entre ambas, razón y pasión, en el ámbito de la acción, dejando que la razón influya en las acciones morales solo de modo indirecto y a través de las pasiones, ofreciendo a estas hacer de guías de la acción moral. Aparte de la motivación de las acciones morales, la teoría ética de Hume también se ocupa de la evaluación de las mismas. Criticará las teorías racionalistas sobre dicho tema afirmando que la evaluación depende de los sentimientos y de las emociones, que Hume llama genéricamente pasiones. La valoración moral es posible por el efecto que causa el objeto en un sujeto que, ante ese objeto, siente de determinada manera. La relación que

se establece entre sujeto-objeto es de causalidad, pero Hume critica esta relación porque «desde el sujeto no puede afirmarse que exista alguna cualidad del objeto que causa la sensación interna que aquél siente» (Mauri, 2005, p. 45). De ello se sigue que «bueno» no es una característica propia del objeto, sino una valoración del sujeto que expresa su sentir. La valoración moral surge así espontáneamente en el sujeto, porque este posee las disposiciones para que la misma se dé. El sentimiento moral es para Hume el origen de la aprobación moral. Dicha aprobación o desaprobación moral aparecerá cuando experimentemos una emoción mediada por la simpatía y adoptemos un punto de vista objetivo, evitando la implicación de las pasiones violentas como el amor o el odio. Lo cual supone que «sólo podremos cambiar las evaluaciones de las personas cambiando la emoción en que tales evaluaciones se basan, lo cual no puede hacerse más que logrando que accedan a un punto de vista auténticamente objetivo» (Tasset, 1999, p. 79). Este optimismo para lograr un acuerdo moral total mediante un criterio de objetividad ha sido una de las principales críticas que se han hecho a la teoría de la evaluación de Hume, porque parece que deja de lado el problema del desacuerdo ético. Concebir la objetividad como un punto de vista en el que todo el mundo estaría de acuerdo no tiene en cuenta la diversidad de las valoraciones.

Pero el problema más evidente que presenta el mecanismo de evaluación de Hume es, según Tasset (1999), la articulación que establece entre simpatía y objetividad. La simpatía es un concepto fundamental para el logro de la objetividad, ya que para Hume, la vida pasional o social se halla regida por dicho principio. Este es el que hace que el ser humano se interese por la felicidad de los otros, el que evita que caiga en el egoísmo, interesándose únicamente por el propio interés. Por ese principio, lo que perjudica o beneficia a los otros también perjudica o beneficia a uno mismo. El problema está en que «la simpatía es un *factor particularizador*, por lo que será difícil articularlo con la objetividad e imparcialidad» (p. 82). La solución que plantea Mercer (en Tasset, 1999) es que el concepto de simpatía moral en Hume incluye ya un elemento de objetividad que es básico para que esta comience a funcionar.

Si la simpatía mueve a interesarse por una persona concreta, el juicio moral es lo que nos mueve a interesarnos por cualquier persona. Por lo que los sentimientos de aprobación deberán ser corregidos por los juicios morales (que dependen de una simpatía ideal, fuera de contexto). «Corregir significa aquí imaginar lo que sentiríamos,

ayudados por nuestras experiencias pasadas, si nuestros sentimientos de simpatía fueran totalmente desinteresados» (Mauri, 2005, p. 56). Aunque la razón sea incapaz de distinguir las respuestas morales de las respuestas interesadas, sirve de gran ayuda para liberarnos de espejismos e ilusiones morales. La razón permite ajustar los medios desde los cuales es posible lograr actitudes adecuadas, y a partir de ellas desarrollar los sentimientos morales.

Por último, se rescatarán algunos elementos de la teoría ética de Adam Smith, al cual se le conoce más por ser el padre de la economía liberal y autor de *La riqueza de las naciones*, pero sin embargo, se sintió mucho más comprometido con la elaboración de su *Teoría de los sentimientos morales*, la cual expresa la necesidad de encontrar un equilibrio de dichos sentimientos. El comienzo del primer capítulo de su obra dice así:

Por más egoísta que se pueda suponer al hombre, existen evidentemente en su naturaleza algunos principios que le hacen interesarse por la suerte de otros, y hacen que la felicidad de éstos le resulte necesaria, aunque no derive de ella más que el placer de contemplarla. Tal es el caso de la lástima o la compasión, emoción que experimentamos ante la desgracia ajena cuando la vemos o cuando nos la hacen concebir de forma muy vívida. (...) Pero no se halla desprovisto de él totalmente ni el mayor malhechor ni el más brutal violador de leyes de la sociedad. (*La teoría de los sentimientos morales*, I).

Según Adam Smith, el sentimiento de compasión (término latino para la simpatía) es la capacidad que tiene el ser humano de colocarse en el lugar del otro y en la situación del espectador que se esfuerza por hacer suyos unos sentimientos que no tiene y que puede que no haya experimentado nunca. No siempre sabemos lo que otros sienten pero podemos imaginarnos cómo sería estar en el lugar de la otra persona y reflexionar sobre cómo creemos que nos sentiríamos nosotros en esa misma situación. Este sentimiento de simpatía hace que aprobemos o desaprobemos los sentimientos ajenos y en él se basa el origen de la valoración moral. Este sentimiento no surge de la percepción de los sentimientos ajenos, sino de la percepción de una situación, y al percibirla, nos ponemos en el lugar del otro y compartimos sus alegrías y desventuras. De modo que este sentimiento permite corregir nuestros sentimientos morales, que son modelados y moderados por la sociedad. La simpatía nunca será perfecta, pero la clave está en intentar ponerse en el lugar del otro y asumir su situación.

Smith habla de la necesidad de reglas generales que establezcan lo que es aprobable y lo que no. Partiendo de sentimientos particulares, vamos extrayendo reglas generales que posibilitan la convivencia en sociedad. Para él, solo una virtud es indispensable para la sociedad, la justicia. Pero ¿cómo es posible construir la moral de una sociedad formada por individuos libres que puede que solo atiendan a su propio interés? Smith dirá que «tenemos un sentido de la corrección y de la justicia que nos lleva a respetar los intereses ajenos, aunque nadie nos obligue a hacerlo» (Rodríguez Braun, 2012, p. 17). Lo identifica con la conciencia ya que esta es la que nos impide actuar de acuerdo a los intereses propios y explica que lo hagamos desinteresadamente. El ponernos en el lugar de los demás es el primer paso para entender y vernos nosotros como nos ven los demás. Smith hace referencia aquí al espectador imparcial, noción clave de su teoría, una figura que actúa de juez para revisar la calidad de las pasiones. Funciona como «desdoblamiento de la personalidad», dirá Rodríguez Braun (2012), ya que como no podemos ser todas las demás personas, debemos imaginar cómo se sienten. Es un acto de la imaginación para saber cómo nos juzgarían unos espectadores imparciales si supiesen todo lo que nosotros sabemos de nosotros mismos. Se trata de «una figura que no es otra cosa que la proyección de nosotros mismos, del esfuerzo por juzgar nuestros sentimientos imaginando qué efecto producirían en los demás» (Camps, 2011, p. 104). Es ese espectador, y no la utilidad individual, el que funcionará como clave del juicio moral de la conducta correcta. Si Hume introducía la virtud de la justicia para evitar las disfunciones de la simpatía, como explica Camps, Smith recurre de forma parecida a la necesidad de reglas generales que permitan distinguir lo aprobable de lo que no lo es. El criterio para saber cuáles son los sentimientos más favorables para la sociedad es la común utilidad, el interés público o el espíritu público.

La *Teoría de los sentimientos morales* de Smith tiene mucho en común con el *Tratado de la naturaleza humana* de Hume, ya que para ambos los seres humanos no son egoístas por naturaleza sino todo lo contrario, por naturaleza se sienten interesados por los demás. El concepto de simpatía que manejan es algo distinto, como nos dice Rodríguez Braun en el estudio preliminar de la *Teoría* de Smith, ya que como se ha visto, para Smith la simpatía del espectador es la medida natural y original del grado correcto de las emociones, mientras que para Hume, la clave es la simpatía del espectador con la utilidad de los efectos de las diversas cualidades. A diferencia de

Hume, Smith no cree que la utilidad pueda dar cuenta de la conducta humana. En su obra señala que si rechazamos la injusticia no es solo porque disuelve la sociedad, sino porque atenta contra la dignidad de nuestra propia personalidad.

Considero muy importante releer, desde la actualidad, los planteamientos de estos autores siempre que nos ocupemos del papel de las emociones en la ética, ya que el devenir de la historia nos ha enseñado que no basta con establecer unas normas y elaborar un código para que los comportamiento cambien. Hay que prestar más atención a la motivación de nuestras acciones porque entre la norma, la ley y el comportamiento tiene que haber un vínculo, algo que motive a las personas a hacer lo que dice la norma. Que este vínculo sea sentimental ayuda a que las personas sientan realmente aquello que es más conveniente hacer, porque si educamos adecuadamente las emociones que nos impulsan a actuar, estaremos más convencidos de hacer lo que hacemos porque queremos, no solo porque debemos. El qué debemos hacer ha de estar relacionado con qué debemos sentir, ya que lo ideal sería que nos gustara hacer aquello que se debe hacer. Todos estos filósofos son partidarios de propuestas contrarias al deshumanizado dogmatismo racionalista, y para ellos el fundamento de los juicios morales no será únicamente la razón, sino que habrá que tener en cuenta también las emociones. Todos ellos insisten en que sean las mismas pasiones o afectos los encargados de sustituir a las pasiones o afectos inconvenientes para el bienestar general. Aunque se trata de una tarea complicada, estos filósofos creen firmemente en el poder de los afectos, emociones, o pasiones y nos han argumentado cómo estos suelen ser más persuasivos que las soluciones represivas, de modo que en vez de intentar destruir o ignorar las emociones, deberemos tratar de dirigir las adecuadamente.

1.1.2 Clarificación conceptual

El vocabulario que se utiliza a la hora de hablar sobre teorías de las emociones y los sentimientos suele ser un tanto ambiguo y confuso. La terminología varía según los autores y ocurre así que, lo que algunos filósofos llaman pasiones, para otros son afectos o emociones, y lo que para algunos son emociones, para otros son sentimientos etc. Ante la diversidad de términos y definiciones que se manejan a la hora de hablar en torno a este tema, se considera necesario y útil para el siguiente trabajo discernir y

definir bien lo que se quiere decir con cada uno de los términos para evitar confusiones. Primero se realizará una conceptualización básica en torno a las categorías propias del mundo afectivo, definiendo bien lo que se considera que es cada cosa, y después se señalarán algunos criterios para diferenciar y distinguir unos conceptos de otros.

1.1.2.a Conceptualización

Para la conceptualización, dada la precisión y cuidado con el que define cada término, se rescata, en principio, la distinción que hace el filósofo Carlos Gurméndez (1993) para definir y diferenciar los conceptos de *pasión*, *emoción* y *sentimiento*. Este autor describe la *pasión* como una pulsión concreta que siente lo ajeno como propio. «Por su desafuero y desorbitación se olvida de sí misma, disparándose hacia los seres y las cosas. Luego se sosiega porque sabe que tiene, en sí misma, todas las potencialidades» (p. 35). Se diferencia de la pulsión en cuanto que esta es una necesidad inmediata que necesita ser saciada sin salir de sí, mientras que la *pasión* se libera de la urgencia apremiante del cuerpo. Las pulsiones tienen una localización material, de ahí surgen la sed, el hambre, el deseo. La *pasión* sin embargo, no tiene localización material, es la conciencia de la presencia del cuerpo. Es pasiva, contemplativa y no es productora, esto es, no es una praxis. Pero es una potencia, una energía que arrastra hacia fuera, pone al ser humano en contacto con el Mundo (esta es la grafía que utiliza el autor) para conocerlo sensiblemente. Esa objetivación sensible es la base para conocer lo que se siente, las emociones.

La *emoción*⁵, según Gurméndez (1993), tiene una naturaleza doble y ambigua porque es un estado de ánimo que además se manifiesta corporalmente. Es una manifestación interior de la conciencia, aunque dicha manifestación queda siempre en el umbral de la sensibilidad afectiva: «es una pasión que se padece y un afecto que, al no interiorizarse, no llega a constituirse en sentimiento» (p. 55). Se podría decir que la emoción se sitúa entre el sentimiento y la pasión. Son «pre-sentires» porque preceden a los sentimientos y «post-pasionales» porque se apoyan en el soporte corporal de estas. El autor dirá que las emociones son íntimas como los sentimientos, pero se diferencian

⁵ Gurméndez (1993: pp. 61-63) define cuatro emociones fundamentales: *la alegría, el miedo, la vergüenza y la cólera* y analiza cada una de ellas en sus respectivas manifestaciones corporales.

de estos porque son externas, breves y pasajeras y no acaban de fijarse en la conciencia. Pese a ello, sí que afectan de alguna forma a esta, en cuanto que conmueven a la persona, haciéndole sentir alegría o pena dependiendo de los estímulos que se reciban del mundo exterior⁶.

Las reacciones emotivas son siempre intensas y activas y cumplen una función cognoscitiva en cuanto que iluminan aspectos complicados y abstractos de la realidad. Aunque las emociones afecten a la persona y en ese sentido pueden llegar a generar pequeños cambios en la misma, no llegan a transformar su modo de ser porque no se adentran en la conciencia: «la emoción es sentir una variación en el cuerpo que nos altera íntimamente, nos compunge o alegra, pero nos deja intactos, tal cual somos y, paradójicamente inafectados» (Gurméndez, 1993, p. 58). Es decir, una persona puede emocionarse con una sorpresa, o alarmarse al escuchar un ruido desconocido cuando se encuentra a solas porque cree que alguien puede atacarle o hacerle daño, pero ello no cambia su modo de ser ni su carácter porque la emoción no se llega a interiorizar del todo y por lo tanto, no perdura en la persona. Lo contrario ocurre con los sentimientos que, como se verá a continuación, son duraderos e influyen en el carácter.

El *sentimiento* es más profundo que la *emoción* y aunque no dura para siempre, perdura más en el tiempo. Según Gurméndez, para experimentar sentimientos reales hay que conocer previamente las emociones que uno va viviendo a lo largo de la vida porque no existen con independencia de la experiencia consciente de los mismos: «Mientras las pasiones, aunque siempre lúcidas, sólo se vuelcan en lo que quieren, los sentimientos son conocimiento preciso de las afecciones, emociones y pasiones vividas que, al cristalizarse, se materializan íntimamente» (Gurméndez, 1999, p. 16).

Los sentimientos son originados mediante la sensibilidad y el autor señala que solo si se tiene cierta predisposición o disponibilidad para sentir, dichos estímulos suscitarán emociones que servirán de tránsito necesario para pasar de la sensibilidad al sentimiento. En ese sentido, el sentimiento es el reflejo interior de los sentidos, la conciencia de los estados corporales. El autor describe el proceso que se da desde la pasión al sentimiento de la siguiente forma: «primero, la reacción agitada ante un hecho

⁶ Sartre (2012) dirá que la emoción es una respuesta brusca e irreflexiva ante la realidad pero que, en la medida en que nos ayuda a aprehender el mundo, puede ser adaptada al plano reflexivo.

exterior; segundo, la emoción vivísima que nos suscita; tercero, la vivencia⁷ y por último, se llega al sentimiento» (Gurméndez, 1993, p. 80). El sentimiento, al igual que la emoción, afecta a quien lo experimenta, pero además, y en esto se diferencia de la emoción, constituye la manera de ser o el carácter de la persona y en ello reside su objetividad.

El sentimiento no surge de una respuesta subjetiva a una realidad objetiva, no se da como un simple mecanismo de acción-reacción donde hay una adecuación entre la realidad exterior y la reacción interior. La respuesta subjetiva al mundo no es puramente reactiva, sino que los sentimientos se van creando autónoma e invisiblemente en cada sujeto. Aunque estos tengan un carácter subjetivo y se vivencien en la intimidad, Gurméndez no olvida destacar el carácter social de estos. Los sentimientos también se originan en relación al resto y son los seres vivos que habitan en el mundo los que hacen sentir al ser humano diversos sentimientos como el amor, el odio, la indignación, etc.

El autor también destaca el carácter ambivalente de los mismos, ya que ante un mismo *sentimiento* uno puede reaccionar de múltiples maneras, puede olvidarlo fácilmente o resentirlo. En el primer caso se vive el *sentimiento* y luego desaparece. En el segundo, se subjetiviza y se hace permanente. Esto hace ver que cada uno responde a las situaciones de modo sentimentalmente distinto. Para analizar y objetivar los diversos sentimientos que se van vivenciando es necesario hacer un ejercicio de introspección, el cual permite observar, analizar y comparar lo que va generando cada sentimiento para extraer así las enseñanzas correspondientes de cada vivencia. Analizar los sentimientos que resultan de la acción pasada preparan para imaginar horizontes de futuro.

Otro filósofo que ha teorizado sobre el mundo afectivo es J.A Marina (2016). Para este autor, el *sentimiento* «es una experiencia consciente, que sintetiza los datos que tenemos acerca de las relaciones entre mis deseos, expectativas o creencias y la realidad» (p. 33). Dentro de estos, diferencia los *hábitos sentimentales* de los *estados de ánimo*. Los primeros son sentimientos que tienen una permanencia configuradora de la personalidad (como pueden ser el amor o el odio), mientras que los segundos tienen duración pero menos consistencia (el humor). La *emoción* es un sentimiento breve, de

⁷ Para Gurméndez (1993) la *vivencia* es «la respuesta íntima a un hecho que nos perturba y se manifiesta primariamente como una reacción emocional» (p.78).

aparición normalmente abrupta que tiene manifestaciones físicas conscientes. Y la *pasión* está constituida por sentimientos intensos, vehementes, tendenciales, con un influjo poderoso sobre el comportamiento.

Para Marina (2016) hay cuatro ingredientes fundamentales que intervienen en cada respuesta afectiva que cambian de contenido en cada caso, pero la estructura es universal. El primer ingrediente es la situación real; en segundo lugar, los deseos; en tercer lugar, las creencias y expectativas; y en cuarto lugar, la idea que el sujeto tiene de sí mismo y de sus capacidades. «La interacción de estos elementos va a hacer que se activen los esquemas del miedo, del odio, de la envidia o de cualquier otro sentimiento» (p.101), dependiendo de cada caso.

Tras haber recogido las diversas definiciones ofrecidas por estos dos autores, a continuación se ofrece una clarificación propia de lo que se quiere decir con cada uno de los conceptos.

La *pasión* es la base para sentir emociones. Es potencialidad pura, una energía que permite a la persona establecer contacto con lo sensible. La *emoción* es de carácter pasajero y aunque no influye ni constituye el carácter de la persona, cumple una función cognitiva en cuanto que revela a esta aspectos de la realidad. Todas las emociones se producen al ponerse en contacto con objetos o personas y al producirse ese encuentro provocan una reacción emotiva o afectiva en la persona. El *sentimiento* es más duradero que la *emoción* y este sí que determina el carácter de la persona. Surge cuando en la *emoción* ha mediado una racionalidad.

Aunque se considera necesario comprender qué se entiende por *pasión* y cómo surge, este trabajo se centra más en la *emoción* y cómo convertir esta en *sentimiento*, por lo que a partir de ahora la atención se centrará en estos dos conceptos.

1.1.2.b Criteriología

Habiendo clarificado la diferencia entre *emoción* y *sentimiento*, a continuación se ofrecerán algunos criterios para diferenciar los sentimientos en general de los *sentimientos morales*, en particular. A su vez, los *sentimientos morales*, por hacer

referencia precisamente al ámbito de la moral, pueden tener derivaciones positivas o negativas dependiendo del sistema moral personal.

De modo que si queremos establecer criterios que nos ayuden a discernir entre *sentimientos morales* adecuados de los inadecuados deberemos remitirnos al terreno de la ética por dos razones: en primer lugar, porque la reflexión ética permite definir aquellos sentimientos que son morales frente a otros sentimientos que no tienen que ver con el hecho moral. Y en segundo lugar, porque dentro de los *sentimientos morales*, la ética ayuda a determinar cuáles son universalmente exigibles.

En principio, ningún sentimiento es de por sí bueno o malo, puede ser positivo o negativo dependiendo del contexto en el que surja y de cómo se gestione. Pero sí que existe una polarización elemental: unos dañan y empobrecen, mientras que otros satisfacen y enriquecen la vida. Esta ambivalencia es la que hace deseable que se cultiven aquellos sentimientos que fortalecen la convivencia y se rechacen los que, por el contrario, la entorpecen.

¿Cuáles son los criterios con los que se pueden evaluar los sentimientos adecuados de los inadecuados? Marina (2016) propone seguir un criterio que se basa en la idea del *conatus* de Spinoza, según el cual como cada uno posee una fuerza o tendencia que le hace perseguir preservar su ser, ello acerca a la alegría y aleja de la desdicha. Pero este criterio parece insuficiente para discernir entre sentimientos adecuados e inadecuados porque no basta con perseguir aquello que conduce a la alegría, dado que los ideales de felicidad de cada cual pueden regirse por un criterio distinto y los ideales pueden entrar en conflicto.

Del conjunto de los sentimientos hay un grupo especialmente relevante para este trabajo: se trata de los llamados *sentimientos morales*. Pueden considerarse morales porque, siguiendo a Hansberg (1996), están relacionados con conceptos, creencias y deseos sujetos a la moralidad, al obrar de una determinada manera acorde con unas normas. Son morales porque tienen una afición especial hacia ese espacio o ámbito de la realidad que llamamos moralidad. Dentro de ellos, algunos son éticamente consistentes, aceptables y otros son reprobables pero no por ello dejan de ser morales.

La ética introduce elementos de racionalidad que permite discernir entre sentimientos morales y sirve de orientación a la hora de decidir qué sentimientos se

deben profundizar, cambiar, abolir o cultivar. Aunque los sentimientos hagan referencia al yo individual, también afectan a las personas con las que uno se relaciona y por ello es preciso mirar más allá y reflexionar sobre el horizonte que se quiere construir en común.

Un primer criterio ético para discernir entre *sentimientos morales* es tener presentes los valores en relación a los cuales surgen sentimientos adecuados o inadecuados (Marina, 2016). Anteriormente se ha señalado que los sentimientos nacen de la síntesis de las creencias y valores que las personas tienen de la realidad que les rodea y son esas creencias las que hacen pensar que lo injusto, por poner un ejemplo, puede ser objetivamente discernido y que el sentimiento que le corresponde a la injusticia debe ser la indignación. Es adecuado que uno se indigne cuando presencia un acto injusto y cuando ocurre lo contrario, cuando uno no se indigna ante una injusticia o peor aún, siente indiferencia, puede identificarse como una carencia en la persona. Muy relacionada a este criterio está la tesis de Nussbaum (2001) cuando dice que los sentimientos son una forma de pensamiento evaluativo, en tanto que suponen siempre la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la importancia o valor de dicho objeto y su papel en una vida buena. El objeto del sentimiento es visto como importante en función del papel que desempeña en la vida de la persona. La complejidad de este criterio de discernimiento reside en que no todas las personas consideran valiosos para sus comunidades o sociedades los mismos valores y por lo tanto, la relación valor-sentimiento cambia. ¿Cómo saber frente a qué hechos injustos debe uno sentir indignación? El siguiente criterio arroja algo de luz a ese respecto.

Un segundo criterio de discernimiento ético de los sentimientos es tener presente la dignidad de la persona humana y el consiguiente respeto a ella, como dice Etxeberria (2008). De ello se deduce que habrá de rechazar los sentimientos que expresan menosprecio o negación de la dignidad de las personas, como puede ser, por ejemplo, el odio hacia una persona. Ello también implica rechazar los sentimientos que inducen a tratar a otra persona como puro medio para alcanzar un fin porque al instrumentalizarla, pierde su dignidad. También conviene rechazar los sentimientos que limitan la libertad personal como, por ejemplo, la lealtad hacia un grupo que acaba anulando la autonomía individual.

El criterio de la dignidad humana conduce a definir el tercer criterio que consiste, como dice Etxeberria (2008), en tener como referencia moral decisiva el otro como extraño y especialmente el otro víctima. La víctima encarna la vulneración de dignidad padecida, por lo que tener presente a esta figura será decisivo para discernir los sentimientos adecuados e inadecuados que uno siente ante ciertas acciones. La confrontación con las víctimas hace inevitable que uno se pregunte por el tipo de sentimientos que ellas provocan, estas son un referente a la hora de detectar la sensibilidad moral real de las personas. Desde la ética, los sentimientos adecuados que debieran aflorar serían el de indignación frente a la injusticia que padecieron y compasión hacia ellas.

Los tres criterios éticos para distinguir entre sentimientos morales que aquí se ofrecen están relacionados entre sí pero cada uno aporta algo diferente: el primero de ellos es analizar y tener presentes los valores y creencias que sustentan los sentimientos. Algunos valores pueden generar sentimientos inadecuados para la convivencia y por lo tanto, habrán de ser examinados. Mientras que otros, dado el impacto positivo que tienen en la esfera pública, podrán ser mantenidos. El segundo criterio, respetar y tener en cuenta la dignidad de la persona, implica negar o rechazar los sentimientos que conlleven a vulnerar o negar dicha dignidad. Muy relacionado con este criterio nace el tercero, tener presente a las víctimas generadas por las injusticias, porque al ponerlas en el punto de mira hace que uno compruebe si verdaderamente siente indignación por las injusticias que padecieron, así como compasión hacia su sufrimiento.

La necesidad de establecer criterios para diferenciar los sentimientos adecuados de los inadecuados hace ver que algunos son más deseables que otros para la convivencia en la esfera pública. En el siguiente apartado se concretan los que se consideran más importantes de cultivar en la vida pública.

1.1.3 Sentimientos en la vida pública

Habiendo aclarado que el ser humano es sentimental y que la moralidad está impregnada por los sentimientos, es importante analizar el impacto que dichos sentimientos pueden tener en el ámbito público. Se parte del supuesto de que los sentimientos desempeñan un papel importante en la esfera pública dada su capacidad

motivacional, que empuja a la acción y al comportamiento en general, y su capacidad relacional, que establece lazos entre individuos. Siempre y cuando los sentimientos vayan de la mano de la racionalidad y estén al servicio de la libertad moral, su papel en la esfera pública será positiva.

Los sentimientos, en cuanto son producidos por un objeto, subjetivizan las relaciones entre seres humanos, y como dice Etxeberria (2008), son el termómetro exacto de aquello a lo que las personas dan importancia, ya sea para bien o para mal. La modulación que la persona hace del objeto a la hora de que este le despierte un sentimiento está sujeta a las siguientes variables, según Etxeberria:

A sus necesidades, deseos e interés, a sus creencias y expectativas, a su constitución psicofisiológica, a la ideas que tiene sobre sí misma y sobre sus capacidades, a los hábitos que ha adquirido mediando un aprendizaje, a los valores y deberes que ha interiorizado, y al estado en que se encuentra en el momento de recibir la estimulación. (p. 19).

Este autor destaca la segunda y la sexta variable porque son especialmente relevantes para la perspectiva pública. Las creencias que una persona tenga sobre los otros condicionará la percepción que tiene de ellos, y dependiendo de los valores que tenga, estos le llevarán a actuar de manera más adecuada o inadecuada frente a esas creencias.

Es fundamental tener en cuenta la perspectiva sentimental en el ámbito público porque los sentimientos empujan a las personas a acciones que pueden ser más o menos acordes a la moralidad. Aunque el paso del sentimiento a la acción no sea automático, se quiere destacar la potencialidad para actuar que contienen los sentimientos. El que deriven o no en las acciones correspondientes depende, «por un lado, de las conexiones que se establecen entre las diversas variables personales (...) y, por otro lado, de la posición de mi libertad confrontada con la moralidad» (Etxeberria, 2008, p. 21). Claro está que habrá que penalizar las consecuencias injustas o inadecuadas a las que conducen algunos sentimientos, pero lo que se quiere destacar es el interés de diseñar pedagogías adecuadas que ayuden a las personas a cultivar dichos sentimientos de forma que no deriven en acciones indeseadas. Esto significa que los sentimientos pueden y deben ser educados.

Que los sentimientos se expresen o tengan impacto colectivo depende, según Etxeberria (2008), de varios factores. En primer lugar, los sentimientos tienen que ver con lo que hay de común en todos los seres humanos, es decir, que todo ser humano concibe un «mundo sentimental» similar compartido, aunque cada uno haga sus matizaciones. En segundo lugar, porque los sentimientos están condicionados fuertemente por el contexto histórico-cultural en el que vive cada uno y por ello, en cada cultura prevalecen unos sentimientos frente a otros. En tercer lugar, porque los sentimientos dependen del proceso de socialización de cada cultura. Esto significa que «nuestros sentimientos íntimos tienen relevantes connotaciones colectivo-sociales, y, por otro lado, que la vivencia común o compartida de determinados sentimientos, en cuanto tales subjetivos, es posible» (Etxeberria, 2008, p. 25). Aunque los sentimientos se vivencien libremente a nivel individual, ello no impide la posibilidad de que estos se puedan dar a nivel compartido.

De estas tres razones se puede ir vislumbrando que la estimulación de los sentimientos con proyección pública se construye en torno a la distinción entre el «nosotros» (colectividad) y el «ellos». Una distancia que presupone una frontera bastante delicada, porque «puede vivenciarse emocionalmente como una muralla defensivo-ofensiva o como un puente que abre a comunicaciones; puede incitar a acciones de gran agresividad o puede igualmente estimular intercambios respetuosos e incluso colaboraciones solidarias» (Etxeberria, 2008, p. 28). Conseguir eso exige una educación de los sentimientos compleja, pero posible y muy deseable.

Hay muchos sentimientos que resultan especialmente significativos en la vida pública y, en la medida en que tienen incidencia en la misma, se convierten en la mayoría de los casos en sentimientos de carácter moral. Algunos de ellos, en cuanto que soportan la prueba ética, tendrán además un valor universal. Dentro de los muchos sentimientos morales⁸ de carácter ético que inciden en el ámbito público, a continuación se subrayan tres que resultan especialmente significativos para este trabajo porque desempeñan un papel importante en el reconocimiento de la víctima. Se trata de la *indignación* ante la injusticia, la *compasión* ante el sufrimiento injusto y el *respeto* a la

⁸ Para una mayor profundización de los sentimientos relevantes por sus posibilidades de impacto en el ámbito público ver Etxeberria (2008, pp. 37-78). Este autor cita todos estos sentimientos: admiración, compasión, indignación, miedo, odio, pertenencia, coraje, desprecio, dignidad, esperanza, indiferencia, remordimiento y arrepentimiento, resentimiento, rencor y respeto.

dignidad de las personas, sean víctimas o victimarios. De modo que en la experiencia práctica enfocaremos la mirada sobre todo en estos tres sentimientos.

1.1.3.a La indignación

Se trata de un sentimiento reactivo personal que nace de la reacción frente a acciones y actitudes de los demás hacia otros seres humanos y no humanos (Hansberg, 1996). Puede considerarse como una modulación positiva de la ira (Etxeberria, 2008). La ira consiste en una reacción de hostilidad y enfado ante la persona que causa una ofensa y va dirigida contra el responsable. La desmesura de esta puede derivar en rabia, y puede ser peligrosa en cuanto que puede dar lugar a actos violentos. Pero la ira también puede tener una dimensión positiva, en cuanto que puede servir de motivación para no resignarse y actuar frente a algo que se considera injusto o reprobable. Es esa positividad de la ira la que se puede manifestar como indignación. Desde la perspectiva pública, este mismo autor recuerda que es importante tener en cuenta dos variables: la del sujeto que ha padecido la injusticia y la del tipo de injusticia.

Respecto al sujeto sobre el que ha recaído la injusticia, caben a su vez dos opciones: por un lado, que se trate de una injusticia que ha padecido la persona o el colectivo que se indigna (como una manifestación reivindicativa de los propios derechos). Se precisa que se trate de una indignación no meramente interesada sino que remita de verdad a un derecho humano vulnerado (sin esto, la indignación quedaría en ira); por otro lado, estaría la indignación del observador, quien se indigna ante una injusticia que han sufrido otras personas. Etxeberria (2008) señala que esta segunda posibilidad autentifica la validez de la primera versión, porque si uno se indigna únicamente cuando se vulneran los propios derechos y no los del otro, significa que no se indigna porque se quebranten derechos humanos. El peligro aquí estaría si nos indignásemos únicamente ante el daño que ha sufrido un colectivo con el que uno se identifica y no ante la injusticia padecida por otros grupos que uno no siente como cercanos.

Respecto al tipo de injusticia que provoca la indignación, suele surgir de manera inmediata cuando se trata de injusticias que suponen violencia directa, como puede ser la terrorista. Pero no hay que olvidar que hay otras muchas víctimas fruto de la

violencia estructural. Convendrá por lo tanto buscar medios para dar cierta cercanía afectiva a lo que es percibido como lejanía. La indignación planteada así como solidaridad y generosidad, guarda una relación complementaria con la compasión. «Ésta se dirige hacia la víctima, se centra en ofrecerle acogida en el reconocimiento (...) la indignación se dirige directamente contra el victimario, se centra en ofrecerle una respuesta que lo frene» (Etxeberria, 2008, p. 51).

1.1.3.b La compasión

La compasión es otro sentimiento moral especialmente significativo para este trabajo y conviene diferenciarlo del sentimiento de empatía que, al tratarse más bien de un término psicológico, es neutro moralmente. El sentimiento de empatía permite imaginar lo que sería estar en el lugar de la otra persona pero no implica al sujeto en el sufrimiento de otra persona. Sin embargo, la compasión, además de ser un sentimiento moral que significa situarse junto a la persona que sufre, se sostiene y se justifica también en lo ético porque demanda que sea manifestado hacia todo aquel que ha padecido una injusticia.

La compasión no es la empatía. La empatía es el resultado de un contagio emocional que consiste en ponerse en el lugar del otro, en la piel del otro, y, por lo tanto, en pensar que su alegría o sufrimiento podrían ser los míos. Pero eso no tiene nada que ver con la compasión. El torturador también es empático y, al serlo, puede torturar mejor. Contrariamente a la empatía, la respuesta compasiva consiste en ponerse al lado del que sufre, en acompañarlo en su dolor. El compasivo no siente el dolor del otro, sino al otro sufriendo. (Mèlich, 2015, p. 46).

La compasión implica sentir tristeza ante algo malo que le ha ocurrido a otra persona, acompañado de un impulso de aliviarlo o evitarlo. Este sentimiento supone sentir «con», estar junto a la persona que sufre y se puede decir que es lo contrario a la alegría ante el mal ajeno (*Schadenfreude*). En cambio, la *congratulación* sería sentir alegría por lo bueno. Esta variable de tristeza/alegría ante el mal ajeno es especialmente interesante para el ámbito público (Etxeberria, 2008) porque es precisamente donde se pone en juego la moral, porque puede hacer caer en una perversión al clasificar el

sentimiento que nos produce el sufrimiento, dependiendo de cual sea el agente que lo padezca, olvidando así el primer criterio de discernimiento de los sentimientos antes mencionado (la dignidad).

Conviene aclarar que este trabajo asume una definición de este sentimiento que es reductiva porque nos remitimos exclusivamente a la compasión dirigida a la víctima, queriendo subrayar que es éticamente reprochable que no nos compadezcamos ante quien sufre injustamente⁹.

1.1.3c El respeto

Aunque hoy en día esta palabra puede ser entendida como un valor, y se manifiesta en expresiones como «sentir respeto por alguien», o «me infunde respeto», como sentimiento, puede dirigirse directamente a las personas o a sus acciones. Como dice Etxeberria (2008), en el primer caso hay respetos *reverenciales* que implican cierto temor a causa de la autoridad de la persona que los motiva; y hay respetos situados en niveles más igualitarios, *simétricos*, que son los que interesa destacar en este trabajo. El respeto se convierte en un sentimiento moral cuando es respeto a la dignidad humana. El criterio ético para afrontar el respeto como sentimiento es kantiano, ya que pide respetar cualquier persona por el hecho de serlo y no utilizarlo nunca como medio. En el tema que nos ocupa estamos hablando del respeto a la dignidad que llega tanto a la víctima como al victimario.

La indignación ante la injusticia que se le aplica a la víctima, la compasión hacia el sufrimiento injusto que padece y el respeto a su dignidad injustamente dañada y a la de quien la ha violentado son sentimientos morales de carácter profundamente ético.

⁹ No entramos aquí en el terreno de los sufrimientos que se padecen en otros contextos. No obstante, conviene aclarar en este momento que es posible, y éticamente es muy valioso, compadecerse de otras situaciones de sufrimiento: hay que distinguir entre aquellas que se producen como consecuencia de hechos naturales (como puede ser una enfermedad), de las que se producen como consecuencia de acciones humanas. Estas, a su vez, pueden ser involuntarias (un hecho azaroso como puede ser un accidente fortuito), o voluntarias (el sufrimiento generado por la inevitable dureza de la reclusión legal respetuosa de los derechos fundamentales de los reos, por ejemplo). Ello nos lleva a reconocer el alto valor ético de la compasión hacia quien sufre en cualquiera de estas situaciones, aunque no por eso reconozcamos su carácter injusto.

Entre otras razones porque los tres son sentimientos que están muy relacionados con la justicia porque afloran ahí donde esta falla.

1.1.4 El cultivo o la educación de las emociones

¿Son los sentimientos educables? ¿Puede la acción educativa generar sentimientos morales en donde no los hay o transformar los inmorales en morales? Este problema ha tenido un amplio tratamiento en la Historia del Pensamiento Filosófico y en la Historia de la Literatura a partir del s. XVIII, especialmente en la novela, como dicen Escámez y Ortega (2006).

El gobierno de las emociones es el contenido de la ética, dice Camps (2011). Que las emociones se pueden cultivar quiere decir que las personas no nacen siendo como son y que su manera de ser y su carácter es algo cambiante que se va forjando con la experiencia a lo largo de la vida, dependiendo del contexto en el que a uno le toque vivir, los acontecimientos que le sobrevengan y la gente con la que le toque convivir. Las emociones se constituyen mediante creencias, deseos, evaluaciones y cogniciones del entorno. Esto es, las emociones, lejos de ser procesos irreflexivos, están formadas por creencias y esto es lo que deja la puerta abierta para poder modificarlas en cada caso particular. La posibilidad de la educación de las emociones radica en su dimensión de evaluación afectiva respecto a las realidades que afectan al sujeto (Escámez & Ortega, 2006). Son experiencias conscientes en las que el sujeto se encuentra implicado y en ese sentido, son experiencias de la realidad (el sujeto es quien siente pero también es una parte de lo sentido). Es por eso que las emociones no son meramente subjetivos, porque presentan facetas de la realidad y guían nuestras acciones y decisiones de la mano de la racionalidad.

Anteriormente se ha desechado la idea de que los sentimientos son algo pasivo que padece el sujeto, algo sobre lo que no tiene control ni puede hacer nada para cambiarlos. Porque si esto fuera así, no nos responsabilizaríamos por los sentimientos que nos inducen a actuar sobre todo de manera negativa. Piénsese por ejemplo, en los crímenes que se cometen por «el celo por la patria». Al contrario, los sentimientos pueden y deben ser cultivados. Habrá que facilitar la aparición de ciertos tipos de sentimientos, de inhibir y cultivar otros, guiados por criterios morales.

Estas son las variables presentes en la aparición de los sentimientos:

Las situaciones y “objetos” con los que nos topamos; el carácter o modo psicofísico de ser; nuestros intereses y deseos; nuestros estados de ánimo o sentimientos difusos; nuestras creencias; nuestras expectativas; la idea que tenemos de nosotros mismos; y los hábitos interiorizados. (Etxeberria, 2008, p. 97).

Aunque el primero de los factores parece imponérsenos en el presente, en el resto de los factores tenemos capacidad de iniciativa, que a su vez puede modificar la segunda variable respectiva al «carácter». Es así que podemos aprender a desear unas cosas, lo que a su vez nos generará ciertos sentimientos; o podemos someter a crítica algunas de nuestras creencias que contengan prejuicios sobre los otros. Esta crítica seguramente conllevará una transformación del sentimiento asociado a dicho prejuicio. Los sentimientos pueden ser educados precisamente por la complejidad de estas variables.

Educar es incidir en el conocimiento, las creencias y las disposiciones. Y las emociones, como ya hemos visto, son formas de conocimiento, de valorar la realidad. «Suscitar las emociones oportunas para conseguir ciertos modos de ver y de apreciar las cosas es educar» (Camps, 2011, p. 266). Por eso, la orientación que usaremos para educar las emociones será moral. Para gobernar estas emociones habrá que decidir la conveniencia de las mismas para desarrollar una personalidad que tenga en cuenta los principios y valores éticos.

¿Hasta qué punto somos responsables del carácter que tenemos? Es una pregunta que no tiene respuesta fija pero si la rechazamos, no tendría sentido hablar de ética. Hay ética porque pensamos que es posible modificar nuestra manera de ser, no solo porque cambian las leyes, sino porque cambian nuestros sentimientos. El ser humano tiene la capacidad de cambiar su forma de actuar y de reaccionar ante las cosas cuando se da cuenta de que esta no es la correcta. Y no es correcta ya sea porque no nos conviene a nosotros, o porque tampoco conviene a nuestra vida con los demás. Montaigne decía que «no hay métodos para aprender a vivir». Pues bien, afortunadamente hay métodos que nos enseñan o dan pistas acerca de cómo sería una buena forma de manejar nuestras emociones para vivir mejor.

Esto ocurre porque hay un conocimiento previo de aquello que uno ve o aquello ante lo que uno se enfrenta. Esas creencias son fundamentales para sentir la emoción. Aunque cuando dichas creencias son prejuicios, eso puede suponer un problema como es el rechazo hacia el que es diferente. Dicho rechazo deriva de unas creencias mal aprendidas, mal interiorizadas (Camps, 2011), por lo que habrá que ver qué creencias hay detrás de las emociones y someterlas a criterio.

Gurméndez brinda una primera pista al hablar de la posibilidad del cultivo de las emociones, que si se da, ayuda a convertir estas en sentimientos: para que una emoción se transforme en sentimiento es necesario que el individuo experimente o vivencie la emoción de una determinada manera, que haga que la emoción abrupta y pasajera se convierta, acompañada de una racionalidad que la discierne y guía, en un sentimiento consciente y duradero.

En el siguiente apartado se analiza el papel que tienen las representaciones artísticas en general y la narrativa literaria en particular a la hora de educar nuestra sensibilidad.

1.2 El arte como experiencia humanizadora

El arte no transforma la sociedad ni hace que sus ciudadanos se conviertan en mejores personas. Si no, como ya planteó en su obra G. Steiner (2013) «¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?» (Mélích, 1998, p. 173). Empezar con una afirmación así puede parecer muy poco alentador para justificar la función humanizadora del arte. Si bien no se llega a afirmar que la formación artística (literaria) conduzca a una mejora moral, como ha sostenido Nussbaum (1990), sí se sostiene que el arte cumple una función ética porque puede constituirse, en palabras de Mélích (2009), en auténtica práctica de dominio de la contingencia, en cuanto que enseña y ayuda a inventar nuevos sentidos atentos a la mirada del otro en un mundo indiferente al sufrimiento de este.

Las obras de arte no enseñan valores del todo desconocidos pero los representan mejor que cualquier otra cosa, y ofrecen infinitas maneras de observar y concebir el mundo. El éxito del arte, sostiene Camps (2011), reside en gran parte en que pone al alcance del público los lugares comunes y marcos morales de cada época.

Además, la misma autora, en reflexiones posteriores, nos recuerda que el arte aporta elementos de carácter crítico que nos ayudan a disponer de una visión más compleja y articulada de una realidad que, por mucho que nosotros tratemos de simplificarla, se caracteriza por su complejidad:

La cultura en general no es una garantía para vivir mejor ni tener planes de vida más razonables pero, despreciarla es carecer de armas para enfrentarse a la brutalidad que todos llevamos dentro. La filosofía, la literatura, el arte, la música, tienen la virtualidad de dejarnos perplejos, de sembrar el desconcierto allí donde todo parecía claro, de estimular la curiosidad hacia lo desconocido, de dar valor a las expresiones ajenas. En una palabra, de introducir complejidad en una existencia que, porque es humana, no puede ser simple. (Camps, 2016, p. 16).

Entre las diversas contribuciones que el arte hace a la *paideia*, esto es, al desarrollo de las disposiciones intelectuales, morales, corporales (o físicas) y prácticas de una persona de cara a su pleno desarrollo individual, se podrían destacar las siguientes (Martínez Contreras, 2002):

- Por un lado, su capacidad para la fijación y transmisión de los sentidos de la vida. Lejos de alcanzar un *status* de verdad, el arte explora diversas propuestas, posibilidades y alternativas que podrían llegar a ser.
- Unido a ello, el arte también aporta un elemento de búsqueda y elaboración de la identidad humana porque mediante la experiencia estética que hace vivenciar al espectador, le permite conocer nuevas formas de vida. Ello amplía su visión de la realidad y de las cosas, llegando incluso a romper las barreras que nos separan de los individuos con los que compartimos una misma cultura.
- La tercera contribución tiene que ver con que el arte cumple una función como soporte simbólico de valores. Las representaciones artísticas tienen la capacidad de plasmar valores de diversas culturas y dichos valores aparecen objetivados como universos de sentido. Ante esta transmisión existen dos opciones: o bien uno observa la transmisión de valores que le ha proporcionado la obra de arte para dejar la realidad tal y como es, o bien se pueden utilizar las reflexiones y nuevas ideas que le ha ido transmitiendo la obra para cuestionar y hacer un análisis crítico de la

realidad, como impulso para empezar a pensar en un mundo mejor y más habitable.

- Por último, el arte juega un papel en la constitución de esferas de sentido de la vida humana, cumpliendo una función social de formación de la persona: «La integración de la esfera sensible con la valorativa desencadena un proceso social de conocimiento a través del arte» (p. 43). Conocimiento que es, ante todo, reconocimiento, la distancia que media entre lo que uno es y lo que pudiera llegar a ser. El arte no garantiza que se dé este proceso pero tiene la capacidad de influir y activar dicho encadenamiento siempre y cuando la persona esté receptiva.

Nussbaum (2012) también sostiene que el arte en general, y la literatura en particular, tiene la capacidad de enseñarnos a comprender mejor aquello que nos rodea:

Las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía. (...) Las artes participan en la formación de nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea (...) la literatura, con su capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de distintas clases, hace una contribución especialmente valiosa. (p. 118).

La imaginación relaciona el pasado con el futuro y se vuelve necesaria para recordar y poder imaginar mundos posibles. Desde el punto de vista ético el otro nunca puede sernos indiferente pero en ocasiones, cuando se trata de hechos que uno no ha tenido la oportunidad de vivir personalmente, la única manera de acceso a su realidad es la experiencia del relato (Mèlich, Palou, Poch & Fons, 2001). La narración da contenido a la ética porque muestra una variedad de modelos de comportamiento humano.

1.2.1 Ética y narración

Se podría hacer un recorrido detallado sobre las diversas posturas y propuestas que defienden algunos autores que se han ocupado sobre la relación entre la filosofía (teoría ética) y la narración o la literatura (López de la Vieja, 1995; Booth, 1988), intentando delimitar en qué sentido puede contribuir la sensibilidad hacia las formas y tipos de discurso de las narraciones literarias a clarificar algunos principios de la

filosofía moral, pero este no es el objetivo que aquí se persigue. Se trata más bien de concretar la relevancia ética de las narraciones literarias.

Gran parte de la tradición filosófica metafísica occidental ha desconfiado de las narraciones literarias. Platón no tuvo reparos en achacar a la escritura una forma de olvido y en criticar el papel de la poesía como imitación, ya que consideraba que esta era una mala copia de la realidad y que por lo tanto, no contribuía al conocimiento racional. En el libro X de la *República*, Platón sostiene que los artistas suelen imitar la peor parte del alma, la más inferior, y que el poeta es una mala influencia para su público dado que no es capaz de alcanzar la verdad, sino únicamente de fabular. Como la poesía trata de *mimesis* (entendida como «imaginación creadora»), no considera que el arte sea conocimiento racional y por eso lo rechaza.

En cambio, Aristóteles sostiene que la ficción tiene efectos positivos en las personas y considera que la tragedia griega ennoblece las acciones y enseña a ser mejor persona. Este filósofo concede un poder cognitivo a la ficción porque esta enseña haciendo sentir y experimentar distintas emociones en la persona, aunque solo sea de forma imaginaria. El Estagirita reconocerá que hay distintos niveles de discurso dependiendo de las funciones que se les quiera asignar. Entre las distintas formas de describir la realidad y decir la verdad, la ficción será una de ellas. Sus obras *Poética* y *Retórica* tratan de reflejar la importancia de la forma del discurso, y no tanto la del contenido. No porque Aristóteles esté interesado en fijarse solo en la forma y en la belleza, sino porque la forma en que una cosa se dice, el acto creador, reconfigura la acción.

El filósofo J-C. Mèlich (2003, 2009, 2011, 2012), ha dedicado gran parte de su obra a estudiar una ética basada en la razón literaria. Sostiene que una «mirada literaria» puede servir para comprender el sentido de la ética, en cuanto que concibe a esta última como una «respuesta» a la demanda del otro. A su modo de ver:

La ética, a diferencia de la moral, tiene una óptica literaria, porque la ética, como la literatura, no vive de las razones sino de los sentimientos, no vive de las universalidades sino de las singularidades, no vive de los principios sino de los contextos y de las situaciones, no vive de lo claro o de lo distintos sino de las ambigüedades y de las ambivalencia. (Mèlich, 2011, p. 105).

A lo largo de su trabajo, Mèlich (2010, 2011) ha llegado a destacar seis características que definen el «espíritu de la novela» que aquí recogemos a nuestro modo. En primer lugar, la literatura aporta a la ética la característica de la *singularidad*, porque describe y encarna personajes concretos con nombre y apellidos. En segundo lugar, la literatura aporta *excepcionalidad*¹⁰, porque defiende el límite, lo excluido y marginal, lo que ha quedado fuera de los órdenes del discurso y de los marcos sociales, políticos y morales. La tercera característica que constituye el espíritu de la novela es su *historicidad*¹¹, porque frente a las abstracciones e ideologizaciones que ofrece el discurso metafísico, el lenguaje de la novela es corpóreo, habla de lo concreto, del quién dice las cosas y del cómo las dice. La cuarta característica es su *ambigüedad*, el lenguaje poético permite apreciar los matices y detalles del mundo, lo cual permite conocer lo extraño e incomprensible. En quinto lugar, la *ausencia*, entendida esta como la ausencia de referente. La literatura cuestiona la presencia de un sentido primero y último que de cuenta de las interpretaciones. Por último, Mèlich habla de la *asimetría* que caracteriza todo espíritu de la novela, ya que según él «un texto literario no es un diálogo, sino una interpelación y una respuesta, y que aunque haya cierta correspondencia entre lo escrito y el lector, nunca se llega a un consenso» (Mèlich, 2010, p. 87).

Estas son algunas de las ideas para pensar en una ética inspirada en el «espíritu de la novela» que sirven, según este autor, para configurar una ética de la compasión, que permite acompañar y estar pendiente del sufrimiento del otro.

El planteamiento que aquí se asume respecto al potencial humanizador de la narrativa y su función de educación ética es más modesto que el defendido por Martha C. Nussbaum (2012). En su libro *El cultivo de la humanidad*, señala que una imaginación y formación literaria puede contribuir a una mejora moral. Y aunque su trabajo en torno a los beneficios de la lectura de relatos y novelas para la construcción del juicio moral es muy relevante, a continuación, se asumen algunas limitaciones que otros han visto en la teoría de la filósofa norteamericana.

Una de las principales objeciones tiene que ver con el estatuto especial o carácter de ejemplaridad que Nussbaum concede a la ficción, «esta no puede ser

¹⁰ El autor utiliza propiamente la palabra *situación*.

¹¹ Aunque el autor utiliza propiamente la palabra *biografía*.

asimilada sin más al discurso de la experiencia moral ordinaria o alguna otra clase de “relatos ejemplares” que sirvan de vehículo para la enseñanza moral en la sociedad» (Herrera, 1995, p. 147). No hay que perder de vista que Nussbaum procede de las llamadas *naciones novela*, y como defiende el estatuto especial de la ficción desde su tradición literaria (angloamericana), de alguna manera propone leer novelas que ofrecen modelos de conducta que habría que imitar o adoptar, olvidando que la literatura funciona más bien como un proceso de exploración para obtener diversas respuestas a las cuestiones fundamentales que preocupan a la condición humana (Meretoja, 2015),.

La segunda objeción que se hace al planteamiento de Nussbaum tiene que ver con la naturaleza del aprendizaje moral. Herrera (1995) señala que este es más complejo de lo que sostiene Nussbaum, ya que no es tan sencillo reducir el «aprendizaje de “emociones morales” (creencias y reacciones afectivas) a través de la lectura de narraciones “ejemplares» (p.148). Aunque la literatura puede ofrecer un tipo de enseñanza moral, este no es su principal objetivo, ni suele ser la forma predominante de transmitir dichas enseñanzas. Herrera también señala que los procesos de “familiarización” con creencias y formas de comportamiento (morales y no morales), más que mediante la lectura de novelas, hoy en día tienen lugar a través de otros medios masivos de comunicación.

La tercera crítica tiene que ver con que Nussbaum olvida que contextualizar una acción nunca será igual que describirla mediante la ficción. Las acciones tienen que ver más bien con hechos objetivos, mientras que las situaciones ficcionales, «tienen que ver con el tipo de concepciones que los autores sostengan y atribuyan no solo a los personajes, sino a la literatura misma» (Herrera, 1995, p. 148). Resulta imposible establecer cuál tendría que ser la postura moral defendida si nos centrásemos solamente a la clase de lecturas edificantes que ella sugiere.

Herrera propone esquivar estas tres objeciones despojando a la literatura de esa excesiva carga moralizante y desde una «hermenéutica de la sospecha» recordar que la literatura no solo presenta «verdades» (morales) sino también puede engañar y engañarse acerca de sus creencias y motivos al ofrecer caracterizaciones de situaciones morales. Herrera sostiene que la lectura e interpretación de las narrativas siempre será un ejercicio parcial que estará sujeto a los intereses y deseos cambiantes de la persona

que se enfrente al texto, y por lo tanto, «no siempre confiables como garantía de autoconocimiento» (1995, p. 150).

Otra de las críticas que se ha hecho a la propuesta de Nussbaum de educar una ciudadanía sentimental mediante la lectura de determinadas novelas, sostiene que la literatura que no es mero entretenimiento ha sido expulsada de una esfera pública condicionada por su dimensión de mercado (Benet, 1999, p. 237). En cierto modo, la literatura que se consume a día de hoy tiene una tendencia mayor al entretenimiento que a la explicitación de su tarea como educadora moral.

No se pretende aquí ofrecer una solución al problema de si debería o no existir la capacidad normativa para proponer la lectura de ciertas novelas, pero se sostiene que aún existiendo la opción libre de escoger una lectura sobre otra, lejos de caer en un paternalismo, hay que intentar educar a la ciudadanía desde muy temprana edad de forma que prefiera leer obras que no sean mero entretenimiento, sino que cumplan alguna función social. En este sentido, el escritor A. Muñoz Molina acierta al decir que no solo deberíamos preocuparnos en educar a las siguientes generaciones en deberes, sino también en placeres:

Y es que los libros nos conceden el privilegio mágico de seguir escuchando voces que hace mucho tiempo se apagaron y de visitar lugares a los que no iremos nunca y de hablar íntimamente con hombres y mujeres cuyos rostros y vidas desconocemos. Ellos, los libros, nos agrandan la vida. Cada uno es como aquel Aleph de Borges en el que estaba contenido simultáneamente todo el universo. Nuestra memoria, nuestra experiencia individual, son irremediabilmente pobres. (García Montero & Muñoz Molina, 1993, p. 66)

Lo mencionado hasta ahora vuelve a poner de manifiesto la fecundidad del arte, en especial la narrativa literaria, para la transmisión de valores e intercambio de experiencias éticas. Las novelas, por sus características estructurales, reconstruyen la acción, dotando al mundo de nuevos sentidos, desconocidos hasta el momento. Ello amplía nuestra visión del mundo y nos hace estar más atentos a la experiencia del otro. Las novelas pueden alentar una empatía y una compasión hacia los protagonistas de sus relatos mediante la imaginación narrativa. La ficción, que es imaginación creadora, nos

permite pensar nuevos modos de acción, en definitiva, inventa la acción. Esa imaginación creadora es la que une narración y acción (Ricoeur, 2009).

1.2.2 Imaginación narrativa

En este apartado se señalan brevemente algunas notas significativas respecto a la imaginación narrativa, la capacidad que permite al lector crear afectos positivos así como conocer y transitar nuevas realidades.

Dado que se está trabajando el papel humanizador del arte, a pesar de haber delimitado anteriormente la propuesta de Nussbaum, sin embargo, hay que reconocer que nadie ha definido mejor que ella un elemento fundamental como es la imaginación narrativa:

Significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de la otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. La imaginación narrativa no carece de sentido crítico, pues siempre vamos al encuentro del otro como nuestro propio ser y nuestros juicios a cuestas; y cuando nos identificamos con un personaje de una novela o con una persona distante cuya vida imaginamos, inevitablemente no nos limitaremos a identificarnos, también juzgaremos esa historia a la luz de nuestras propias metas y aspiraciones. Pero este primer paso de entender el mundo desde el punto de vista del otro es esencial para cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos juzgando hasta no ver el significado de una acción según la intención de la persona que la realiza, (...) mientras no conozcamos la importancia de lo que expresa en el contexto de la historia y el mundo social de esa persona. (Nussbaum, 2012, p. 30).

Esta habilidad permite al lector leer las historias que narran la vida de los demás y por lo tanto amplía la visión de la realidad y ayuda a comprender mejor la situación de los otros, forjando la sensibilidad, el carácter y el juicio crítico de los lectores. Esta imaginación guarda una estrecha relación con la ética (Wright Von, 2002) en cuanto que permite a la persona interesarse y preocuparse por el bienestar de los demás.

Bárcena y Mèlich (2014) también destacan el papel de la imaginación literaria en el proceso de lectura:

La lectura de novelas y el trato reflexivo con la literatura activa en nosotros un cúmulo de emociones y dispara nuestra imaginación y, al hacerlo nos permite elevarnos, en nuestro juicio, por encima de nuestro estrecho círculo de sentimientos permitiéndonos adoptar una perspectiva más amplia. (...) la novela es una forma viva de ficción que sirve de eje a la reflexión ética: construye un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico del contexto sin ser relativista. Y en este sentido es una forma valiosa, por sí misma, de razonamiento público. (pp. 125-126).

La imaginación narrativa se convierte así en un componente básico de la imaginación ética, que la orienta y empuja al campo práctico en cuanto que invita a hacer valoraciones éticas. El relato ficcional se convierte así en un espacio para la valoración, ya que no hay relato que sea neutro éticamente. El relato interpela al lector invitándole a reflexionar y pensar, en definitiva, a construir nuevos significados y maneras de ver el mundo. Bárcena y Mèlich (2014) se preguntan cómo pueden contribuir las experiencias puramente pensantes que se provocan en la ficción a las experiencias de uno mismo en la vida real. Encuentran la respuesta en Ricoeur (2009), el cual acierta en señalar que la clave para aplicar la literatura a la vida reside en el problema de la «identificación con», en tanto que componente del carácter. La lectura se vuelve así una lucha entre dos estrategias: la de la seducción que realiza el autor bajo la forma de narrador y la de la sospecha dirigida por el lector vigilante. El lector va construyendo o remodelando así su carácter, identificándose con algunos valores de la novela.

Etxeberria (1995) también ofrece algunas razones por las cuales el componente narrativo que se desarrolla mediante la imaginación narrativa permite avanzar hacia el planteamiento ético: en primer lugar, porque las experiencias que se vivencian en la lectura son modos de explorar el bien y el mal. En segundo lugar, porque la lectura permite al lector evaluar y descubrir otros modos de ser. En tercer lugar, porque en la búsqueda de la vida buena que todo lector emprende, puede reconocer en el relato personajes admirados que le provoquen reconocimiento. La imaginación narrativa da paso, entonces, a la imaginación ética, ya que la lectura sirve de modelo no únicamente

para pensar otros modos de ser, sino también para ser invitados a identificarse o no personalmente con aquello que se lee. Es esa identificación la que posibilita la experiencia de formación, ya que de algún modo, *nos convertimos en aquello que leemos*.

Por el momento se ha analizado la relevancia del mundo sentimental dentro de la ética y cómo el arte en general, y la literatura en particular, puede ser un medio muy valioso para cultivar cierta sensibilidad que nos ayude a conmovernos ante las situaciones injustas. Dado que el objetivo de esta tesis es analizar si la lectura de narrativas ficcionales de victimación fomenta un reconocimiento de la víctima, el siguiente apartado analiza el valor ético y educativo de la perspectiva de dicha figura.

1.3 El valor ético y educativo de la perspectiva de las víctimas

El núcleo de este trabajo asume la perspectiva de las víctimas porque considera que poner en el punto de mira a los injustamente tratados e inocentes puede ayudar a que la ciudadanía adquiera una comprensión sensible que cuestiona el uso de la violencia. Este tercer apartado abordará, en primer lugar, la problematicidad y ambigüedad del término víctima y se elaborará una definición propia y se extraerán algunas notas clave que ayudarán a aclarar algunas categorías relevantes que caracterizan este término. Después, se clasificarán los tipos de víctima, destacando los rasgos más significativos de cada uno. En segundo lugar, se ofrecerán algunas claves de una ética del reconocimiento. Por último, se ofrecerá un análisis de las *patologías* de reconocimiento de la víctima que se detectan en la sociedad.

1.3.1 Conceptualización de la categoría «víctima»¹² desde la ética

La dificultad de abordar este apartado reside en que la propia temática se presenta en sí misma problemática. No parece sencillo definir claramente lo que se entiende por víctima, ya que parece que el acercamiento a esta categoría varía según la perspectiva elegida. A este hecho se añade la constatación de que la víctima no deja de ser sino una construcción social, afectada por circunstancias que posibilitan o impiden su identificación, además de someter el término a variaciones a lo largo del tiempo. En ocasiones, incluso, hay una manipulación interesada de esta categoría, que lleva a su uso ambiguo, confuso y hasta voluntariamente erróneo.

Con el objetivo de intentar esclarecer estas ambigüedades, o al menos aclarar el modo preciso que se va a dar al concepto en los planteamientos de este trabajo, se hará un primer acercamiento a lo que se considera una víctima. Para ello, inicialmente, este trabajo se remite a la *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*, aprobada por la Asamblea General de la ONU (1985) en su Resolución 40/34, que entiende por víctima a:

Las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o

¹²Las definiciones que se van a utilizar no se corresponden exactamente con su acepción según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia, en su vigésima tercera edición. Así, se dice en él (<http://www.rae.es>):

víctima. (Del lat. *vīctima*). 1. f. Persona o animal sacrificado o destinado al sacrificio. 2. f. Persona que se expone u ofrece a un grave riesgo en obsequio de otra. 3. f. Persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita. 4. f. Persona que muere por culpa ajena o por accidente fortuito. 5. f. *Der.* Persona que padece las consecuencias dañosas de un delito.

victimizar. 1. tr. Asesinar, matar.

victimario. (Del lat. *victimarius*). 1. m. y f. Homicida. 2. m. Sirviente de los antiguos sacerdotes gentiles, que encendía el fuego, ataba las víctimas al ara y las sujetaba en el acto del sacrificio.

victimismo. 1. m. Tendencia a considerarse víctima o hacerse pasar por tal.

victimizar. 1. tr. Convertir en víctimas a personas o animales.

victimización. 1. f. Acción de victimizar.

Conviene concretar un poco más el significado de los dos verbos aquí presentados: el primero, *victimizar* no sería solamente asesinar o matar, sino la acción objetiva de la agresión. El sustantivo de este verbo sería *victimización* (aunque soy consciente de que no existe en castellano). El segundo, *victimizar* sería convertir en víctima a una persona, y el sustantivo *victimización* lo reservamos para hacer referencia al proceso social por el que, «a partir de una victimación real y concreta, se constituye la identidad de una víctima como tal» (Bilbao, 2009, p. 10). En esta construcción participan muchas más personas además del victimador, interviene hasta el propio victimado, ya que es uno de los actuantes en el proceso de victimización.

Los modos de uso de los términos no contradicen los aquí planteados, pero se reconoce que se está haciendo un uso peculiar, propio de los mismos posibilitando que el lenguaje evolucione hacia una conceptualización más clara.

menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder. [] se incluye además, en su caso, a los familiares o personas a cargo que tengan relación inmediata con la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización.

Tomando como base estas líneas, de marcado carácter jurídico, aquí se ofrece una propuesta de definición que es propiamente ética. Etxeberria (2009a, p. 12) define por víctima en sentido ético a «una persona en cuyo sufrimiento ha mediado injustamente una iniciativa humana». Toda víctima, en un sentido genérico, ha sufrido un daño físico, psíquico o material, pero las víctimas en sentido ético, como dice nuevamente Etxeberria (2013), han sido dañadas en su dignidad, en cuanto que han sido tratadas como puro medio por una iniciativa humana consciente y con pretensión explícita de hacer daño o porque han sido ignoradas cuando debían haber sido acogidas. Un elemento verdaderamente importante aquí es que su dignidad ha sido dañada por una acción violenta voluntaria de otra persona con pretensión explícita de generar sufrimiento.

Consecuentemente, una de las principales características de la categoría víctima, su rasgo identificador básico, es la inocencia (Bilbao, 2009). Ello no implica que la víctima sea impecable moralmente en todos sus actos, ni ha de entenderse como no implicada en un conflicto violento, sino simplemente que es inocente respecto al acto de su victimación. La víctima alberga la categoría de inocencia entendida esta como no merecimiento del daño sufrido, en cuanto que se le vulneran sus derechos humanos. De ahí se deduce que ni siquiera el victimario merece ser convertido en víctima porque también él tiene derecho a que se respete su dignidad y nadie puede arrogarse, por el contrario, a vulnerarla.

La segunda característica esencial de la víctima es su pasividad. Una persona decide voluntariamente atentar contra la dignidad de otra, violando gravemente sus derechos fundamentales y convirtiéndola en víctima. La ausencia de voluntariedad por parte de la víctima indica que estas propiamente no se hacen, sino que «son hechas» (Bilbao, 2009, p. 26) pues alguien decide activamente vulnerar sus derechos humanos.

Esta pasividad e inocencia de la víctima establece una relación de asimetría radical respecto a su victimario, que es, por el contrario, activo y culpable.

Aunque la inocencia y la pasividad sean ambos rasgos esenciales de la categoría de víctima, esto no quiere decir que todas las víctimas sean iguales, y por ello es necesario distinguir diferentes tipos: están, por un lado, las víctimas *radicales*, las que han muerto a causa del acto de victimación padecido. Su pasividad será plena y definitiva. Por otro lado, están las víctimas que se pueden llamar *vivas*, las que no han muerto en el acto de victimación. Dentro de estas, algunas de ellas pueden ser *supervivientes* (Bilbao, 2009) en cuanto que han logrado superar su condición de víctima viviente integrándola en algo superior. Se vuelve a hacer referencia a la definición de la ONU para recalcar que junto a las *directas* también se incluyen como víctimas *indirectas* los familiares, las personas a cargo, las personas que han sufrido daños al intervenir para asistir a la víctima del peligro o para prevenir la victimación.

Como se puede deducir con facilidad, el criterio de injusticia introducido en la definición, calificando el carácter del sufrimiento, junto con la alteridad voluntaria de provocarlo constriñe de manera significativa el universo de las víctimas. Sin embargo, ha habido y sigue habiendo en esta sociedad cierta tendencia a incluir en el mapa general del sufrimiento a varios agentes del conflicto sin hacer diferenciaciones que desde la perspectiva ética se vuelven necesarias.

Desde una perspectiva ética, no todo el que sufre puede ser considerado víctima, ni todo sufrimiento puede ser considerado injusto, aunque ninguna de estas dos circunstancias excluye al damnificado de ser sujeto destinatario de la solidaridad y compasión de sus semejantes. Desde ahí surge un tema, también conflictivo, de la identificación de otros sufrientes (que no víctimas) en este contexto violento (terroristas muertos accidentalmente con sus propias armas, presos...). Por ello, es necesario diferenciar bien a cada una de las víctimas que han sufrido la violencia terrorista (por lo tanto ilegítima) sin marginar u olvidar a ninguna, pero teniendo en cuenta que habrá que hacer distinciones según los tipos de violencia que hayan sufrido para mostrar reconocimiento, justicia y solidaridad apropiadamente a cada caso.

Habiendo ofrecido una definición ética de la víctima, a continuación se desarrollan ocho razones que justifican asumir su perspectiva a la hora de elaborar un

nuevo «punto de vista moral» mediante el cual poder someter a crítica la realidad.

La primera razón para asumir su perspectiva reside en que las víctimas, los injustamente tratados, son un antídoto contra la abstracción o la ideologización de los derechos humanos. Ellacuría (1991) afirma que los derechos humanos deben ser historizados para que sean reales y asumir la perspectiva de las víctimas puede ser una forma de llevar a cabo dicha historización porque la víctima aparece donde los derechos humanos están ausentes. Asumir la perspectiva de las víctimas es una posibilidad de poder realizar esa actividad intelectual que supone la historización de los derechos humanos porque ellas representan, encarnan la ausencia de dichos derechos o la vulneración concreta, explícita, nada ideologizada de esos derechos. Ante las teorías de justicia que se construyen a partir de abstracciones (Rawls, 2000), la víctima, al encarnar la injusticia que se le ha aplicado, permite pensar y construir reglas de justicia desde la injusticia padecida.

Una segunda razón para tenerlas en cuenta y valorar su perspectiva reside en que las víctimas desvelan una parte de la realidad que sin ellas sería incompleta (Mate, 2011). Se trata de una razón de carácter cognitivo porque las víctimas permiten conocer la realidad a las que no lo son, de otra manera, como solo ellas la pueden ver.

En tercer lugar, la mirada de la víctima puede aportar un criterio deslegitimador crítico porque la víctima ofrece una provocación haciendo ver que si ella está ahí, algo no se ha hecho de forma adecuada.

En cuarto lugar, asumir la perspectiva de la víctima significa que se reconoce la injusticia que se le ha aplicado y ello se convierte de por sí en un gesto de justicia hacia la víctima.

En quinto lugar, el testimonio y presencia de las víctimas pone de manifiesto que aunque su condición de víctima sea irreversible, volver a ejercer la violencia sí es evitable y que por lo tanto, es responsabilidad de cada uno hacer lo posible para que dicha vulneración no vuelva a suceder.

La sexta razón tiene que ver con el carácter testimonial de la víctima. La victimación sufrida le da derecho a intervenir socialmente y según cómo la víctima exprese, narre y canalice su testimonio, puede llegar a mostrar valores morales constructivos para la convivencia.

Una séptima razón para asumir su perspectiva tiene que ver con devolverles el protagonismo y el carácter activo que les ha sido negado cuando las han convertido en víctimas. La víctima se caracteriza por su carácter pasivo y parece que son otros los que construyen su identidad. Dejar que sean ellas las que escriban su propio relato, su biografía, es una forma de darles la posibilidad de convertirse en lo que ellas decidan ser.

Por último, se considera que asumir la perspectiva de la víctima es ya un gesto de reconocimiento directo de su condición. Asumir la definición ética de víctima como alguien que ha padecido un sufrimiento injusto e inmerecido, algo que la convierte en un sujeto pasivo e inocente respecto a su victimación, conduce directamente a un reconocimiento adecuado de la misma.

Estas ocho razones dan cuenta del valor del testimonio de las víctimas y sostengo que no podremos hacer nada con acierto en lo que a la deslegitimación de la violencia se refiere sin tener en cuenta su perspectiva.

1.3.2 El reconocimiento de las víctimas

Asumir la perspectiva de las víctimas, los injustamente tratados, es ya un acto de reconocimiento ético. En el mero hecho de reconocer adecuadamente subyace una ética, una reflexión racional de carácter filosófico que define los parámetros, criterios y referencias necesarias para que se dé el fenómeno que se está describiendo. De modo que es una teoría más amplia, de la persona en su totalidad, que trata de definir los valores morales que están en juego cuando se identifica, clasifica, acoge, rechaza etc. a los seres humanos.

Según la primera acepción que ofrece la RAE, reconocer es «examinar a algo o a alguien para conocer su identidad, naturaleza y circunstancias»¹³. De modo que un paso previo para llegar al concepto que se analiza es conocer (conocer para poder *reconocer*). La octava acepción utilizada por la RAE completa la definición añadiendo que consiste en «admitir o aceptar que alguien o algo tiene determinada cualidad o condición». Se admite a alguien una vez se conocen sus cualidades o rasgos característicos.

¹³ Recuperado de <http://www.rae.es> el 23 de diciembre del 2016.

Si se aplica esta definición al caso concreto en el que se enmarca este trabajo, reconocer a las víctimas de la violencia de intencionalidad política exige, en primer lugar, conocer la verdad de lo sucedido, la situación y los motivos por los que estas fueron victimadas. Para ello es conveniente diferenciar entre verdad empírica y verdad moral. Empezando por la primera (aunque no se da separación temporal entre ambas), es necesario hacer verdad empírica sobre el acto de victimación y sus consecuencias sin prejuicios y abarcando todas las expresiones de violencia (la de ETA, la de los grupos terroristas anti ETA y la de las fuerzas de seguridad en su lucha contra ETA). En cuanto a las expresiones de violencia que han de ser indagadas están los asesinatos, los acosos, las amenazas, las extorsiones, los exilios etc. Como dice Etxeberria (2014), esta verdad remite a lo irreparable, a lo que ha acontecido y no se puede cambiar. Aquí se impone la objetividad de la imparcialidad y es muy importante que así sea para indagar debidamente en todos los hechos violentos.

Pero esta verdad empírica es neutra moralmente y corre el riesgo de proyectar en ella valoraciones y argumentaciones que justifican racionalmente algunos actos violentos, como puede ser un asesinato. Por ello, hay que hacer emerger el segundo tipo verdad, la de carácter moral. Esta se constituye cuando «lo que proyectamos al hecho violento como clave valorativa es el criterio universal de la dignidad» (Etxeberria, 2014, p.34).

La víctima, para que sea reconocida, necesita que se haga verdad moral y que esta, a su vez, integre la verdad empírica. Ello permite reconocer, por un lado, la conducta violenta padecida, y por otro, los sujetos implicados en ella, asignando responsabilidades morales a cada agente. La lucha por el reconocimiento de las víctimas no tiene únicamente una motivación reactiva ante la violencia sufrida, sino como dice Etxeberria (2012), está impulsada por el horizonte de verdad, memoria y justicia al que aspira, el cual le da orientación y sentido.

Según lo dicho hasta ahora, todas las víctimas implicadas en la violencia política han de ser igualmente reconocidas en cuanto víctimas morales. Pero conviene reconocerlas diferencialmente, sin hacer discriminaciones ni jerarquizaciones, teniendo en cuenta las particularidades de cada caso concreto: los sufrimientos de cada una y los diferentes agentes victimadores. Es importante prestar atención a estas diferencias «para

hacernos cargo de las interpelaciones que recibimos de ellas, pero sin que eso suponga jerarquización valorativa» (Etxeberria, 2014, p. 36).

La ética del reconocimiento es el lugar donde confluye el hecho del reconocimiento de la víctima con las posibilidades que ello tiene de deslegitimación de la violencia que ha padecido. Porque en el momento en que se admite que a la víctima se le ha infligido un daño injusto que no merecía, ello por definición, deslegitima la violencia que se le ha ejercido. De modo que, en la medida en que se asuma la perspectiva de las víctimas (y su verdad moral), será mucho más fácil no caer en las *patologías* de reconocimiento que se explicitan en el siguiente apartado.

Además de la reclamación básica a que sea reconocida la dignidad de la víctima, la primera definición ofrecida también apunta a conocer la identidad de alguien para poder reconocerlo adecuadamente. La identidad individual de la víctima que ha sido dañada también es cívica (Etxeberria, 2012), en cuanto que ella simboliza lo universal de los derechos humanos vulnerados. El reconocimiento se convierte así en restauración de la identidad cívica de la víctima. Etxeberria rescata aquí una idea de Ricoeur y su concepción acerca de la identidad narrativa para hablar de la restauración de la víctima. En la identidad de la víctima quedará siempre sellada la victimación que padeció, de modo que el buen reconocimiento se da:

Cuando es una síntesis entre la buena memoria de lo sucedido, que hace frente al olvido pero también a la fijación en el pasado que petrifica la identidad, y la buena promesa que sustentándose en la justicia y creatividad hacia el futuro reconstruye con novedad esa identidad. (p. 226).

La imaginación será un elemento necesario para crear esa promesa hacia el futuro, de gran importancia para poder reconstruir y restaurar la identidad dañada de la víctima. Imaginar un futuro más justo es un ejercicio ético que solo es posible si se cultiva o alimenta dicha imaginación. El autorreconocimiento de la identidad dañada de la víctima contribuirá a que esta se reconstruya.

Hay que señalar que la expectativa que tiene la víctima de ser reconocida es pasiva, aunque pasa a ser activa cuando se convierte en lucha por el reconocimiento. La receptividad inicial ante las víctimas es la actitud básica para reconocer su perspectiva, y esa receptividad no es pasiva sino activa, y es deber de la ciudadanía estar atentos para

recibirla y luego responder a ella. Mate (2016) sostiene que la vía del reconocimiento es la mejor forma que tenemos de recuperar a las víctimas porque ese reconocimiento es ya un acto de reparación hacia las mismas. Reconocer como responder (Levinas, 2012) será una actividad segunda.

El reconocimiento del otro como lo absolutamente otro, eso es la salida del letargo de la existencia y del ensimismamiento del existir. El otro significa la ruptura de mi soledad y la posibilidad de que el presente tenga futuro. Lo nuevo es el otro y el otro, el tiempo. (Mate, 1997, p. 18).

Sin embargo, la categoría reconocimiento se presenta confrontada con la experiencia de mal reconocimiento, esto es, con las heridas morales que dañan radicalmente la dignidad de la víctima (Etxeberria, 2012). Es un deber social luchar contra las trampas morales que sufren las víctimas y el siguiente apartado recoge y analiza precisamente algunos de esos males que acechan al reconocimiento adecuado de los injustamente tratados por otros seres humanos.

1.3.3 *Patologías*¹⁴ de reconocimiento

Como constata en sus numerosas obras R. Girard (1986, 2002, 2005) y también P. Bruckner (2005) nunca antes una sociedad se había preocupado tanto por las víctimas como lo hace la nuestra. Pero pareciera que la sociedad vive una situación especialmente paradójica respecto a las víctimas porque pese a que su visibilización ha aumentado, ello no necesariamente implica su reconocimiento por parte de la sociedad. Aunque puede afirmarse que desde la aparición de la violencia política hasta hoy ha existido una evolución lenta pero progresivamente positiva a favor de las víctimas por parte de la población en general, desgraciadamente, durante demasiado tiempo, la sociedad vasca (y también la española) se ha mostrado indiferente a la realidad de las víctimas (Arteta, 2012).

¹⁴ Soy consciente de la contundencia de la expresión *patología*, y lejos de pretender entrar en el debate que ha estado presente entre nosotros en torno a la sociedad «enferma», hay que dejar claro que no quiero que se entienda este término como una enfermedad del individuo. Lo que refleja es que estas dificultades se convierten en elementos estructurales, constitutivos y, por lo tanto, no dependientes de unas condiciones determinadas y que se han consolidado a lo largo del tiempo en nuestra sociedad y han dificultado una visión adecuada de las víctimas.

Con el fin de clarificar esta cuestión, a continuación se enumeran y desarrollan algunas de las *patologías* de reconocimiento de las víctimas que dificultan que se pueda adscribir adecuadamente a la realidad el concepto de víctima del que se parte. Tres son las *patologías* que impiden un reconocimiento adecuado de las víctimas: a) reconocimiento *desconsiderado*; b) reconocimiento *erróneo*; y c) reconocimiento *reductor*. A continuación, se desarrollará brevemente cada uno de ellos.

a) Reconocimiento *desconsiderado*: Este mecanismo oculta los rasgos esenciales que caracterizan a la víctima (inocencia y pasividad) impidiendo que pueda ser identificada como tal. Este tipo de reconocimiento puede darse de diversas formas, todas ellas resultando en la ocultación de las víctimas:

a.a. Cuantificación: al reducir a las víctimas a un número se despersonalizan e induce a hacer *cuentas* del sufrimiento injusto que han padecido. Esta expresión aritmética de la verdad incita al olvido de las víctimas.

a.b. Selección: existen tantas víctimas que ni la memoria ni el corazón son capaces de recordar y acoger compasivamente a todas de ellas, con lo que se tiende a reconocer aquellas que son identificadas como las más cercanas, dejando caer en el olvido a las que se sienten más lejanas a la propia realidad¹⁵.

a.c. Deshumanización: se despoja a las víctimas de sus rasgos de humanidad y se reproduce de diferentes maneras:

¹⁵ Este mecanismo de selección de unas víctimas frente a otras lo describe muy bien Anders (2003): «No sólo nuestra razón tiene sus “límites” (kantianos), no sólo ella es finita, también lo es nuestra imaginación; y en primer lugar nuestra capacidad de sentir. Sólo podemos sentir dolor por una víctima: es todo cuanto puede hacer el sentimiento; quizá podamos representarnos diez: es todo cuanto puede hacer la imaginación; pero asesinar a cientos de miles de seres humanos, esto es absolutamente imposible (...) excede con mucho aquello que podemos lamentar y representarnos y aquello que nuestra imaginación y nuestros sentimientos podrían inhibir. (...) Y esto significa: debes -es tu tarea- salvar el abismo existente entre tu capacidad de hacer y de imaginar; reducir el desnivel existente entre ambas capacidades; o, dicho de otro modo: debes ampliar considerablemente el limitado “ámbito de acción” de tu imaginación (y de tu capacidad de sentir, todavía más limitada), hasta que imaginación y sentimiento puedan captar y comprender la magnitud de lo que eres capaz de hacer. (...) En una palabra: tu tarea consiste en ampliar tu imaginación moral» (pp. 44-45).

- Al animalizar o cosificar a la víctima, se la despoja de sus rasgos humanos haciendo que sea más fácil no identificarla como una persona a la que le está siendo vulnerada su dignidad porque *ni siquiera* es persona.
- Al considerar a la víctima como un medio o cauce, a veces necesario para la consecución de un fin.
- Al concebir a las víctimas como «daños colaterales» o consecuencias, no deseadas pero muchas veces inevitables en la consecución de un buen fin.

Todos estos mecanismos dan como resultado la ocultación del sufrimiento injusto e inmerecido que padecen las víctimas.

b) Reconocimiento *erróneo*: Los rasgos que caracterizan a la víctima, que esta vez sí se tienen en cuenta, se adscriben inadecuadamente. Tiene lugar cuando se hacen transferencias inadecuadas intercambiando las categorías de víctima y victimario, o cuando se adscribe la condición de víctima a quien no lo es. Puede darse de diversas formas:

b.a. Al confundir a la víctima con el victimario, la víctima real es considerada como el auténtico culpable y el victimario es reconocido como víctima inocente. Se culpabiliza a la víctima justificando su existencia personalmente con expresiones como «algo habrá hecho», «se lo merecía». Este mecanismo diluye la asimetría entre víctima y victimario.

b.b. Al asumir que en el contexto de un conflicto toda la sociedad sufre, se identifica a la víctima con el mero sufrimiento. Esta confusión difumina la condición de las víctimas directas de la violencia ignorando sus dimensiones sociales intransferibles, produciéndoles además un desamparo social.

b.c. Al adscribir la condición de víctima sin serlo realmente (victimismo) con intención de engañar o sacar alguna ventaja de ello.

- c) Reconocimiento *reductor*: En este caso también se identifican los rasgos que definen a la víctima, pero se reduce su identidad exclusivamente a su condición de damnificada de la violencia. Se solidifica y ello dificulta el deseo que puede tener la víctima de pasar a dar relevancia social y personal a otras dimensiones de su identidad.

Tabla 1: *Patologías de reconocimiento*

PATOLOGÍAS DE RECONOCIMIENTO	<p><i>Desconsiderado</i></p> <p>Se tapan los rasgos que caracterizan a la víctima, ocultándola.</p>	Cuantificación: se reduce a la víctima a un número
		Selección: se presta atención a unas (las que se sienten más cercanas) más que a otras.
		<p>Deshumanización:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Animalizarlas · Usarlas como medios · Considerarlas como «daños colaterales»
	<p><i>Erróneo</i></p> <p>Se adscriben inadecuadamente los rasgos que caracterizan a la víctima.</p>	Intercambio de las categorías de víctima/victimario: la primera es considerada culpable y la segunda inocente.
		Difuminación: resta responsabilidad a los actores
		Victimismo: cuando alguien se adscribe la condición de víctima sin serlo con objetivo de engañar u obtener beneficio.
<p><i>Reductor</i></p> <p>Se solidifica a la víctima.</p>	Se reduce su identidad únicamente a su condición de víctima, son <i>solo</i> eso.	

Se han visto hasta ahora las dificultades y ambigüedades que contiene el concepto de víctima y tras un laborioso esfuerzo, se ha llegado a una formulación de carácter ético que, a pesar de haber explicitado teóricamente lo que se concibe aquí por

víctima y de las posibilidades que contiene, se ha visto que socialmente hay muchos mecanismos que dificultan que se les haga el debido reconocimiento.

En el siguiente apartado se recoge la forma en que se ve reflejada la perspectiva de la víctima educadora en el texto.

1.4 La víctima educadora en el texto literario

A continuación se explicitan, por un lado, los mecanismos hermenéuticos que funcionan cuando el lector se enfrenta a un texto. En segundo lugar, las aproximaciones pedagógicas más adecuadas para trabajar los textos ficcionales de victimación. Y por otro, se señalarán algunas implicaciones educativas y prácticas de la lectura de este tipo de textos.

Las narraciones literarias pueden contribuir de forma valiosa a la visibilización y en el reconocimiento de las víctimas porque aunque sus historias estén relatadas de manera ficcional, y ello marca una distancia respecto a lo que sería la presencialidad física, «pueden tener una gran virtualidad para presentificar a las víctimas» (Etxeberria, 2009a, p. 15) ya que relatan con gran fuerza expresiva y capacidad de impacto lo que le ocurre a una persona cuando sufre un acto de victimación. Según López de la Vieja (2003), la literatura, por su estilo y forma, por su modo indirecto de tratar acontecimientos reales, ha sabido recoger la perspectiva de los que han sufrido diversas injusticias y vulneraciones a sus derechos a lo largo de diversos momentos conflictivos de la historia.

Etxeberria (2012) advierte de que uno de los riesgos de tratar la figura de la víctima mediante relatos ficcionales puede tener el inconveniente de hacer caer en el emotivismo y en la ficcionalización de la violencia. «Pero si se controlan adecuadamente estos riesgos, pueden ser referencias muy útiles y convenientes para hacerse cargo de lo que una víctima sufre, de lo que anhela, de lo que reclama, etc.» (Etxeberria, 2009a, p. 15). Puede que no haya manera de garantizar que el lector que se enfrenta a este tipo de relatos sea del todo sensible a los mismos:

El único modo de evitar lecturas frívolas, o irreverentes, o simplemente pasivas o indiferentes, estriba en apelar a nuestra responsabilidad individual como

lectores, responsabilidad que se concreta cuando intentamos actualizar el sentido del texto de la manera más plena posible. (Iglesias, 2004, p. 193).

Es responsabilidad de quien se enfrenta al texto trabajar la recepción del mismo con seriedad, compromiso y respeto hacia la víctima. ¿Cómo afrontar esta tarea?

1.4.1 Mecanismos hermenéuticos de lectura

Cuando uno se enfrenta a un texto, automáticamente empieza a interpretarlo. Toda interpretación presupone una precomprensión de lo que se interpreta, con lo que un texto debe cumplir con dos condiciones para que haya un acercamiento posible: la primera es que tenga cierta familiaridad, esto es, que el texto al que se enfrenta no sea del todo extraño e ininteligible al lector. Pero la extrañeza del texto también puede ser debida a ciertos prejuicios que funcionan como barreras para la comprensión. Por ejemplo, en la medida en que uno se sienta identificado con el victimario del texto, será difícil tener la precomprensión requerida para que los textos de las víctimas tengan sentido para esa persona. Esta barrera dependerá del nivel de identificación que tenga cada uno. Si es total y convencida, Bilbao y Etxeberria (2005) advierten que es prácticamente imposible que se dé un proceso hermenéutico de comprensión de la victimación terrorista. Si la identificación no es total, «cabe la posibilidad de que se cuele esa precomprensión de la victimación que permita avanzar en la comprensión de la misma» (p. 60). De ahí la necesidad de discernir los prejuicios de los lectores, para poder hacer desaparecer los que se convierten en obstáculos para la comprensión del texto.

La segunda condición para que se dé un proceso de interpretación es que a esa familiaridad le acompañe un cierto grado de extrañeza que, «resistiéndose a la precomprensión inmediata, nos provoca estimulándonos hacia una comprensión que desbordará de verdad lo que ya comprendíamos» (Bilbao & Etxeberria, 2005, p. 60). Se interpreta aquello que no se ve del todo claro, aquello que interroga. Es importante detectar en los textos de victimación ficcionales la novedad que aportan, ya sea por la forma en que lo relatan, por su capacidad de romper prejuicios o para incomodar al lector con historias que lo conmuevan. Los textos ficcionales han de ser capaces de

despertar la curiosidad, cierta duda e incluso desasosiego necesarios para despertar en el lector un juicio crítico.

Otro factor a tener en cuenta en el proceso de interpretación es que está siempre condicionada por la tradición a la que uno pertenece. Sin tradición sería imposible interpretar nada pero un aspecto negativo de este condicionamiento es que uno puede caer en los límites y vicios de la propia tradición. Este condicionamiento no será total, siempre y cuando se estimulen las dimensiones creativas y críticas que puedan surgir al ponerse en contacto con una tradición nueva.

Y es que cuando un texto está cargado de sentido, como suelen ser la mayoría de textos que abordan relatos de victimación, es normal que haya gran variedad de interpretaciones y acercamientos diferentes. La lectura es un proceso individual, íntimo, que se hace en libertad. Sin embargo, al tratarse de narraciones de violencia terrorista, habrá algunas interpretaciones que, aunque estén justificadas desde un determinado sistema moral, serán inadmisibles desde el punto de vista ético (porque no son trasladables al resto de los sistemas universalmente exigibles). El límite de la interpretación, como sostiene Mèlich (2001), será el otro. La interpretación debe cesar en el momento en que se niega al otro. El lector vive, al leer un texto, una intensa experiencia ética narrativa cargada de emotividad pero sin renunciar a los principios fundamentales, la ética de mínimos. El lector interpreta el texto apropiándose de él. El lector se transforma «psicomoralmente» cuando se apropia del texto y el texto se apropia de él.

Debe darse aquí una dialéctica fina en forma de receptividad creativa: por un lado, hay que ser discípulo del texto y responder a las interpelaciones que recibimos de él; por otro lado, tenemos que ser capaces de hacer recontextualizaciones nuevas del mismo, cruzando el mundo del texto con el mundo de quien lo interpreta. (Bilbao & Etxeberria, 2005, p. 63).

Si la apropiación del texto es verdadera, auténtica, el lector tenderá a transferir la comunicación del texto a la vida. En este caso concreto, la interpretación de un texto de victimación sería plena cuando la proyección del texto a la vida se proyecte en forma de reconocimiento a la víctima.

Según Ricoeur (2009) y otros autores (Bruner 1996; Johnson 1993; MacIntyre 2013; Rorty 1990), el ser humano es educado en un mundo que le es narrado y en consecuencia, construye su identidad narrativamente, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales va, una y otra vez, componiendo su personaje: «la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas» (Ricoeur, 2009, p. 998). Esto significa que la identidad narrativa se construye en el tiempo, y por lo tanto, en relación con el otro. Este argumento es realmente significativo para el presente trabajo, ya que según estas consideraciones, el lector que se enfrente a los textos que aquí se proponen leer tiene la posibilidad de intercambiar experiencias con el otro (víctima). Y aunque el lector no se abstendrá de valorar y de juzgar, «lo prioritario es comprender, o lo que es lo mismo, abstenerse de juzgar sobre la base de sus propios prejuicios» (Bárcena & Mèlich, 2014, p. 130). La función de la teoría narrativa de Ricoeur es útil como mediación entre la descripción y la prescripción, un espacio donde tienen lugar diversas variaciones imaginativas. El relato ejerce así una función de descubrimiento y transformación con respecto al sentir y al obrar del lector, sometiendo su juicio moral a variaciones imaginativas de la ficción que invita a consideraciones éticas.

Una última cuestión importante a tener en cuenta y que se puede deducir de lo dicho hasta ahora es que la interpretación ha de ser un proceso de diálogo. Conviene fijarse no solo en el diálogo que obviamente se establece entre lo que se interpreta y el que lo interpreta, sino también entre quienes están interpretándolo de modo compartido. Interpretar dialogadamente puede ser un proceso altamente enriquecedor y alberga un potencial educativo muy valioso, porque las lecturas multívocas generan interpretaciones diferentes e incluso opuestas, lo cual hace que revelar el verdadero sentido del texto sea mucho más interesante, un proceso de descubrimiento creativo e intersubjetivo.

1.4.2 Aproximaciones pedagógicas

Según Etxeberria (2011), hay tres perspectivas que son fundamentales (y se imbrican entre ellas) para entender un modelo pedagógico basado en los relatos. En

primer lugar, se trata de una pedagogía de la *receptividad*. El receptor, que en este caso será el lector que se enfrenta al texto, es impactado ante la víctima porque esta se desnuda en su relato. La víctima narra su historia y queda expuesta ante el lector. El lector dará una «iniciativa de respuesta» al impacto, en cuanto que es afectado por la historia que lee. En segundo lugar, se trata de una pedagogía de la *sentimentalidad*. Hay que sentir a la víctima como *nuestra* común humanidad de sujetos con dignidad. Se trata de educar al lector no solo en sentir por lo que se debe, sino en sentir como se debe. Y en tercer lugar, la pedagogía propuesta por este autor tiene la característica de la *narratividad*. El modo como la víctima se hace presente es a través de un relato, en este caso ficticio, pero no por eso menos relevante.

Mèlich (2001) y Larrosa y Skliar (2005), también hablan de una ética y una pedagogía configurada a partir de los relatos. Mèlich reflexiona, a partir de su experiencia, cómo sería posible educar desde la lectura los relatos del Holocausto. Este autor también sostiene que el lector, en el relato, transforma su yo y su identidad de lector, se convierte en respuesta a la apelación de la palabra del testimonio del otro. La lectura hace que se reviva la experiencia descrita en el relato, el lector le «da vida» y transforma su identidad porque se trata del testimonio del horror.

Bárcena y Mèlich (2014) proponen una *pedagogía de la radical novedad* que no quiere repensar la humanidad de acuerdo a ese proyecto ilustrado que cifra toda la humanidad en la Razón (*¡Sapere aude!*) sino que «busca tomar como punto de referencia precisamente *el desecho de la Ilustración, sus márgenes*» (2014, p. 22). Es una pedagogía de la alteridad, que se coloca totalmente fuera del sistema y por lo tanto, entienden la educación como un *acontecimiento ético*, porque en la relación educativa, el rostro del *otro* (en este caso víctima) irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. El principal reto de este tipo de educación es pensar y crear un mundo no totalitario.

¿Es la literatura capaz de cumplir con esta tarea ética? La narración, como dice Marta Tafalla (2004), ha de ser al menos capaz de denunciar y de criticar las injusticias; de despertar la solidaridad para con las víctimas; y debe permitir el paso de lo individual (reconocimiento de la víctima), que es el ámbito de la literatura, a lo universal (rechazo de todos los totalitarismos), que es la exigencia de la ética. Realizar

esa crítica es un primer paso y un camino por el cual todo lector debe transitar para empezar a cultivar su juicio crítico.

El objetivo último de la lectura de este tipo de relatos ficticiales reside en la dimensión pragmática que Iglesias describe muy bien en la siguiente cita:

Sólo desde la memoria colectiva, así construida a través de la lectura cooperante de memorias fragmentadas o de recuerdos imaginados a través de la ficción, lograremos establecer entre todos pautas y normas de comportamiento que tal vez, algún día, impidan que hechos semejantes tengan una nueva oportunidad sobre la tierra. (Iglesias, 2004, p. 195).

1.4.3 Implicaciones educativas de los relatos ficticiales de victimación

A continuación se recogen ocho razones que justifican que los relatos ficticiales de victimación pueden ser un complemento adecuado para la educación ética y se complementan con las razones para asumir la perspectiva de la víctima anteriormente expuestas:

- La lectura de este tipo de textos nos vacuna de la ideologización, de hablar de conceptos como pueden ser la justicia, el bien o los derechos humanos en abstracto porque la víctima protagonista, a través de su historia concreta, encarna mejor que nadie lo que es padecer una injusticia.
- Los textos ficticiales de victimación cumplen una función de conocimiento porque su perspectiva completa la visión de la realidad. Esta visión será parcial como la de otros pero permite ver cosas que los que no son víctimas no saben.
- Cumplen una función social de justicia, aunque sea de manera simbólica, porque al reflejar la perspectiva de la víctima, luchan contra el olvido de la misma y esto hace de cauce importante de fijación de la memoria.
- Transmiten un aprendizaje moral muy importante porque las obras no sólo dan a conocer la existencia de la violencia y sus consecuencias, sino que también enseñan a combatirla, ofrecen nuevas formas de ver el mundo y ello permite

imaginar que las cosas hubieran podido ser de otra manera y por lo tanto, pueden serlo (Tafalla, 2007).

- La ambigüedad característica de este tipo de novelas muestra que aunque los hechos acaecidos son irreversibles, el sentido de lo que pasó no está fijado de una vez por todas. Los textos hablan de la necesidad de hacer confrontación de relatos porque los diversos personajes que aparecen en las novelas tienen verdades y vivencias diferentes que contar y las lecturas multívocas generan interpretaciones diferentes e incluso opuestas, lo cual hace revelar un sentido más complejo del texto.
- La voz de la víctima en el texto ofrece una provocación crítica porque nos recuerda que algo no fue del todo bien para que a ella la hayan *hecho* víctima. Ello puede aportar un elemento deslegitimador de la violencia muy valioso y constructivo para la convivencia pacífica.
- Normalmente son otros los que construyen la identidad de la víctima pero las narrativas que giran en torno a su perspectiva le devuelven el protagonismo, permitiéndole a ella escribir su propio relato y construir su identidad. La lectura de estos textos nos recuerda que ellas tienen que ser la realidad alrededor de la cual tenemos que encontrar nuestras respuestas.
- Por último, al leer y trabajar con textos cuyos protagonistas sean víctimas hacemos un gesto explícito de reconocimiento de su condición. Un derecho que la sociedad debe a todas las víctimas.

El aparato teórico hasta el momento trabajado se remitirá ahora a una realidad concreta, la del País Vasco. Para ello, se ofrecerá una contextualización de la problemática acontecida en nuestra sociedad durante los últimos 50 años de violencia de intencionalidad política.

1.5 Acercamiento contextual

Este quinto apartado pondrá fin al marco teórico y pretende hacer tres apuntes: en primer lugar se ofrecerá una breve contextualización acerca de la situación de violencia de intencionalidad política en la sociedad vasca. En segundo lugar, se señalará la polémica existente en torno a cómo la literatura vasca ha abordado la perspectiva de las víctimas en este contexto concreto. Por último, se explicitan las razones que nos han llevado a escoger cuatro narrativas literarias para llevar a cabo la experiencia práctica.

1.5.1 Contextualización a la situación vasca

Dado que este trabajo se centra en las víctimas de la violencia de intencionalidad política en un contexto geográfico muy concreto, se considera importante clarificar de una forma sintética lo que ha acontecido en la sociedad vasca en los últimos cincuenta años. La existencia y naturaleza de la conflictividad sufrida plantea posicionamientos diversos y el mismo uso de la palabra «conflicto» está tan cargado de connotaciones diversas que se vuelve problemático.

La aceptación misma de la existencia del «conflicto vasco» está sujeta a polémica. Por un lado, hay quienes niegan que haya un conflicto peculiar en la sociedad vasca (Molina & Pérez, 2015; Fernández Soldevilla & López Romo, 2012), bien porque se entiende que lo que ha acontecido es simplemente una actuación delictiva y vulneradora de la ley, bien porque realmente hay múltiples conflictos y de muy diversa índole en la sociedad (sociales, económicos, culturales, lingüísticos, políticos, religiosos...) y no se puede dar solamente a uno esa denominación. Por otro lado, hay quienes afirman la existencia del conflicto (Zallo, 2001) porque, siguiendo lo anterior, entre todas las realidades conflictivas que vive la sociedad vasca hay una que es específica y exclusiva de esta y que condiciona todas las demás.

Pero también resulta problemática, incluso cuando se acepta su existencia, la naturaleza del conflicto. En estos momentos se puede decir que resulta mayoritaria en la sociedad vasca la convicción de que, además de otros muy diversos (sociales, culturales, religiosos...) hay dos conflictos específicos, diferentes analíticamente pero relacionados en la realidad: uno de naturaleza identitaria-política (con raíces históricas más o menos lejanas) y otro violento, que siendo diferenciables son puestos

frecuentemente en relación mutua, aunque desde un punto de vista ético hay que subrayar que esta relación no es una necesidad histórica, sino una opción de algunos de los agentes partícipes (Bilbao, Etxeberria, Sáez de la Fuente & Vitoria, 2004).

En este trabajo se hace referencia al «conflicto» violento del terrorismo y no al «conflicto» político de las identidades nacionales. Aunque ambos estén relacionados en la realidad¹⁶, desde la perspectiva ética, que es la que asume en todo momento este trabajo, la distinción entre ambos es muy relevante, por la diversa valoración moral que merecen: radicalmente injustificable el primero; legítimo, en principio, el segundo (Bilbao, 2007).

Algo más aceptado socialmente es la existencia de una situación de violencia continuada desde hace más de cincuenta años en la sociedad vasca y en la española en su conjunto, pero las discrepancias reaparecen a la hora de identificarla adecuadamente. Mientras que para unos el Estado, depositario de su monopolio, ejerce propiamente la fuerza y la violencia es desarrollada por personas y grupos que se oponen a él, para otros tanto el Estado como el resto de agentes sociales pueden ejercer violencia y entonces el debate, ético, radica en ver cuándo es legítima o no¹⁷.

Finalmente, centrados ya en la violencia terrorista y especialmente en la más significativa (aunque no exclusiva) entre ellas, está la ejercida por ETA. El posicionamiento de la población en general y de los agentes sociopolíticos en particular ha sido muy diversa: unos la han considerado (en algún momento de la historia reciente o siempre) legítima y otros ilegítima; unos pocos la han ejercido, pero muchos más la apoyado o justificado; otros muchos, sin compartirla, la han entendido y más, simplemente ignorado, viviendo como si no existiese o no les afectase; otros,

¹⁶ Aunque hay quienes sostienen que el conflicto violento del terrorismo se identifica con el político, Hannah Arendt ya afirmó en su momento que la violencia es anti-política y por lo tanto, la idea misma de «violencia política» es contradictoria: «El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente falta el otro (...) El poder corresponde a la esencia de todos los Gobiernos, pero no así la violencia. La violencia es, por naturaleza, instrumental» (Arendt, 2008, p.77).

¹⁷ Aplicado a esta realidad concreta, la cuestión radica en identificar o no como violencia estructural la ejercida (o no) por el Estado contra derechos fundamentales de la población (identificar estos y cómo se aplican a esta realidad es otra polémica añadida) y si ella explica como reactiva la aparición de la violencia de carácter terrorista, que a su vez provoca consecuentemente la represiva. Esta polémica se ve agravada por el diverso significado y valoración políticos que se hace de la llamada «Transición» del régimen dictatorial franquista a la democracia y también de la calidad que se le adscribe a esta.

progresivamente más, la han descalificado y combatido activamente hasta su deslegitimación radical.

Es incuestionable la existencia de una pluralidad de víctimas de la violencia de intencionalidad política que la sociedad vasca ha padecido en este medio siglo. Pero la identificación de las mismas no deja de ser también una causa de polémica.

En el caso del conflicto violento padecido en el País Vasco, de entre las más de 1.000 víctimas mortales del conflicto, más de 800 son víctimas del terrorismo de ETA (y asimilados). Un centenar son víctimas del terrorismo de extrema derecha (GAL, BVE y asimilados). Y también están las víctimas de actuaciones indebidas de las instancias estatales en el ejercicio de sus funciones, que, por su misma naturaleza, resultan de muy difícil cuantificación. Uno se encuentra en este caso con acciones policiales con resultado de muerte y heridas graves, así como la práctica de la tortura y también otros errores o excesos de carácter judicial. La impunidad es una nota especialmente característica en este tipo de acciones injustas.

Antes de pasar a la propuesta de utilizar narrativas literarias de autores vascos como medio para fomentar un reconocimiento adecuado de las víctimas, conviene resaltar el debate un tanto polémico que existe en la sociedad vasca alrededor del papel de las víctimas en las narrativas literarias producidas por autores vascos.

1.5.2 El reflejo polémico de las víctimas en la narrativa literaria vasca

En este apartado se analiza, de forma general, cómo la violencia de intencionalidad política y las víctimas que esta ha generado se han visto reflejadas en la narrativa escrita en el País Vasco en castellano y en euskera. Se trata de un tema que no está libre de polémica, y aquí se introducen tres elementos discriminatorios o característicos de la problemática de la misma.

Aunque en la década de los 70 ya existía alguna novela que había tratado el tema del terrorismo¹⁸, ni siquiera el auge importante que experimentó la novela en la década de los 90 (Olaziregi, 2002, 2009), tras el afianzamiento del sistema literario vasco en la

¹⁸ *Ehun metro (Cien metros)* de R. Sazarbitoria, publicada en 1976, fue una de las primeras.

era democrática española¹⁹, ha tenido un correlato en el aumento proporcional de las novelas que traten esa temática.

Lejos de pretender elaborar un listado bibliográfico de todas las obras cuyo eje temático viene influido por el terrorismo en el País Vasco, se puede decir que existen cerca de un centenar de novelas (y algún cuento) que abordan dicha temática. Aquí se recogen algunas de ellas²⁰: Agurraza (1994); Alonso (2003); Antza (2012); Apaolaza (2002). Aramburu (1996, 1997, 2006, 2011, 2012, 2016); Atxaga (1993, 1995, 2003). Azurmendi (2008); Baglietto (2006); Belmonte (2003); Cano (1999, 2011); Carrión (2010); Epaltza (1991, 2002). Etxaniz Rojo (2003); Etxeberria (1989); Etxenike (2008); Fernández (1996). Garzia Garmendia (2005); Gisasola (2012); Guerra Garrido²¹ (1977, 1996, 2007a, 2007b, 2009); Hernández Abaitua (1991, 1996, 2001, 2010); Ibarzabal (2015); Irigoien (1987); Iturralde (1997); Iturriga (1999); Izagirre (1987); Landa (1995, 2000); Lertxundi (2006, 2011); Martínez (2013). Mendiguren (1992, 1996, 2000); Mintegi (1994); Montoia (2003, 2013); Muñoz (1997, 2000, 2003, 2004); Olasagarre (2004); Onaindia (1983); Otamendi (1999); Portell (2006); Rodríguez (2004); Sagartzabal (1999); Saizarbitoria (1976, 1995, 1996, 2000, 2003, 2012); Silveira (2007); Soto (2008); Txillardegui (1988); Urrujulegi (1997); Urretabizkaia (1998); Zabala (1999); Zabaleta (1996); Zaldua (2000, 2006, 2011, 2014); Zubizarreta (1994, 2008); Ybarra (2015).

El primer elemento discriminatorio que se puede percibir en torno a la problemática en la narrativa vasca es el del idioma, ya que hay una literatura vasca escrita en euskera y otra escrita en castellano. Cabe destacar que las novelas que tienden a dar el protagonismo al etarra, y casi nunca se centran en la voz de las víctimas de ETA suelen estar escritas en euskera. Críticos como J.M. Lasagabaster (1986) confirman esta idea, al decir que la novela vasca de los años 80 escrita en euskera no reflejaba la realidad social de su época²². Se puede decir que es a partir de los 90 cuando una parte de la narrativa vasca comienza realmente a enfrentarse al problema del terrorismo de

¹⁹ Se calcula que se publican unos 1.500 títulos al año, y el 59% de lo publicado en literatura vasca es narrativa (Olaziregi, 2011b).

²⁰ Recientemente se ha publicado un *cómic* que también ha tratado la temática del terrorismo: Isusi, J. (2014).

²¹ Soy consciente de que este escritor es natural de León pero por los parámetros vitales en los que se ha movido es reconocido como autor vasco.

²² Según Olaziregi (2012), Lasagabaster dijo que la literatura vasca (escrita en euskera) vivía de espaldas a la convulsa realidad vasca.

ETA pero todavía no desde sus víctimas, ya que esta «no representa una tendencia tan clara a focalizar los hechos narrados desde el punto de vista de la víctima como en la novela anglosajona, sino desde el punto de vista del terrorista» (Olaziregi, 2012, p. 3).

Escritores vascos como H. Cano (2006), J. Muñoz (2006) e I. Zaldúa (2012) también sostienen que el tema de la violencia ejercida a manos de ETA se ha tratado insuficientemente en la literatura vasca escrita en euskera y demandan un mayor protagonismo de las víctimas que la banda terrorista ha generado. En una entrevista realizada al segundo de estos escritores le preguntan si, en la actualidad, han cambiado las posibilidades de representación de las víctimas, a lo que él responde:

Creo que sí se han multiplicado las posibilidades de representación de la víctima, una vez que ETA ha silenciado las armas (no se han disuelto), quizás porque existe menos autocensura entre los escritores, pero de momento no han sido recogidas por la literatura con la intensidad que merece. (Portela, 2015, p. 213).

Lo contrario ocurre con la narrativa escrita en castellano, donde el personaje principal casi siempre suele ser una víctima de la violencia de ETA y apenas se visibilizan o reconocen las demás víctimas, las generadas por la lucha antiterrorista (en los casos en que esta, por abusos policiales, es violencia ilegítima, vulneradora de derechos humanos) y las de los grupos terroristas en su lucha contra ETA. Esto hace ver que la literatura vasca escrita en euskera tiene por lo general unas tendencias muy determinadas y la literatura escrita en castellano prácticamente tendencias opuestas. Parece que dependiendo del idioma en que estén escritas las obras literarias, se identifican con unas víctimas y casi nunca con otras, o identifican como víctimas a quienes no lo son realmente.

Aunque las excepciones sean escasas, existen. Un ejemplo de ello es la novela de M. Hernández Abaitua *Etorriko haiz nirekin? (¿Vendrás conmigo?)*, que como se verá más adelante, fue una de las primeras novelas en euskera que criticó rotundamente el terrorismo de ETA, así como el terrorismo anti-ETA. Se podría decir que la novela *Zorion perfektua (La felicidad perfecta)* de A. Lertxundi sirvió de «transición» porque dejó de narrar la historia desde los actores que ejercen la violencia de ETA, para empezar a introducir a otros personajes no directamente relacionados con el conflicto violento pero que sin embargo, estaban presentes y de alguna manera implicados en él.

El libro de relatos *Bizia lo (Letargo)* de J. Muñoz es otra de las obras escritas en euskera desde la perspectiva de las víctimas. Estas obras serían, junto a algunas otras, un ejemplo de «una evolución literaria que busca desestabilizar el discurso monológico y crear una obra moral que manifiesta un claro rechazo de la violencia y una apuesta por la vida» (Olaziregi, 2011b, p. 77).

Entre los libros que narran la historia desde la perspectiva de las víctimas de ETA en castellano, se pueden mencionar *Los peces de la amargura* y la recién publicada *Patria*, ambas novelas de F. Aramburu, *La lectura insólita de El capital* de Raúl Guerra Garrido (esta fue una de las primeras novelas que abordó el terrorismo de las víctimas de ETA en castellano) o *El ángulo ciego* de Luisa Etxenike, por nombrar algunos ejemplos.

Un segundo elemento característico de la narrativa vasca que trata la violencia de intencionalidad política es la tendencia significativa de las novelas escritas en euskera a destacar el conflicto vasco identitario, cultural y político frente al hecho duro, crudo y específico del conflicto violento o de la violencia terrorista. La inmensa mayoría de las novelas en euskera se colocan en el conflicto identitario y lo mezclan o lo confunden con el violento (solapamiento de conflictos, como se ha dicho antes, muy común en la sociedad vasca). Pese a haber señalado antes la necesidad de diferenciar bien estos dos conflictos para no crear ambigüedades y ver con más claridad a las víctimas que el conflicto violento genera, la mayor parte de la narrativa en euskera identifica ambos conflictos como elementos integrantes de un único concepto, lo cual puede llevar a hacer transferencias inadecuadas.

Un tercer elemento discriminatorio hace referencia al tema de las cesuras o cortes a lo largo de la historia. La mayoría de las novelas identifican con facilidad las víctimas de la Guerra Civil o incluso de las guerras carlistas, pero pareciera que hay una tendencia sobre todo en la narrativa en euskera de hacer una historia conflictiva como un continuo que viene desde el siglo XVIII hasta nuestros días (Zaldua, 2012). Prueba de ello es el libro antológico editado por M. Ayerbe (2012) titulado *Our Wars (Nuestras Guerras)*, en el que entre los trece relatos que incluye, la gran mayoría trata la violencia en el contexto de la Guerra Civil y apenas incluye un par de referencias relacionadas con el conflicto presente. Pareciera que se omiten los cortes históricos y no se

diferenciara entre conflictos; sabiendo que hay relación entre ellos, se puede identificar con claridad un conflicto que es el de la Guerra Civil que tiene unas connotaciones y circunstancias determinadas y que tiene también un desarrollo y unas consecuencias que tienen relación pero que son perfectamente distinguibles del conflicto violento a partir de la década de los 60, fecha que marca la violencia política ejercida por ETA²³.

Pese a la diversidad de posturas y tendencias (en algunos casos incluso contradictorias) en la narrativa vasca a la hora de representar a las víctimas de la violencia de intencionalidad política, es innegable la evidencia de una producción literaria cada vez más diversa y abundante (Arroita, 2011). Y aunque todavía existan algunas lagunas, silencios y olvidos, la narrativa vasca ha cumplido y cumple un papel fundamental como activadora de nuevos discursos que propician una crítica de la violencia acontecida en el País Vasco.

1.5.3 Cuatro narrativas literarias de ficción

Anteriormente se han explorado y sintetizado las diversas *patologías* de reconocimiento de las víctimas que se dan en la sociedad. También se han detallado una serie de razones por las que se sostiene que la narración literaria puede ser una herramienta útil para combatir o desmontar algunas de esas *patologías*. En este apartado se propone, a modo de ejemplo crítico, el potencial de educación ética que poseen cuatro narraciones concretas en cuanto que posibilitan que desde la literatura se puedan hacer esos tránsitos hacia el reconocimiento de la víctima.

En las narraciones literarias que se analizan a continuación se han concretado las posibilidades que servirán además para poder hacer una experimentación de campo (el taller literario), con el objetivo de explorar empíricamente el supuesto teórico desarrollado en las páginas anteriores.

²³ Como la mayoría de la narrativa en euskera habla la historia conflictiva como un continuo, el hecho de que el listado de obras que han tematizado el terrorismo de ETA supere al listado de obras cuya temática gira en torno a la Guerra Civil (Olaziregi, 2011b), no significa que se haga una diferenciación entre «conflictos», sino más bien constata el hecho de que apenas se han escrito obras que traten la temática de la Guerra Civil en exclusiva y, sin embargo, las que giran en torno a la violencia terrorista de ETA casi siempre remiten a la Guerra Civil.

Se debe aclarar que en ningún momento se pretende decir *cómo* leer las narrativas que aquí se presentan, ya que la lectura ha de ser siempre un ejercicio de libertad. Más bien se justifica el potencial que reúnen cuatro obras literarias, por sus características formales y narrativas, a la hora de reflejar la perspectiva de distintas víctimas.

Entre el centenar de obras literarias de autores vascos que han sido considerados en esta investigación, y han tratado de diversa forma el tema de la violencia terrorista en la sociedad vasca, se han escogido cuatro narrativas literarias de ficción para llevar a cabo la experiencia pedagógica. Uno de los primeros criterios a la hora de hacer la selección ha sido la longitud de las mismas. Por cuestiones prácticas a la hora de organizar y cumplir los tiempos del taller, se han descartado las obras cuya longitud supera las 200 páginas. El segundo criterio a la hora de seleccionar las obras ha sido que todas ellas recojan la perspectiva de distintas víctimas. El tercer criterio fue que estas recogieran el mayor número de *patologías* de reconocimiento de la víctima, pensando que cuanto mejor representaran dicha *patología*, más fácil sería desmontarla en el sujeto. Por último, el cuarto criterio tuvo que ver con el idioma. Dado que no todas las personas participantes hablaban euskera, la selección se hizo entre las novelas de autores vascos que, o bien estaban escritas en castellano, o bien habían sido traducidas a ese idioma.

Finalmente estas fueron las obras literarias seleccionadas para llevar a cabo la experiencia:

- Etxenike, L. (2008). *El ángulo ciego*. Barcelona: Bruguera.
- Hernández Abaitua, M. (2010b). *¿Vendrás conmigo?* Madrid: Atenea.
- Zubizarreta, P. (2010). *Pikolo*²⁴. Salamanca: Lóguez.
- Atxaga, B. (2007). *Esos cielos*. Madrid: Santillana.

Todas ellas son obras literarias escritas por autores vascos, y exceptuando la de Luisa Etxenike que se escribió en castellano en el 2008 y no ha sido traducida al euskera, el resto fueron publicadas primero en euskera y posteriormente fueron

²⁴ Utilizo el término genérico novela para referirme a las narrativas literarias escogidas para la experiencia práctica aunque soy consciente de que en el caso de esta obra, dada sus dimensiones, puede que no encaje del todo en ese concepto, ya que estaríamos hablando más bien de un relato o un cuento.

traducidas al castellano. La segunda novela fue publicada en 1991 bajo el título *Etorriko haiz nirekin?*. *Pikolo* se publicó en euskera en el 2008 y dos años más tarde se tradujo la obra al castellano bajo el mismo título. *Esos cielos* fue publicada originalmente en 1995 bajo el título *Zeru horiek*.

Primero se destacarán algunas características que comparten las cuatro obras y luego se analizarán las particulares de cada una. Teniendo en cuenta que todas ellas están narradas dentro del contexto de la violencia terrorista ejercida en el País Vasco, se sostiene que una característica común es su verosimilitud, ya que hasta el caso con menos referencias a la realidad se hace creíble. Puede que la novela de Mikel Hernández Abaitua, por su lenguaje tan directo y realista, por su modo de relatar escenas de horror a modo de crónica, sea la que más correspondencia podría llegar a tener con acontecimientos de la realidad. Seguido tal vez de la novela de Bernardo Atxaga, por el tema de la reinserción de los presos que tanto preocupa a nuestra sociedad. Después la de Patxi Zubizarreta, que toca el tema de las amenazas y atentados que padecieron diversas familias que vivían en los cuarteles de la guardia civil en el País Vasco. Y por último la de Etxenike, que tal vez por su forma (las dos partes de la novela) y su ropaje literario, se aleja un poco más de la realidad, aunque no tanto su temática. Se podría decir que todas las historias son suficientemente conocidas en el presente contexto pero que, al mismo tiempo, generan novedad sobre eso que uno ya cree conocer porque abren una experiencia nueva de reconocimiento del *otro*.

Otra característica común es que todas ellas denuncian, en cuanto que representan historias de diversas víctimas, la violencia terrorista que estas padecen y proponen diversos modos de combatirla. *El ángulo ciego* propone criticar la violencia desde la escritura, como un medio de resistencia pacífica. *¿Vendrás conmigo?* ayuda a combatir la violencia terrorista mediante la visibilización de casos de victimación muy variados y distintos entre sí. *Pikolo* representa la posibilidad de la convivencia y de la reconciliación desde la amistad, nos hace ver que personas con ideas distintas pueden convivir bajo un mismo techo. *Esos cielos* hace un guiño a la literatura como una forma de crear nuevas ilusiones y caminos para seguir adelante y afrontar un presente incierto. A continuación se analiza más detenidamente lo que ofrece cada una de las obras literarias de ficción.

a) *El ángulo ciego* de Luisa Etxenike

El narrador de esta novela es un chico llamado Martín cuyo padre acaba de ser asesinado por ETA. Cuenta la historia de dos maneras distintas. Una es la realidad, su realidad, que es la segunda parte del libro. Y la otra, la ficción que Martín hace de esa realidad, que constituye la primera parte. En palabras de la autora, «el hecho de que haya dos versiones representa la dificultad de contar, de llegar a la profundidad del dolor, pero también la necesidad de seguir contando» (Montero, 2008). El ángulo ciego al que se refiere el título de la novela es una metáfora sobre ese espacio íntimo de libertad donde no hay sitio para el agresor y así lo describe Etxenike: «buscamos ese ángulo ciego y la búsqueda es una forma de no caer en la derrota. Eso es vivir, derrumbarse y levantarse. Los personajes de la novela no renuncian a esa posibilidad» (Larrauri, 2009).

La primera parte del libro se titula «La novela» y está narrada en tercera persona. Aquí se relata lo que al protagonista le hubiera gustado que pasara después del asesinato de su padre y Martín es representado como un chico que se plantea vengar la muerte de su padre intimidando y amenazando a uno de los chicos que cree que apoya o justifica la muerte del escolta asesinado. La segunda parte, titulada «Versión original», está escrita en primera persona y, a diferencia de la primera parte, el protagonista cuenta que toda su vida ha estado marcada por el miedo, incluso antes de que asesinaran a su padre. Así lo describe el protagonista:

(...) Has vivido en una casa que creías rodeada de un paisaje normal y de repente se abren las ventanas como en una tormenta y ves que lo que te rodea es un escenario de terror. El miedo entra en ti a partir de ese día, y la comprensión de que eres un cobarde. Porque no es miedo por mi padre lo que siento, sino miedo por mí. Miedo a morir yo también o en su lugar... (Etxenike, 2008, p. 135).

Aunque la víctima mortal de esta historia es el padre de Martín, él, su madre y sus hermanos también son víctimas directas en tanto que han padecido muy de cerca las consecuencias de la violencia terrorista. Sin embargo, la primera parte del libro refleja claramente la *patología* del reconocimiento *desconsiderado* porque deshumaniza primero al escolta, considerado por ETA una «consecuencia» o «daño colateral» de una acción violenta justificada racionalmente, y por extensión, a toda su familia. Ese tipo de

justificación estructural oculta a la verdadera víctima, contribuyendo a que esta caiga en el olvido.

La novela también refleja la soledad y el aislamiento que sufrieron los familiares de las víctimas mortales después de que estas fueran victimizadas. El abandono social al que fueron sometidas iba acompañado de un sentimiento de culpa que no hace más que revictimizar a la víctima real. Ello refleja la *patología* del reconocimiento *erróneo* porque se intercambian las categorías de víctima y victimario. En un momento de la novela Miren, la madre, le pregunta a Martín:

Y contra los que se apartan de ti, y te evitan, como si tú que eres la víctima fueras la amenaza y no los asesinos. Y contra los que convierten a esos desalmados en héroes. ¿Qué crees, que no siento rabia? ¿Ni odio?. (Etxenike, 2008, p. 92).

Este pasaje refleja muy bien el reconocimiento *erróneo* que tiene lugar cuando a la víctima, que es inocente, se la considera culpable y al victimario un «héroe». Pero la figura de la madre, lejos de caer en la espiral de la violencia o en el deseo de venganza, transmite a su hijo un mensaje deslegitimador de la violencia²⁵. Frente al odio y la rabia que ambos pueden sentir hacia los que les aplicaron la violencia, la madre le dice a Martín: «eso puedes sentirlo, pero no pensarlo» (Etxenike, 2008, p. 92). Miren propone a su hijo superar ese primer sentimiento de odio para poder preservar la dignidad y la decencia con los medios que cada uno encuentre más adecuados. Martín, alentado por el valor su madre, decide entregarse a la escritura para contar su historia y mantener viva la memoria de su padre, luchando así contra la ocultación y el olvido de la víctima:

Está bien que escribas sobre el asesinato de tu padre. Ésa es tu manera de ser valiente, de enfrentarte a los etarras. Todos tenemos que hacer algo para enfrentarnos a los asesinos, para defender la dignidad y la decencia. Cada uno tiene que hacer lo que sabe hacer, lo que mejor hace. Tú con tu libro, otros con lo suyo, con su trabajo o su actitud. (Etxenike, 2008, p. 176).

De este modo Miren y, gracias a su testimonio, también su hijo, son dos figuras que contribuyen a desmontar la *patología* del reconocimiento *reductor* de la víctima, en cuanto que lejos de considerarlos únicamente como damnificados de la violencia, se

²⁵ Para una interpretación de la figura de la madre desde algunas categorías de Judith Butler puede consultarse: Rodríguez, M.ª P. (2015).

caracterizan por ser ciudadanos activos y además, comprometidos con la deslegitimación de la violencia. Estos dos personajes reflejan, en esta segunda parte de la novela, lo opuesto a lo que representa una víctima *solidificada* porque ambos deciden actuar y vivir más allá de su experiencia de victimación. Este novela propone deslegitimar la violencia por medios no violentos como puede ser la escritura, recordando que esta también pueden ser valiosa porque mientras se haga memoria de los que ya no están, se estará luchando contra su olvido.

b) *¿Vendrás conmigo?* de Mikel Hernández Abaitua

Esta novela escrita en clave realista consta de once capítulos numerados, y, a modo de contrapunto, de otros once que van de la letra A a la K, donde se narran diversos actos de victimación como atentados y torturas.

Hay que tener en cuenta que por la década en la que fue publicada esta obra (1991) era complicado manifestarse públicamente en contra del terrorismo, y menos rechazar totalmente la violencia política, de modo que esta novela, al alejarse «rotundamente de la línea ideológica que justifica o calla ante las barbaridades de ETA y que sólo reacciona ante las canalladas de la policía y el GAL» (Aldekoa, 2010, p. 11), hizo una contribución importante a su época. *¿Vendrás conmigo?* se vuelve así en ejemplo de «una evolución literaria que busca desestabilizar el discurso monológico y crear una obra moral que manifiesta un claro rechazo de la violencia y una apuesta por la vida» (Olaziregi, 2011b, p. 77).

La vía numerada relata la vida de Alberto Larrea, profesor universitario, y su amistad con Iñaki Uribe, preso de ETA encarcelado. El título de la novela se forja en ese viaje a la cárcel, cuando Alberto pregunta a su compañera de trabajo si le acompañará en el viaje que quiere hacer a la cárcel de Langraitz para visitar al que fue su amigo de la infancia.

Los capítulos numerados están narrados en segunda persona, lo cual facilita que el lector se sienta interpelado por el personaje. Estos contrastan con los capítulos que llevan de la letra A a la K, narrados en tercera persona objetiva y que relatan diversos episodios trágicos de la violencia terrorista acontecida en el País Vasco (ETA, policía, franquismo, manifestaciones, amenazas de muerte y GAL). Muchas de estas historias

toman un cariz más trágico debido a lo real de la historia, ya que algunas letras hacen referencia directa al asesinato de María Dolores González Katarain (*Yoyes*) o a la muerte por tortura de Mikel Zabalza.

Según afirma Aldekoa en su prólogo a esta novela, el interés estructural de la novela radica en el contraste radical entre ambos discursos (los once capítulos por un lado, y los capítulos desde la letra A a la K por el otro), y el contraste y la variedad de las distintas voces (sociales) que no pertenecen ni al narrador, ni a los personajes centrales. Ello pone de manifiesto las repercusiones sociales de la violencia, cómo afecta esta a las relaciones interpersonales y también recuerda la necesidad de hacer confrontación de relatos.

Es precisamente esta confrontación de relatos la que contribuye a desmontar la *patología* del reconocimiento *desconsiderado* de las víctimas, en cuanto que impide que se cuantifiquen y seleccionen unas frente a otras. *¿Vendrás conmigo?* recoge la violencia ejercida por agentes muy distintos y da voz a actores que por aquella época se veían silenciados, denunciando así uno de los mecanismos que ocultan a algunas víctimas.

Refleja la perspectiva de las víctimas de ETA y del GAL, así como de las víctimas de actuaciones indebidas de las instancias estatales, como solía ser la práctica de la tortura. En los pasajes donde se denuncia esta práctica la novela contribuye a desmontar la *patología* del reconocimiento *erróneo* en cuanto que se trata a esta (la persona torturada por las fuerzas policiales) como el victimario culpable que merece ser castigado cuando en realidad es víctima de una vulneración de derechos humanos.

c) *Pikolo* de Patxi Zubizarreta

La tercera obra no es propiamente una novela sino un cuento, pero ha sido escogida por la forma tan directa y clara con la que denuncia la violencia política. Se trata de una historia contada desde la mirada ingenua, sincera y fresca de Manuel, un niño de 7 años, hijo de un guardia civil que llega de Extremadura al País Vasco a trabajar y a vivir en un cuartel. El autor narra de manera muy directa la soledad del cuartel y cómo vivencia Manuel la discriminación por parte de sus compañeros de clase por ser hijo de un guardia civil. El chico es acosado e intimidado por sus compañeros de

aula menos por Eba, que se convierte en su única amiga, siempre comprensiva, tolerante y cariñosa con Manuel. Esta tiene un hermano llamado Kepa que es uno de los que más acosa a Manuel porque considera a éste último el *enemigo*, responsable de algún modo de que el padre de Kepa esté preso en la cárcel.

El cuento refleja claramente dos de los mecanismos que dificultan reconocer a la víctima. Primero se ve reflejada la *patología* de reconocimiento *desconsiderado* en cuanto que se hace una selección de las víctimas, según se consideren cercanas o no. Como Kepa y los demás no consideran a Manuel de los «suyos», ello les facilita justificar personalmente todo el daño y violencia que ejercen sobre Manuel, porque este es el del «otro lado». En segundo lugar, se da la *patología* de reconocimiento *erróneo* cuando Kepa y sus amigos culpabilizan a todo aquel que es guardia civil (y por extensión también Manuel por ser hijo de uno de ellos) porque lo consideran un agente agresor que viene a ejercer violencia y por lo tanto a él también se le debe aplicar la violencia, «se lo merece».

En el cuento hay un pasaje muy significativo en el que el padre de Eba y Kepa, que está en la cárcel, les da una lección a sus hijos haciéndoles ver, sobre todo a Kepa, que Manuel no es malo, ni es el enemigo por ser hijo de un guardia civil. Así cuenta Kepa lo que les dijo su padre cuando este se enteró de que tenían un nuevo compañero de clase: «dijo que a él no le gustan los policías pero que hay que respetar a las personas, y a los hijos de los policías también» (Zubizarreta, 2008, p. 78). Kepa pensaba que su padre estaría orgulloso de que él se burlara y se portase mal con Manuel pero su padre rompe ese prejuicio haciéndole ver que no por estar preso hay que pensar que los guardias civiles son el enemigo. En este sentido, su padre deslegitima el mal comportamiento de Kepa hacia Manuel, intenta luchar contra ese reconocimiento *erróneo* que Kepa hace a Manuel. Sin embargo, la actitud de Eba para con Manuel es totalmente distinta. Ella sí respeta a Manuel como persona, independientemente de su condición y le asiste cuando ve que otros se burlan de él.

El profesor del colegio de Manuel es otro personaje importante en el cuento, utiliza al niño como medio para sacar información acerca de los horarios de vigilancia que tiene su padre en la garita del cuartel. El lector averigua que el profesor colabora con ETA y necesita esa información para planear un atentado contra el cuartel donde

viven Manuel y su padre. En este caso, el cuento refleja un reconocimiento *desconsiderado* hacia estos dos personajes, en cuanto que el profesor los deshumaniza y los considera como medios útiles para la consecución de su fin. Hay un pasaje en el libro en el que el profesor parece mostrar cierto apego o cariño hacia Manuel y la víspera del atentado le dice que a una determinada hora, tiene que llamar a su padre y pedirle que vaya a su habitación porque le duele la barriga, y que así podrá comprobar si su padre le quiere de verdad. El lector duda de si el profesor le dice eso al niño para salvarlos a él y a su padre del atentado, o si lo hace para que su padre deje libre el puesto de vigilancia para poder así estallar la bomba sin impedimentos.

El siguiente fragmento hace pensar al lector que es más bien lo primero, y que el profesor sufre una contradicción interna porque se encariña de Manuel y ya no le es tan fácil deshumanizarlo y, por lo tanto, ya no está tan seguro de que el fin justifique siempre los medios.

Yo estaba a gusto también estudiando euskera y, de pronto, sin querer le he llamado “papá” al maestro, es decir, “aita”, y al principio me he quedado sorprendido y luego se ha quedado sorprendido él y luego se ha ido a la ventana, como hace mamá conmigo cuando le dan ganas de llorar. (Zubizarreta, 2008, p.82).

Gracias a la prueba que el profesor pone a Manuel el día del atentado, padre e hijo se libran del alcance de la bomba y sobreviven al atentado pero muchas de las personas que vivían en el cuartel mueren a causa de la explosión. Aquí se puede apreciar la doble moral del profesor, cómo al encariñarse de Manuel ya no lo puede ver como puro medio, sino que lo reconoce como un ser humano con dignidad. Sin embargo, ello no impide que siga adelante con su plan y en ese sentido, el cuento muestra el reconocimiento, también *desconsiderado* que realiza el profesor hacia todas las víctimas del cuartel contra el que atenta. Esta vez el reconocimiento *desconsiderado* es por *selección*, por reconocer a unas víctimas pero no otras, según sean identificadas como «de los suyos» o no.

Tras el atentado, Manuel y su padre vuelven a Extremadura, el padre pensando que «todos los vascos son iguales» y Manuel orgulloso de haber conocido a una amiga

como Eba, ya que eso es precisamente lo que le impide odiar y le posibilita valorar al que no es como él.

d) Esos cielos de Bernardo Atxaga

Esta novela narra la historia de una militante de ETA que opta por romper con el grupo terrorista y acogerse al programa de reinserción de presos. La narración transcurre en un autobús que lleva a Irene, la protagonista, de Barcelona a Bilbao, su ciudad natal y se desarrolla en los dos días posteriores a su salida de la cárcel. Ese viaje se convierte en una especie de viaje interior de la protagonista, quien a través de los sueños y la lectura intentará encontrar la calma pese a lo incierto de su situación.

Como cuenta Olaziregi en varias de sus investigaciones dedicadas a analizar esta novela (1998, 2000, 2003, 2011a, 2012), parece que «Atxaga se inspiró en unas pintadas reales que aludían a una “traidora” a ETA para perfilar la historia de Irene» (Olaziregi 2011b, p. 55). Por otro lado, hay que destacar que la historia de esta novela recuerda a la persona de María Dolores González Katarain que, al igual que Irene, perteneció a la banda terrorista y decidió romper con la misma. El autor de esta novela señaló en una entrevista (Vélez de Mendizabal, 2010) que para él, el arte ha de estar siempre relacionado y comprometido con la sociedad y los problemas del momento, no únicamente como espejo que refleja lo que ocurre, sino también como crítica de los problemas sociales del momento.

Esos cielos es una obra psicológica que, pese a ser breve y estar estructurada en torno a un único personaje, concentra una infinidad de imágenes y emociones que hacen que su lectura sea muy intensa. Incluso el objetivismo de estar escrita en tercera persona contrasta con el nivel de intimidad y sensibilidad que ofrece la novela.

El escritor no explicita las razones por las que Irene entró a formar parte del grupo terrorista ni tampoco detalla por qué decide distanciarse del mismo. Lo que sí deja claro es que Irene, tras un periodo de reflexión, decide rechazar completamente la violencia.

Esas circunstancias la llevan a estar en soledad, primero porque sus antiguos compañeros la llamarán «farsante» y «traidora» por haber abandonado el grupo

terrorista, y segundo, porque todo esos años se alejó de su familia y tampoco estableció relaciones estables. Irene está sola²⁶.

Durante el viaje en autobús Irene es interrogada y perseguida por dos policías que la chantajea y amenazan para sacarle información sobre su pasado como militante de ETA. Esas amenazas son justificadas por los policías porque saben que en el pasado perteneció a una banda terrorista y por tanto, aunque ya ha salido de la cárcel, «tiene lo que se merece». La actitud de los policías refleja la *patología* de reconocimiento *erróneo* porque culpabilizan a Irene de su situación. El hecho de que Irene fuera victimaria en el pasado no debe justificar vulnerar sus derechos en el presente, estos se deben respetar y reconocer de todos modos.

Una de las personas que viaja en el mismo autobús que Irene y los policías, se trata de una monja, sale en defensa de la protagonista y les dice a estos que la dejen tranquila, que Irene ya ha pagado por lo que hizo y que por eso está en libertad. La monja interviene así para asistir a Irene y le dice:

Yo no sé por qué has estado en la cárcel, pero lo que sé a ciencia cierta es que eso pertenece al pasado. Y que no tienes por qué volver a él. Esa gente (...) no tiene derecho a molestarte. (Atxaga, 2007, p. 118).

La monja recuerda a Irene que su condición de victimaria en el pasado no debe justificar su victimación en el presente.

Pese al hecho de haber sido víctima del acoso y abuso de los dos policías a lo largo de todo el viaje y a la infinita soledad que siente Irene por toda su situación, la novela finaliza de una forma esperanzadora:

Antes de llegar al otro extremo del puente, se detuvo y miró al cielo. No estaba completamente cubierto. A pesar de la llovizna, se podía ver la luna entre dos nubes. (Atxaga, 2007, p. 129).

Por eso es tan importante la metáfora del cielo en la novela, «ese cielo al que mira y que adquiere tonalidades y matices cercanos al sentir del personaje» (Olaziregi, 1998, p. 319).

²⁶ No es de extrañar que la novela fuera traducida al inglés bajo el título *The lone woman* (La mujer sola). Este autor, publicó posteriormente otra novela *Gizona bere bakardadean* (sobre otro ex militante de ETA que muere asesinado por la policía) traducida al inglés bajo el título *The lone man* (El hombre solo).

Estas cuatro narraciones literarias ofrecen diversos puntos de vista en torno a la violencia política pero todas ellas sitúan al que sufre y es víctima de la injusticia en el centro del relato. Se ha señalado cómo estas cuatro obras reflejan algunos de los mecanismos de reconocimiento *desconsiderado*, *erróneo* o *reductor* que se suelen dar en relación a las víctimas, así como formas de combatir dichas *patologías* en algunos casos.

En la experiencia pedagógica que constituye el taller literario se explora empíricamente si la combinación de, por un lado, la asunción de la perspectiva de las víctimas y, por el otro, la presencia narrativa de las *patologías* de reconocimiento de la víctima, posibilita que, debidamente trabajadas, dirijan al lector a un reconocimiento adecuado de las víctimas y a la deslegitimación de la violencia de intencionalidad política.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo recoge algunas investigaciones y trabajos²⁷ relacionados con la temática de esta tesis. Consiste en una revisión bibliográfica y tiene como objetivo contextualizar el estudio propuesto, proporcionando un estado de la cuestión de la investigación en disciplinas relevantes. Al mismo tiempo, ofrece pistas de lo que falta ser estudiado o analizado más a fondo y por lo tanto, justifica la realización de este trabajo de investigación (Creswell, 2009). Este apartado relaciona el presente estudio con el más amplio y existente diálogo en la literatura, planteando interrogantes y ampliando otras investigaciones.

Teniendo en cuenta que el problema que se analiza en este trabajo es explorar si la lectura de narrativas literarias que recogen la perspectiva de las víctimas de la violencia de intencionalidad política fomenta un reconocimiento de las mismas y si ese reconocimiento conduce a una deslegitimación de la violencia, el objetivo del presente capítulo es sintetizar y analizar críticamente la literatura relevante relacionada con esta cuestión con tres fines: determinar qué se sabe y qué investigaciones se han realizado ya acerca del problema en cuestión; identificar posibles vacíos en los cuales la presente investigación pueda hacer alguna contribución; justificar algunos aspectos de la elección del diseño y la metodología empleados para la presente investigación.

Para ello, se han identificado y revisado tres cuerpos bibliográficos que abordan la temática anteriormente señalada. El primer cuerpo bibliográfico se centra en los trabajos que han analizado o explorado las relaciones entre ética y literatura y la función de educación ética que posee la segunda. El segundo cuerpo bibliográfico está relacionado con el primero pero se centra en las emociones y recoge trabajos, sobre todo empíricos, sobre el uso de la literatura para movilizar y cultivar emociones²⁸. El tercer y último cuerpo recoge trabajos, la mayoría también empíricos, relacionados con un contexto concreto: la problemática del País Vasco. Este cuerpo difiere de los dos anteriores, en cuanto que no se centra ya en el poder educativo ético de la literatura,

²⁷ Se han tenido en cuenta investigaciones recientes con rango temporal corto y por esa razón, se seleccionan trabajos a partir del año 2000 en adelante.

²⁸ Conviene recordar que las emociones tienen un papel fundamental en el proceso de reconocimiento de la víctima y es por eso que aquí se dedicará un cuerpo bibliográfico a analizar el trabajo de otros autores que han investigado con anterioridad el valor de la literatura para movilizar o educar las emociones.

sino en algunos testimonios reales y relatos ficticios de las víctimas. Las investigaciones aquí recogidas analizan el potencial que tienen dichas narraciones para fomentar una educación para la paz en la ciudadanía basada en una visión crítica de la violencia que han padecido distintas víctimas. A continuación, pasaré a desarrollar cada uno de los cuerpos.

2.1 Función de educación ética de la literatura

Este cuerpo bibliográfico engloba investigaciones de temáticas muy diversas pero que tienen un punto en común: todas ellas analizan la función de educación ética que posee la literatura tanto infantil y juvenil²⁹, como la literatura para adultos. La mayoría de estos trabajos no están directamente relacionados con el tema de la violencia y las víctimas pero lo relevante aquí es que todos analizan, desde distintos ángulos, las relaciones entre la ética y la literatura y se apoyan en el supuesto de que la literatura puede ser un buen instrumento de educación ética.

Uno de los supuestos teóricos en los que me apoyo en la tesis sostiene que la relación entre la lectura de las obras literarias y el cultivo de las emociones ocurre, en gran medida, mediante la imaginación narrativa (Nussbaum, 1997). Entre las diversas investigaciones que han analizado el papel de la literatura para desarrollar esta imaginación, se encuentra el trabajo de Pardales (2002), el cual afirma que leer literatura es una buena forma de cultivar la imaginación moral. Partiendo de un enfoque basado en las ciencias cognitivas, la filosofía, la literatura y la educación, explora la relación que se da entre literatura, imaginación moral y juicio moral, conectando las características cognitivas de la imaginación moral con el proceso de juicio moral. Según él, una imaginación moral cultivada permite tener una percepción moral más elevada.

La imaginación moral está constituida, según Pardales, por los prototipos, la metáfora y lo narrativo. Estos tres elementos son fuentes de conocimiento, ya que informan acerca de nuestros procesos de deliberación en asuntos o juicios morales (aunque conocer esos procesos no necesariamente implique que uno llegue a hacer dichos juicios). Aquí interesa sobre todo el aspecto narrativo de la imaginación puesto que esta «nos ofrece una perspectiva crítica acerca de la novela que es nuestra vida»

²⁹ Literatura Infantil y Juvenil a partir de ahora LIJ.

(Pardales, 2002, p. 430) y el conocimiento que adquirimos a raíz de esta reflexión es esencial para formar nuestros juicios morales, dirá el autor.

Además de los tres elementos que constituyen la imaginación moral, Pardales habla de un cuarto elemento, se trata de la percepción moral. Esa percepción es la que nos permite reconocer lo moral en nuestras vidas. Si no somos capaces de identificar actos de injusticia, no podremos reaccionar ante ese tipo de situaciones, dirá el autor. Es necesario tener una sensibilidad moral para poder actuar y aquí el papel de la imaginación moral es fundamental porque aumenta nuestra capacidad para percibir situaciones que demandan nuestra atención. Además de ayudar a percibir lo que moralmente es relevante, la imaginación moral permite enmarcar esas percepciones dentro de un contexto determinado. Ese tomar conciencia de una situación gracias a la percepción moral no es una fuente de conocimiento *per se*, pero nos da la capacidad de percibir lo moral en nuestras vidas, el punto de partida sin el cual sería imposible hacer juicios morales.

Resumiendo, la tesis de Pardales sostiene que una imaginación moral cultivada tendrá un sentido más rico de lo narrativo y, en consecuencia, una percepción moral más amplia. La relevancia de su investigación consiste en que el autor propone la literatura como una de las mejores formas de cultivar esa imaginación moral, ya que la novela promueve muchos de los elementos que constituyen dicha imaginación. Esto ocurre porque la literatura permite imaginar y evaluar las diversas posibilidades que ofrece la vida, añadiendo experiencias que de otro modo serían inaccesibles, ayuda a comprender mejor la realidad de otras personas.

E. Arneback (2014) también habla de la necesidad de cultivar la imaginación moral para fomentar una educación ética. Su trabajo está más orientado al ámbito educativo, donde propone usar la imaginación moral para relacionar las situaciones actuales con diversas posibilidades de acción, como una especie de guía para ensayar o explorar distintas situaciones conflictivas o delicadas. Dicha imaginación posibilita explorar diversas formas de actuar y anticiparse a las consecuencias de las acciones.

De modo similar, la investigación de Hilder (2005) también hace referencia a este concepto, cuando resalta el poder particular de las historias para activar la imaginación moral de sus lectores. Parte del supuesto de que la literatura tiene un poder

holístico en el proceso educador, y su propuesta plantea impartir literatura como medio para cultivar una ética del cuidado. Como profesora cree que ha de cumplir con el deber de escoger para sus alumnos literatura que ensalce la virtud, y escoge varias novelas para niños que según ella tienen capacidad para cultivar la imaginación moral. Con el objetivo de que el lector conecte y se implique con el texto, propone memorizar ciertas máximas del texto que tengan un significado especial. Todo ello con el fin de que los estudiantes se vuelvan pensadores éticos (*ethical thinkers*), ya que para Hilder, el poder pedagógico de la imaginación influye en el desarrollo moral de los lectores.

Entre las diversas investigaciones que se centran en el análisis de valores éticos en la LIJ, Etxaniz (2004, 2005, 2007) sostiene que el discurso moral siempre ha estado presente en este tipo de literatura. Según él, los textos literarios fomentan una determinada ideología, un discurso moral concreto y el autor muestra cómo la LIJ vasca transmite ideas sobre las actitudes ante la violencia. Aunque las novelas que tocan la temática de la violencia sean muy diferentes entre sí (él nombra tres en su artículo) todas ellas reflejan la necesidad de buscar espacios de libertad donde no haya violencia. Es por ello que Etxaniz sostiene que «el reflejo de las situaciones violentas en la LIJ vasca (...) tiene una clara finalidad ideológica» (2004, p. 93). Considera la literatura como un elemento esencial en la formación de la persona por los valores que esta es capaz de transmitir.

Las investigaciones de Alzola (2004, 2007), también destacan el potencial de educación ética que tiene la literatura infantil. En su tesis doctoral realiza un análisis interpretativo de un libro-álbum de literatura infantil para demostrar que éste puede ser un buen medio para inferir valores éticos a los niños y niñas. Para ello, diseñó un instrumento de análisis literario y ético de libros de literatura infantil. De su trabajo interesa especialmente rescatar la metodología de análisis que emplea para inferir los valores que contiene el libro-álbum ya que, aunque la temática y los recursos que ella analiza sean muy diferentes a los míos, la autora también subraya la vinculación entre la educación moral y la educación literaria a través de las narraciones (Alzola, 2007). Realiza el análisis literario basándose, principalmente, en el método cualitativo de análisis de contenido así como la teoría hermenéutica de Ricoeur (2000). La autora se fija en una serie de elementos que ella quiere analizar en los libros y uno de ellos me ha llamado especialmente la atención: «la identificación, es decir, el sentimiento de

admiración, simpatía, antipatía, etc. que el lector descubre en sí mismo ante los personajes observados y analizados» (Alzola, 2007, p. 160). Este elemento de identificación que destaca Alzola es algo que voy a querer analizar muy de cerca a la hora de llevar a cabo el taller literario, ya que seguir de cerca ese sentimiento que vivencia el lector cuando lee un texto, de sentirse cerca o alejado del personaje, reconocerlo en su condición de víctima o victimario, me permitirá explorar la relación que se da entre la lectura de las novelas propuestas en la tesis y la comprensión crítica de la violencia. Alzola también se pregunta acerca de la repercusión que pueden tener las actitudes y reacciones de los personajes de los libros en nuestra forma de ver el mundo, así como las emociones que nos suscitan o hacia qué acciones nos orientan.

El trabajo llevado a cabo por Ravenscroft (2012) investiga las relaciones entre ficción, imaginación y ética. Intentar ofrecer muestras empíricas acerca de dos afirmaciones que Martha C. Nussbaum (1995, 1997) explora desde la teoría: la primera es que estar expuestos a la literatura juega un papel importante en el desarrollo moral de los niños; la segunda, que el consumo de ficción puede ampliar las capacidades morales de los adultos. El autor afirma que la ficción³⁰ ofrece oportunidades para cultivar respuestas empáticas en el consumidor de la misma y que ello contribuye a desarrollar la capacidad empática y en consecuencia, moral de los adultos.

Existen varios trabajos interesados en analizar empíricamente el impacto ético que puede tener el consumo de ficción. Hakemulder (2000, 2001), por ejemplo, investiga cómo incide la ficción en las aptitudes morales. Para ello realiza un experimento donde, por un lado, una serie de estudiantes leyeron un pasaje de una novela sobre la complicada vida de una mujer de Argelia. Por otro lado, al otro grupo de estudiantes se les dio un ensayo que trataba sobre los problemas de los derechos de las mujeres de Argelia. La conclusión a la que llega este autor es que los participantes que estuvieron expuestos a la obra de ficción muestran una mayor empatía y sensibilidad a la temática trabajada en los textos que los participantes que fueron expuestos a obras de no ficción. Hakemulder (2000) dio con 54 estudios que evidencian que consumir ficción

³⁰ Ravenscroft (2012) utiliza la palabra ficción porque no se refiere únicamente a obras literarias, sino también a películas y artes escénicas. Como los receptores en este caso no siempre son lectores, utiliza la palabra *consumidores* de ficción.

aumenta el desarrollo moral y la empatía, fomentando cambios en las normas y valores de los consumidores.

Tanto Ravenscroft como Hakemulder afirman que la imaginación refuerza las respuestas empáticas y ello está sumamente ligado al comportamiento ético. Es decir, que si la ficción aumenta las respuestas empáticas, esta su vez ayuda a cultivar un comportamiento ético. Aunque Ravenscroft también advierte que hay evidencias empíricas que muestran que consumir ficción violenta puede aumentar la conducta violenta (Hurley, 2004). Trata de identificar cuáles son las características de la ficción que facilitan el desarrollo empático para diferenciarlas de aquellas que pueden producir un comportamiento agresivo. Se plantea la pregunta de qué tipo de textos serían más adecuados para fomentar una conducta no violenta y apunta la necesidad de buscar evidencias empíricas a esta respuesta.

Esta última idea que Ravenscroft (2012) señala en su artículo se corresponde con uno de los objetivos de esta tesis: la apuesta de analizar en qué medida se puede evidenciar empíricamente que, utilizando la lectura de narrativas literarias vascas que tratan la perspectiva de las víctimas de la violencia de intencionalidad política, sea posible desarrollar una comprensión crítica de la violencia que han padecido las mismas. Se parte de una pregunta teórica que luego se analiza empíricamente mediante el uso de una herramienta pedagógica.

Siguiendo en la línea de que la literatura tiene capacidad para educar éticamente mediante la imaginación narrativa, algunos autores dan un paso más afirmando que la lectura de determinadas narraciones puede generar en el lector cierta habilidad para analizar críticamente la realidad que les rodea. A este respecto, Baer y Glasgow (2010) proponen leer en el aula novelas sobre la cultura musulmana para que los estudiantes desarticulen los prejuicios que albergan respecto a esta cultura y la analicen desde una perspectiva más crítica.

Su investigación parte de la tesis de que la lectura de novelas que tratan temas conflictivos acerca a los alumnos a realidades desconocidas, ampliando así su conocimiento y enriqueciendo el entendimiento entre culturas. Sostienen que dar a conocer ese tipo de realidades es un primer paso para alcanzar sociedades más pacíficas y tolerantes.

Baer y Glasgow se apoyan en el poder de la literatura para ampliar y cambiar la forma de pensar del lector, pero sostienen que es tarea del educador o maestro promover oportunidades para que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico sobre lo que leen y sobre su manera de pensar. Es por eso que proponen combinar la literatura para jóvenes y adultos con actividades experimentales que guíen o trabajen, de alguna forma, dicha lectura. Según estas autoras, el contenido de las obras literarias no es lo único relevante, sino que dan mucha importancia al tratamiento pedagógico que promueva el pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos. Una de esas actividades pedagógicas consiste en llevar a cabo un seminario socrático, donde el educador lanza a los estudiantes preguntas provocadoras que les ayuda a reflexionar y profundizar en la lectura. Se trata de preguntas abiertas que pueden tener múltiples respuestas, lo cual promueve que los alumnos exploren diversos significados y formas de contestar a la cuestión planteada.

Tomaré en consideración la actividad del seminario socrático a la hora de llevar a cabo el taller literario de mi tesis, ya que puede ser una buena forma de trabajar algunos aspectos de la lectura que me interesa que los participantes profundicen.

Hauschildt (2006) también propone utilizar novelas que traten temas conflictivos, como pueden ser el terrorismo y la violencia. Al tratarse de temas complejos y delicados, no muchos profesores se animan a abordarlos con sus alumnos y por eso suelen ser temas ajenos para la mayoría de los jóvenes. Hauschildt propone trabajar novelas locales que traten el tema del terrorismo en EEUU después del 11 de septiembre. La lectura de este tipo de novelas es una buena forma para que los estudiantes se acerquen a nuevas realidades porque facilita un examen minucioso de los temas confusos y complicados de la vida. Una razón para insistir en que los jóvenes se comprometan con la lectura de este tipo de novelas es que mediante la misma, escapan de su ignorancia y amplían su conocimiento, desarrollan una comprensión que les acerca a un mundo más habitable, más enriquecedor tanto a nivel individual como global. Es más, la autora señala que una buena forma de introducir LIJ que trate temas de violencia y terrorismo podría ser llevando a cabo círculos literarios que permitan emprender diálogos en profundidad sobre dicho temas. Inspirada en esta idea, la apuesta de mi tesis consiste en llevar a cabo un taller literario donde poder leer y trabajar novelas que se correspondan exactamente con la situación conflictiva que se vive en el

propio contexto, en el País Vasco.

2.2 La literatura como medio para aflorar emociones

Son cada vez más numerosas las noticias y artículos de actualidad que recogen diversos estudios acerca del valor de la literatura para aumentar la inteligencia emocional y la empatía (Méndez, 2015; González, 2016; Sáez, 2016). Este segundo cuerpo bibliográfico recoge diversas investigaciones que parten también del supuesto de que la literatura posee una función de educación ética pero se diferencian del primero en cuanto que prestan especial atención al papel que desempeñan las emociones en ese proceso.

Un número especial de la revista *Narrative Works* (2014) dedicado al tema de las emociones narrativas y la conformación consecuente de identidades (*Narrative Emotions and the Shaping(s) of Identity*), recoge varias investigaciones muy relevantes para esta tesis, ya que ponen en el punto de mira la discusión alrededor de la función ética que pueden o no tener las narrativas, y cómo estas interactúan con las emociones. Por ejemplo, la investigación de Nikolajeva (2014) explora si la LIJ puede promover empatía y si contribuye a desarrollar un sentido de identidad en el lector. Aunque se aleja un poco de la postura defendida por Nussbaum (1990, 1995, 2001), la cual afirma que leer novelas convierte a las personas en mejores individuos y ciudadanos, sí reconoce que inevitablemente la interacción con la lectura nos afecta, nos interpela y nos influye a la hora de vivir nuestras vidas. La autora asume que los valores éticos están íntimamente ligados a las emociones y que la literatura puede ser sumamente útil a este respecto, en cuanto que ofrece posibilidades para pensar y solucionar los conflictos que se dan entre la ética y las emociones. La ficción también repercute en la formación de la identidad de los lectores porque les ofrece experiencias éticas no fácilmente adquiribles en la vida real. La ficción, al colocar a los personajes en situaciones donde los asuntos éticos se vuelven ineludibles, empuja al lector a sumergirse en esos dilemas, ampliando así su experiencia y su juicio ético.

Como afirman las diversas investigaciones de Kümmerling-Meibauer (2012, 2014), el creciente interés en la representación de las emociones en la literatura, en los medios y en las artes en general, ha producido un «giro emocional» en los estudios

culturales desde principios del siglo XXI. Varias son las disciplinas involucradas en este proceso: la psicología cognitiva, la filosofía, la pedagogía, la lingüística, la neurociencia y los estudios literarios, entre otros. Esto nos hace ver que la influencia de las emociones en la literatura es un tema que ha de ser estudiado de forma interdisciplinar.

Uno de los trabajos de Kümmerling-Meibauer (2014) muestra, basándose en estudios de psicología del desarrollo y narratología cognitiva, que ciertas novelas no solamente fomentan el desarrollo emocional de los lectores, sino que también promueven la noción de lo que sería ser otra persona distinta. La autora analiza si la lectura de libros infantiles afecta a nuestro desarrollo emocional. Argumenta que las representaciones de los estados mentales de los personajes de dos novelas infantiles que ella analiza en su artículo demandan ciertas capacidades por parte del lector, que incluyen la adquisición de altos niveles de empatía. Dicho tipo de lecturas contribuye a desarrollar en el lector la capacidad de empatía hacia el otro.

Otro trabajo perteneciente al número de la revista *Narrative Works* aborda la influencia de las emociones en la LIJ distópica (Davis, 2014). Esta autora parte del supuesto de que, teniendo en cuenta el papel preponderante que tienen las emociones en la LIJ en general, aquellas pueden hacer de prisma mediante el cual se examina la función didáctica y social de un texto. Davis analiza dos novelas anti-utópicas que desarrollan discursos que enfatizan las peligrosas consecuencias de las emociones desenfrenadas. Este tipo de textos distópicos, según la autora, nos preguntan acerca del potencial político que poseen las emociones como catalizadores del cambio social y sirven como críticas culturales y modelos acerca de lo que podría ocurrir en el curso de nuestras vidas. Ella propone analizar este tipo de novelas porque, aunque sigan teniendo en cuenta temas típicos de la adolescencia como pueden ser la familia, las relaciones de pareja, la independencia y la identidad, subrayan la interconexión entre el desarrollo personal de los protagonistas con un contexto político.

La autora se centra en el potencial político que tienen las emociones y rescata elementos del trabajo de Sarah Ahmed (2004) para construir un marco para su discusión. Ahmed concibe las emociones como vehículos para la movilización política e investiga su influencia en estados y naciones actuales en cuanto que circulan y afectan la vida social, estableciendo conexiones entre lo personal y lo político. En su obra *The*

Cultural Politics of Emotion, Ahmed afirma que el estudio de las emociones puede ayudar a mostrar cómo los seres humanos se relacionan entre sí, la conexión entre lo psíquico y lo social, entre lo individual y lo colectivo. Es así que las emociones cumplen un papel fundamental a la hora de construir o destruir organizaciones políticas y movimientos sociales. Davis toma de Ahmed esa idea de «la circulación de las emociones como catalizadoras del cambio social» (2014, p. 52) para analizar sus dos novelas distópicas³¹. Dado que los personajes de esas novelas emplean emociones a la hora de actuar, muestran que sus efectos promueven cambios sociales y políticos, tanto en ellos mismos como en el resto de la sociedad. Davis muestra mediante el análisis de esas dos novelas que las emociones pueden ser valiosos móviles para la acción social.

Estas tres autoras (Nikolajeva, Kümmerling-Meibauer y Davis) sostienen, cada una a su manera y desde disciplinas y ópticas distintas, el potencial que posee la literatura para cultivar las emociones del lector. El hecho de que la literatura ofrezca oportunidades para aprender a gestionar emociones como la empatía, nos hace ver la estrecha relación que aquella mantiene con la ética.

Por otro lado, aunque la investigación de Wonderly (2009) se centra más bien en el potencial ético de las películas, también afirma que las narrativas, en general, pueden cultivar la empatía y que por lo tanto, pueden contribuir a la educación moral de los más jóvenes. Esto ocurre porque los lectores, al identificarse con algunos de los personajes, se imaginan a sí mismos en situaciones parecidas y, en consecuencia, desarrollan emociones de interés hacia los personajes en cuestión. Todo ello promueve una comprensión crítica de la realidad, dirá Wonderly.

Schroeder y Matheson (2006) también analizan el poder de la imaginación para movernos emocionalmente pero lo hacen desde una perspectiva cognitiva. «Que la ficción produce emociones fuertes en la mayoría de nosotros es una verdad innegable» (2006, p. 19), pero lo que ellos tratan de analizar es cómo alguien puede sentir emociones tan fuertes ante situaciones que uno sabe que no son reales. Tratando de dar una explicación a esta cuestión, afirman que la ficción nos hace creer y vivenciar cómo sería sentir situaciones de miedo, angustia o alegría, descritas en las novelas. Ellos llamarán a ese hacer creer *distinct cognitive attitude* (DCA), una actitud cognitiva que

³¹ Concretamente las novelas *The Giver* de Lois Lowry y *Delirium* de Lauren Oliver.

se despierta gracias a la imaginación y hace que experimentemos emociones. Autores como Carroll (1990), Currie (1990), Currie y Ravenscroft (2002) y Feagin (1997), también defienden que la ficción activa ciertas capacidades cognitivas mediante la imaginación que, a su vez, fomentan el cultivo de las emociones.

David Carr (2005) también sostiene que el arte y la literatura poseen elementos clave para el cultivo de las emociones. Ello se debe al interés que ambos tienen por explorar cuestiones relacionadas con la buena vida y el florecimiento del carácter, ambas basadas en los deseos y las pasiones de los agentes humanos. Este autor propone una educación moral basada tanto en la razón como en las emociones e identifica, como un elemento clave que posee la literatura, que esta no está interesada en transmitir juicios morales, sino más bien en ensanchar o ampliar nuestra comprensión y conocimiento acerca de la vida y de nosotros mismos (Carr, 2005, p. 148).

La forma en que se trabajan los textos ficcionales también incide en la respuesta empática de los lectores. La investigación de P.R. Kelly (1990) propone abordar la lectura de las novelas combinando técnicas de escritura y de diálogo porque permiten que el lector profundice más en el contenido del texto, y se implique emocionalmente, relacionado las historias narradas con sus historias de vida. Estas técnicas permiten que el lector profundice en el texto y vaya haciendo reflexiones cada vez más complejas acerca de su contenido. Kelly propone trabajar la lectura mediante diarios individuales y discusiones en clase, dos técnicas que permiten recoger las interacciones del lector con el texto, por un lado, y del lector con el resto de los participantes de clase, por otro. Se tomarán como referencia estas técnicas que propone la autora para abordar la lectura de las novelas en el taller literario, ya que pueden ser medios útiles para registrar las reflexiones de los participantes a lo largo del taller.

El trabajo de Keen S. Keen (2007) en su obra *Empathy and the novel* analiza el rol de la ficción en el comportamiento emocional de los lectores para cuestionar la idea altruista de la experiencia empática en los que leen este género. Según esta autora, la ficción aumenta el placer empático de los lectores porque los libera de las demandas reales de los demás.

¿Sirve cualquier tipo de literatura para crear empatía? El artículo publicado por Kidd y Castano (2013) en la revista *Science* trata de profundizar en esta cuestión. A

través de varios experimentos, asignaron diferentes fragmentos de textos de ficción de calidades literarias diversas (mezclaron textos de alta literatura como Chéjov con *best sellers* y textos de no-ficción) a unos 1.000 participantes de manera aleatoria. Durante el experimento, los investigadores recurrieron a una variedad de técnicas para medir con precisión las reacciones de los participantes y su capacidad de identificarse con las emociones de los demás. Aunque su trabajo ha sido criticado por inconsistencias en su metodología, los datos que presentan son muy interesantes porque el estudio no solo afirmaba que leer literatura activaba la estimulación cerebral, sino que además, los resultados fueron mucho más elevados (hubo mayor estimulación cerebral) entre los participantes que habían leído ficción literaria que entre aquellos que leyeron ficción popular o no-ficción.

Las investigaciones empíricas de Oatley (1994, 1999, 2008, 2016), Oatley y Gholamain (1997) y Mar, Djikic y Oatley (2008) también demuestran el impacto que tiene leer ficción en la imaginación y en las capacidades empáticas de los lectores. Oatley trata de dilucidar por qué las emociones son tan importantes en la ficción y lleva varias décadas investigando la relación entre ambas. Afirma que la literatura permite explorar emociones y situaciones que parecen importantes pero que pueden ser difíciles de comprender dada su complejidad. Hay cinco formas de experiencia emocional que surgen de la lectura de una novela y Oatley (1994) se centra sobre todo en la identificación del lector con el texto, fruto de la simulación. Él no entiende el concepto de *mimesis* aristotélico como representación, sino como simulación. La ficción copia parte de la realidad para que el relato o el texto sea en cierto grado inteligible para el lector, posibilitando así una relación de coherencia entre la relación de la obra del arte y su audiencia. Leer ficción induce al lector a vivenciar simulaciones narrativas de distintas acciones, con sus consecuencias y efectos emocionales. De este modo, la novela, entendida como simulación, permite que el lector descubra más cosas acerca de su íntima implicación con las emociones. La novela funciona así como una especie de laboratorio que, a diferencia de la vida, es seguro y permite al lector establecer relaciones entre las emociones y los objetivos y llega a alcanzar una mejor comprensión de las acciones.

Uno de los estudios más recientes de Oatley (2016) trata de dilucidar qué ocurre en el cerebro del lector cuando se enfrenta a un texto literario. Utilizando técnicas de

neuroimagen (estudios sobre las imágenes del cerebro), métodos que permiten discernir zonas del cerebro que se ponen a trabajar cuando reciben un estímulo de diverso tipo, este autor se dio cuenta de que al escuchar ciertas frases, los lectores se imaginaban la escena en su mente y ello producía una mayor activación del hipocampo (una parte del cerebro asociada con el aprendizaje y la memoria). Este estudio muestra los beneficios de la lectura para activar la imaginación, ya que permite a los lectores ser más empáticos y les ayuda a ponerse en situaciones distintas a la propia, adquiriendo así una mayor comprensión social.

Hogan (2010) se apoya en los trabajos de Oatley (1992, 1999) y Nussbaum (2001) para argumentar que la literatura es fuente valiosa para el estudio de las emociones. Y al igual que Oatley, este autor también sostiene que la literatura consiste en la representación de experiencias emocionales ficcionales que, en cuanto son instrucciones para la simulación de experiencias, si se dan con éxito, pueden producir experiencias emocionales en las vidas de los lectores.

2.3 Potencial educador del testimonio de las víctimas

Como ya se ha adelantado en la introducción de este capítulo, el tercer cuerpo bibliográfico no trata sobre el papel educativo ético de la literatura, ni del lugar que ocupan las emociones en ese proceso educativo. Los trabajos de investigación de los últimos diez años analizadas hasta ahora sirven para consolidar el supuesto teórico del que parto: la capacidad de la literatura para educar éticamente y cultivar emociones en los lectores. Todas esas referencias proponen trabajar distintos tipo de literatura para conseguir fines diversos. Pero de momento ninguno de esas investigaciones habla de trabajar con literatura centrada en la experiencia de las víctimas. Este tercer cuerpo va dirigido a analizar y recoger las investigaciones, sobre todo empíricas, que tratan el potencial educador que poseen los testimonios de las víctimas de un contexto concreto: las víctimas de la problemática del País Vasco. Las investigaciones aquí recogidas analizan el potencial que tienen dichos testimonios para fomentar una educación para la paz en la ciudadanía basada en una visión crítica de la violencia que han padecido distintas víctimas.

Este cuerpo engloba investigaciones e iniciativas diversas que, basándose en la perspectiva de la víctima como agente de la educación para la paz, trabajan con y desde varios modelos pedagógicos de la educación para la paz inspirados en las víctimas (Bilbao & Etxeberria, 2005; Etxeberria 2007, 2009a, 2012, 2013; Oianguren & Soliño, 2010). Todos ellos destacan el valor de las narrativas o testimonios de las víctimas para educar sentimentalmente a la ciudadanía y fomentar una cultura de paz (Etxeberria 2008).

Diversos investigadores del Centro de Ética Aplicada de Deusto y la organización *Bakeaz* iniciaron conjuntamente un proyecto de investigación denominado «Una historia, una memoria y una presencia de las víctimas del terrorismo en el País Vasco». En él, se estudió y reconstruyó la experiencia, memoria y presencia de las víctimas del terrorismo en diversos ámbitos de la vida pública del País Vasco. Contó con la colaboración de organizaciones como el Instituto Valentín Foronda de la UPV, Gesto por la Paz y la Fundación Fernando Buesa. Los resultados de la investigación se recogieron en una colección de cuadernos y libros publicados por *Bakeaz*.

Estos trabajos son de gran interés para la presente tesis. Por un lado, por su fundamentación teórica, desarrollada ya en el marco teórico. Pero sobre todo, por la aplicación práctica de las experiencias pedagógicas propuestas. El diseño metodológico y los resultados de estos trabajos ofrecen valiosas pistas para diseñar y desarrollar la parte empírica de esta propuesta: desde orientaciones sobre el modo más conveniente (alertando sobre las precauciones y destacando las virtualidades) de acercarse y tratar la lectura de este tipo de textos, a ejercicios concretos como es el *cuestionario sobre la violencia* que han inspirado el diseño de la herramienta empírica que es el taller.

El primer trabajo de fundamentación teórica sobre la experiencia de las víctimas educadoras viene de la mano de Bilbao y Etxeberria (2005) bajo el título *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Esta investigación argumenta que una educación para la paz tiene que estar vertebrada por la experiencia de las víctimas, dado que ellas son las que han sufrido una injusticia inmerecida. Estos autores sostienen que la experiencia de victimación se muestra, de modo privilegiado, a través del testimonio de quienes la han sufrido. Proponen llevar su testimonio al aula, para que los alumnos y alumnas conozcan su dolor, «para conocer la

verdad de lo ocurrido y para construir un contexto ajeno a la lógica victimaria que subyace a la violencia» (Bilbao & Etxeberria, 2005, p. 48). El testimonio de la víctima, en cuanto que encarna la injusticia padecida, cumple así una función educadora.

Aquí interesa rescatar las referencias metodológicas que sugieren los autores para trabajar con dichos testimonios. Se trata de una metodología que definen como narrativo-testimonial. Para la presente tesis cobran especial importancia las pautas u orientaciones pedagógicas que ofrecen estos autores para trabajar textos ficcionales de victimación³².

El siguiente trabajo consiste en una propuesta práctica también de *Bakeaz*, proveniente de la línea *Escuela de Paz*, dirigida a la construcción de una cultura de paz, educación para la paz y derechos humanos. La publicación de los autores Arana, Harillo y Prieto (2006) se enmarca dentro de un proyecto titulado «La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación secundaria. Propuestas teóricas y pedagógicas». El material producido por estos autores es una guía en la que se trabajan diferentes historias de diversas víctimas que ha generado la violencia política en el País Vasco con el fin de educar en valores para la paz. Esta propuesta pretende orientar a los educadores para lograr que se visibilice la realidad de las víctimas en el aula, con el objetivo de provocar el reconocimiento y la solidaridad hacia ellas. Entre los materiales que ofrecen, se encuentran tres actividades de ambientación (cuestionario, un barómetro de valores y una actividad llamada «La cinta amarilla») que tienen como objetivo sonsacar prejuicios y opiniones previas, así como provocar la toma de conciencia de las cuestiones relacionadas con las víctimas. Por otro lado, se presentan una serie de casos todos ellos reales y basados en el testimonio de las propias víctimas. También se propone realizar previamente actividades de cineforo que sirvan de preparación para las actividades que incluyan la presencia directa de las víctimas, así como una contextualización histórica para situar a los alumnos y ayudarles a entender mejor el problema de la violencia.

Estas propuestas acaban concretadas en un programa piloto al que acompaña el informe elaborado por M. Garaigordobil (2009), el cual consiste en la evaluación de una serie de materiales didácticos dirigidos a las comunidades escolares para fomentar en

³² Ya recogidas en la cuarta parte del marco teórico: 1.4.2 Aproximaciones pedagógicas al texto.

ellas una cultura de paz y crítica de la violencia. Garaigordobil utiliza un pre-test y un post-test para evaluar las actividades desarrolladas en dicha iniciativa. Una de las cosas que llama la atención en este trabajo es que de todas las actividades que desarrolla con los adolescentes, las dos que adquieren mayor valoración mediante el test, son precisamente los testimonios directos de las víctimas y la actividad artística ficcional que recoge su perspectiva. La siguiente cita está extraída de una de las respuestas cualitativas aportadas por los adolescentes, en la cual se dice que entre las actividades que más les han gustado cabe destacar: «todas las actividades en torno a las víctimas (teatro, testimonios, murales, debates, películas...) porque les acerca a su realidad, fomenta la empatía con la situación de las víctimas, estimula conocer sus sentimientos y solidarizarse con ellos...» (Garaigordobil, 2009, p. 325). Lo mismo afirman los profesores que formaron parte de la evaluación: «Entre las actividades que mayor interés han despertado destacan: (...) el teatro de “Baketik”, la escucha de testimonios» (p. 324). Esta evaluación muestra que en algunos casos se presentan cambios a la hora de fomentar empatía hacia la situación de las víctimas y de la valoración positiva de las experiencias (la presencia de los testimonios de las víctimas, por ejemplo) se puede deducir que esa experiencia piloto pueda extenderse a otros contextos.

«*La voz de las víctimas del terrorismo en el aula*» (Luna, 2013) y «*Las víctimas en la Educación Vasca. Un testimonio de valor*» (Arana, 2012) son una recopilación de las reacciones de los alumnos que formaron parte de la experiencia «*Víctimas educadoras*» (Bilbao & Etxeberria, 2005) y plasma su aplicación en el ámbito educativo. Recogen testimonios de víctimas directas del terrorismo que fueron a relatar sus historias a diferentes centros de educación secundaria del País Vasco, así como los testimonios de los propios alumnos. Este ejercicio tuvo un impacto muy positivo en los alumnos que presenciaron dichos testimonios, ya que los relatos reales que iban narrando las víctimas les hicieron darse cuenta del sufrimiento injusto e inhumano que sufrieron, activando así una actitud crítica y deslegitimadora ante la violencia. Los alumnos de secundaria fueron testigos de ejemplos de una grandeza moral enorme, y estos testimonios se convirtieron en valiosas lecciones de vida para ellos.

En paralelo a estos trabajos, surge una iniciativa en torno a la reconciliación³³ donde, una vez más, las víctimas han sido protagonistas: la «Experiencia Glencree», una iniciativa que nació en el año 2007 orientada a explorar la posibilidad de un diálogo constructivo entre víctimas de la sociedad vasca de diferente signo (víctimas de distinto perpetrador). *Ondas en el agua. Un análisis de la experiencia Glencree* (Martín Beristain, Bilbao Alberdi e Ibáñez de Opacua, 2015), relata cómo surgió dicha experiencia, cómo se desarrolló y las conclusiones o aprendizajes que se extrajeron de la misma. El valor de esta experiencia para la presente investigación reside en que muestra que el conocimiento directo de diversas experiencias individuales de victimación tiene un enorme potencial para hacer ver que la violencia padecida es injustificable. Aunque se trata de una experiencia que recoge la narración personal directa de la victimación hecha por las personas que la han padecido, y en este sentido se diferenciaría de los objetivos de la tesis (dado que en ella se trabaja desde relatos ficticiales), destaca el valor del análisis de la experiencia concreta y esto sí es algo que también se pretende valorar y priorizar en la tesis. «Glencree» enseña que el hecho de narrar la propia experiencia de victimación genera, de una manera natural e intensa, procedimientos de empatía, de reconocimiento en el otro y de reconocimiento al otro. Ese reconocimiento mutuo entre víctimas de distinto signo que antes de la experiencia no solo no se reconocían, sino que pensaban que no iban a poder entenderse porque consideraban que sus relatos de victimación eran muy diferentes, es algo que vale la pena rescatar de esta experiencia.

Otro elemento que se destaca de la iniciativa es que los participantes de la misma piden que dicha experiencia sea narrada y además, muestran el deseo de disponer de un relato compartido. Que ese relato común fuera aceptado por todos, a pesar de que casi nadie vivió todo lo que se cuenta en ese relato, dice mucho acerca de lo significó esta experiencia para sus participantes.

Partir de la experiencia individual concreta como medio para hacer un reconocimiento de todas las víctimas que han padecido una vulneración de derechos humanos es algo que también se pretende generar mediante la lectura de las novelas que

³³ Otra iniciativa significativa en el terreno de la reconciliación es la publicación extraída de los encuentros restaurativos entre víctimas y victimarios (Pascual Rodríguez, 2013).

se proponen en esta tesis. Esta experiencia sugiere y alienta a pensar que trabajar desde relatos de ficción que narran actos de victimación concretos y no a partir de definiciones externas de lo que se considera víctima, puede ser una buena forma de reconocer el sufrimiento injusto e inmerecido común a todas ellas.

Otra de las propuestas prácticas viene de la mano de Bilbao, De la Cruz y Sasía (2010): *Víctimas: todas iguales, todas diferentes*. Esta publicación afirma que son todas las víctimas de la injusticia (independientemente del agente que las victimice o del signo al que pertenezcan) las que vertebran la educación para la paz pero que es importante, y ahí reside su aportación para este trabajo, complementarlas en su especificidad y características peculiares. Es un material producido para trabajar el tema de las víctimas educadoras en el aula de secundaria y/o Bachillerato y por ello, ofrecen al final del texto algunas orientaciones pedagógicas para el profesorado que considero importante tener en cuenta para dinamizar y moderar las sesiones del taller literario. Por ejemplo: «identificar el mapa de sentimientos que aparecen en toda la secuencia de lo que se narra respecto a cada víctima; comparar sentimientos de todas ellas y encontrar elementos comunes respecto a lo que suscita ser víctima de una situación de violencia injustificada e injusta» (Bilbao et al., 2010, p. 32). Estas orientaciones contribuyen a que la lectura que se pretende hacer de las novelas, promueva un reconocimiento de las víctimas y desarrolle cierta sensibilidad ética hacia ellas.

Otro trabajo perteneciente a *La Escuela de Paz* elaborado por Bilbao (2012) analiza testimonios de víctimas del totalitarismo estalinista como instrumento de lucha contra la injusticia. Este trabajo sirve de referencia al presente estudio en cuanto que recoge y analiza testimonios y narrativas de diferentes víctimas que han padecido el terror de izquierdas, señalando el valor que tienen para resistir a la violencia y luchar contra la injusticia. En las conclusiones del texto dice así: «La poesía y la literatura en su conjunto se muestran como un cauce relevante de fijación de la memoria, de exposición del relato de la victimación y de reconocimiento social a las víctimas» (Bilbao, 2012, p. 27). Las víctimas protagonistas de este texto combaten la violencia con la ayuda de la conciencia, la memoria y la palabra, todos ellos instrumentos poderosos para defender el recuerdo de la injusticia padecida.

Cabe destacar también una reciente publicación editada por Rodríguez, M.^a P. (2015), que recoge diversos artículos que analizan distintas representaciones artísticas recientes centradas en las víctimas del terrorismo en el País Vasco. Los trabajos presentados analizan una variedad de películas e imágenes fotográficas que recogen la perspectiva de las víctimas del terrorismo, así como algunas novelas de autores vascos que han tratado el tema de la violencia y las víctimas en este contexto. Llama especialmente la atención el artículo titulado «La imagen fotográfica y literaria y el vacío de la ausencia» dedicado indagar en el poder evocativo y emocional de la imagen a partir de una de las novelas que más adelante se propondrá para llevar a cabo la experiencia pedagógica de esta tesis (*El ángulo ciego*, de Luisa Etxenike). Aunque el enfoque³⁴ que utiliza la autora se aleja de la presente investigación, contribuye a la consolidación de uno de los supuestos centrales de la misma: el poder de las obras literarias para acoger a las víctimas de la violencia.

Por último, merece la pena destacar otro trabajo muy relacionado con esta última idea y publicado por una de las autoras del anterior libro. La obra de E. Portela (2016), nace de la preocupación de restaurar una sociedad rodeada de violencia. Parte del supuesto de que gran parte de la sociedad vasca tiene una imaginación contaminada por la violencia, limitada a la hora de pensar al otro e incapacitada para imaginar el dolor ajeno. Ante esta situación en la que ella se posiciona como testigo, su ensayo presenta una serie de obras artísticas en las que el lenguaje literario y visual contribuye a operar un cambio imaginativo con algunas implicaciones éticas que posibilitan un acercamiento al dolor del otro. La autora propone analizar diversas representaciones artísticas (novela, fotografía, documental, cine) para que «abra la puerta al interrogante, nos ayude a profundizar para así llegar a imaginar alternativas fuera de las dinámicas heredadas» (Portela, 2016, p. 145). El lenguaje literario y visual contribuye a cultivar una sensibilidad en la que la responsabilidad y la empatía hacia las víctimas se vuelve posible y deseable.

El trabajo de esta autora se acerca muchísimo a la motivación de esta tesis, en tanto que ambas comparten el objetivo de cultivar una imaginación ética que amplíe los afectos que permitan un acercamiento al dolor del otro, víctima. También comparten el

³⁴Rodríguez, M.^a P. (2015) pp. 155-169 analiza la novela a partir de las aportaciones de Susan Sontag y se explora la necesidad de una memoria ejemplar basada en las teorías de Tzvetan Todorov.

supuesto de que la literatura ofrece posibilidades para resistir al discurso de los violentos y de que permite analizar y conocer la realidad desde los matices, desde la complejidad, desde la *zona gris* de la que habla Portela.

El acercamiento al dolor del otro a través de la imaginación trabajada mediante diversas obras artísticas (en concreto, la narrativa literaria) es precisamente una de las ideas que más fuerza tiene en esta tesis porque es lo que posibilitará que se dé un reconocimiento de las víctimas y en ese sentido, la aportación de Portela (2016) es valiosa e importante. Queda abierta, sin embargo, la cuestión de cómo acercarse a este tipo de representaciones artísticas, teniendo en cuenta que cada uno lo hace desde su conocimiento y su postura ética. Es decir, queda abierta la pregunta de cómo analizar todo este tipo de material de una forma crítica, de manera que el receptor deberá tener una actitud abierta, dispuesta a conocer para comprender y reconocer.

Este tercer cuerpo sirve para dar cuenta de que hay experiencias, en la conflictividad vasca, en las que la testimonialización más o menos real o ficticia de las víctimas sirve como instrumento válido para fomentar una educación para la paz en la ciudadanía. Estos trabajos sostienen, con evidencias empíricas, que adoptar la perspectiva de las víctimas permite fomentar una comprensión crítica de la violencia que estas han padecido.

2.4 Síntesis conclusiva

En primer lugar, se destacan algunas conclusiones teóricas que se pueden extraer de la revisión bibliográfica aquí presentada que sirven para dar solidez y fundamentar la presente tesis. En segundo lugar, se destacarán algunas conclusiones de carácter práctico que servirán para consolidar la propuesta metodológica de la tesis.

Tres son las conclusiones teóricas que siguen de este repaso bibliográfico y que consolidan y confirman elementos nucleares de esta investigación:

Hay un corpus de investigación, experimentación y reflexión teórica suficientemente amplio, consolidado y variado que, con distintos grados, afirma que es innegable que el uso de la literatura tiene unas capacidades educativas en la dimensión ética de las personas. En otras palabras, se puede afirmar (con evidencias empíricas

suficientes) que hay una influencia educadora de carácter ético en el uso de la literatura (Pardales, 2002; Alzola, 2007). Todos los trabajos pertenecientes al primer cuerpo bibliográfico analizan y exploran la posibilidad de utilizar la literatura como instrumento de educación ética.

La literatura es un medio adecuado para generar y aflorar emociones. Por lo tanto, la lectura de cierto tipo de literatura ofrece la posibilidad de trabajar con emociones utilizando actividades pedagógicas tales como el seminario socrático, el diario etc.

Se puede además concluir que los testimonios y narraciones acerca de las víctimas tienen una capacidad de impacto, y sirven como instrumento para la educación para la paz, incluso más en concreto y específicamente en este lugar donde han sido experimentados (Bilbao & Etxeberria, 2005; Arana, 2012; Garaigordobil, 2009).

En cuanto a las conclusiones prácticas, estas son las aplicaciones a la presente investigación que se deducen de este capítulo:

Las investigaciones analizadas ofrecen pistas valiosas para consolidar las propuestas metodológicas de esta investigación. Aunque esto sea algo que luego se retomará en el capítulo de metodología, en este apartado se han rescatado algunos elementos interesantes que se tendrán en cuenta a la hora de llevar a cabo la experiencia empírica del taller literario: El diario propuesto por Kelly (1990), el seminario socrático que Baer y Glasgow (2010) llevaron a cabo para trabajar la lectura de novelas, la propuesta de llevar a cabo un círculo literario (Hauschildt, 2006), la pedagogía narrativa propuesta por Bilbao y Etxeberria (2005) y el test pre/post de evaluación de Garaigordobil (2009).

Una segunda conclusión práctica que se puede extraer es que el análisis bibliográfico ha servido para definir el criterio a seguir a la hora de escoger las narrativas literarias a analizar y trabajar en la experiencia pedagógica. Dado que la literatura precisamente no está hecha originalmente para fomentar o desarrollar en el lector una comprensión crítica de la violencia, sino que más bien se utiliza la literatura como un recurso para lograr ese objetivo, se intuye que la mejor manera de hacer uso de ella es cuando esa literatura refleja la perspectiva de las víctimas. El hecho de que en el contexto concreto donde se desarrolla esta tesis haya habido investigaciones que han

experimentado con la capacidad educativa que tiene el testimonio de las víctimas (Bilbao & Etxeberria, 2005; Martín Beristain et al., 2015), lleva a pensar que la selección de las narrativas irá dirigida a obtener ese tipo de resultados.

Por último, se puede concluir que después de haber analizado los trabajos de los tres cuerpos es precisamente la propuesta de trabajar con obras literarias de ficción narradas desde la perspectiva de las víctimas como medios para educar éticamente a los adultos participantes del taller lo que aporta de novedoso esta tesis. Del tercer cuerpo se extrae un argumento más por la apuesta por las víctimas, dado que está demostrado que el testimonio de las víctimas tiene un potencial educador muy valioso, se propone utilizar relatos ficcionales de victimación para ver si es posible educar éticamente al lector y si ello le permite hacer un análisis deslegitimador de la violencia. La idea está lo suficientemente justificada a nivel teórico y se han analizado diversos acercamientos prácticos que, aunque distintos a lo que se quiere llevar a cabo aquí, dejan intuir que hay posibilidades de exploración y profundización en la cuestión. Pero hasta aplicar la propuesta mediante el taller literario no se podrán evaluar las virtualidades y limitaciones de la misma, qué es lo que ocurre realmente en la práctica cuando los lectores se enfrentan a leer y a reflexionar sobre este tipo de narraciones literarias.

En el siguiente apartado de metodología, se verán cómo estos elementos aquí recogidos son tenidos en cuenta para consolidar lo que aquí se plantea.

3. METODOLOGÍA

El objetivo principal de esta tesis es explorar si la lectura de determinadas narraciones literarias de ficción que abordan la perspectiva de la víctima genera una sensibilidad en el lector que, adecuadamente trabajada mediante una herramienta pedagógica, permita un reconocimiento de la víctima. Ese reconocimiento lleva de suyo, por la definición ética de víctima que asume este trabajo, la deslegitimación de la violencia.

Dado que hay bases teóricas que muestran y justifican que llevar a cabo este objetivo es posible, y también hay algunos acercamiento prácticos que abren distintos caminos para aplicar dichos supuestos teóricos, esta tesis se consolida en una parte empírica que se justifica en el presente capítulo.

La parte práctica consistió en un taller literario que permitió analizar de cerca y en profundidad cómo se desarrolla el planteamiento teórico propuesto en la tesis. El taller comenzó el 27 de febrero del 2014 y finalizó el 19 de junio de ese mismo año. Las 10 personas participantes leyeron y reflexionaron, de forma guiada, en torno a la lectura de cuatro narrativas literarias de ficción que tratan el tema de la violencia política desde la perspectiva de víctimas diversas.

Este capítulo ofrece una justificación de la metodología empleada para diseñar y poner en práctica la herramienta pedagógica que permitió trabajar la lectura de las narraciones y analizar los datos que con ella se obtuvieron. Primero se ofrece una descripción de las personas participantes que formaron parte de la experiencia empírica, así como un breve acercamiento al contexto en el que se desarrolló el taller. A continuación se detalla una descripción de la herramienta pedagógica con la que se facilitó el taller, y las formas en que se recogieron los datos a lo largo del mismo. También se ofrecen los criterios establecidos para la selección de las narrativas literarias de ficción empleadas en el taller literario. Después, se enumeran las preguntas de investigación y las preguntas analíticas que guían la investigación en general y el análisis de datos empíricos en particular. El quinto punto está dedicado al diseño analítico o los modelos de análisis empleados para explorar las preguntas. El sexto

punto trata la cuestión de la validez del estudio y el capítulo concluye con algunas consideraciones éticas de la investigación.

3.1 Participantes

El taller lo formaron 10 participantes que en ese momento residían en el País Vasco, aunque no todas las personas eran vascas. Había una chica de Colombia que por aquel entonces llevaba viviendo en Bilbao cerca de un año y otra persona de Burgos que residía en el País Vasco desde muy joven. De los 10 participantes solo uno era hombre, de unos 65 años y el resto eran mujeres de entre 26 (3 personas) y 60 años (6 personas).

La participación en el taller fue voluntaria. Se difundió la actividad a través de distintos carteles de publicidad en diversos centros culturales para atraer y captar participantes. Más de la mitad de las participantes (6 personas) de este taller provenían de otro taller literario organizado por una ONG en el que se leían exclusivamente novelas de escritoras femeninas; el resto de las personas que se unieron fueron contactadas a través de diversas personas que trabajaban en la Universidad de Deusto, donde se realizó esta investigación.

El criterio principal a la hora de conformar el grupo fue invitar a personas que tuvieran cierto interés, por un lado, en leer novelas relacionadas con la temática de la violencia política en el País Vasco y, por otro, en participar activa y abiertamente en las actividades del taller literario. Ninguna persona que tuviera interés en participar en la actividad fue rechazada porque la investigación no tenía como objetivo reclutar a gente con un perfil determinado, sino más bien interactuar con personas que quisieran tomar parte en las actividades diseñadas para este taller, el cual abordaba un tema muy controvertido, complejo y delicado. Teniendo en cuenta que hablar abiertamente sobre este tema en el contexto vasco no era tarea fácil, el criterio fundamental para seleccionar a las personas fue contar con un grupo que quisiera abordar la cuestión de las víctimas generadas por la violencia de intencionalidad política de forma abierta y tolerante.

Las personas que participaron eran de edades distintas, ideologías diversas (aunque no se hablaba explícitamente de ello, esto se deduce por los argumentos tan dispares expuestos sobre el tema en las sesiones del taller) y de entornos diferentes. Esta diversidad aportó una variedad de discursos sobre la visión que tenían del problema de

la violencia de intencionalidad política. Dado que el objetivo de este taller era analizar de cerca un proceso reflexivo que se dio en un lugar y tiempo determinado con participantes concretos, se empleó esta información de trasfondo como contexto para el análisis. En ningún momento se pretendió que los participantes del taller constituyeran una muestra representativa de la sociedad, ya que ello no se correspondería con el enfoque cualitativo y situado de este estudio. Las reflexiones y conclusiones que se extraen del taller que se formó con estos 10 participantes no pretenden ser generalizables, sino más bien reflexiones críticas en torno a un tema muy específico, con participantes concretos, en un contexto concreto. Es desde esta comprensión situada desde la que podemos generar nuevas preguntas y conclusiones que pueden ser de interés para otros contextos.

3.2 Contexto del taller literario

El taller literario comenzó el mes de febrero del 2014 y terminó cuatro meses más tarde, a finales de junio. El contexto histórico, social y político de aquel momento favoreció que una experiencia así viera la luz, dado que dos años y cuatro meses antes, el 20 de octubre del 2011, ETA había anunciado el cese definitivo de su actividad armada.

En la sociedad vasca ha existido, durante demasiado tiempo, mucha tensión a la hora de hablar sobre las víctimas de intencionalidad política, bien sea porque gran parte de la sociedad se ha mostrado indiferente a la realidad de las víctimas, bien porque ha habido quien ha justificado su existencia o ha reconocido unas víctimas pero no otras.

De todos modos, puede afirmarse que desde la aparición de la violencia política hasta hoy ha existido una evolución lenta pero positiva a favor de las víctimas por parte de la población en general y el anuncio del cese definitivo de la actividad armada de ETA también contribuyó a este respecto. Este contexto favorece desarrollar la iniciativa del taller literario, como un espacio para continuar lo que otros movimientos sociales ya venían haciendo desde antes a la hora de generar una reflexión en torno a lo acontecido en este contexto en más de 50 años de violencia.

Aunque es cierto que aún cuando comenzó el taller muchas personas tenían sus reservas a la hora de comprometerse a participar en una actividad que supusiera analizar

en profundidad esta temática, las personas participantes del taller sí decían sentirse más libres y más cómodas a la hora de hablar del tema del terrorismo y de la violencia política desde que ETA había dejado de matar. La mayoría de las personas participantes mostraron entusiasmo para empezar el taller y reconocían sentir curiosidad por oír lo que el resto fuera a contar. Otras personas, la minoría, mostraron cierta «sospecha» acerca de cuál era el objetivo que se quería conseguir con el taller.

3.3 El taller literario: una herramienta pedagógica de investigación

El taller literario se diseñó expresamente para indagar y poder explorar empíricamente en profundidad el problema que pretende analizar esta tesis: En qué medida la lectura de narrativas literarias de ficción contribuye, o no, a que se dé un reconocimiento de las víctimas protagonistas de las historias. El objetivo del taller literario consistió en que un grupo de personas leyera, dialogara y reflexionara sobre los personajes de las narrativas literarias de ficción, muchos de ellos víctimas de la violencia de intencionalidad política. Este se celebraba una vez por semana, durante cuatro meses, en un aula del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto. Las 14 sesiones que duró el taller se llevaron a cabo con el objetivo de trabajar la lectura de cuatro narrativas literarias que abordan el tema de la violencia de intencionalidad política.

3.3.1 Recolección de datos

Se diseñaron una serie de actividades con el fin de recoger los datos, esto es, toda la información que se iba generando en la discusión a lo largo del taller. Para poder analizar en profundidad la problemática de la tesis, se llevaron a cabo seis actividades distintas que posibilitaron extraer un número elevado de datos.

3.3.1.a Cuestionario

Este cuestionario, inspirado en el trabajo de Arana et al. (2006), está compuesto por 20 preguntas relacionadas con el tema de la violencia en general, así como con la violencia política en el País Vasco y las víctimas que esta ha generado. Cada pregunta

del cuestionario debía ser valorada con un número del 1 al 5, donde el número 5 significaba el mayor grado de identificación con la oración, y el número 1 el menor grado. También tenían la opción de responder no sabe/no contesta, así como una casilla donde poder razonar o desarrollar su respuesta (ver anexo I).

El cuestionario se aplicó antes de iniciar y al finalizar el taller, aunque el objetivo de esta actividad no era medir el impacto de la experiencia del taller, sino más bien recoger una imagen preliminar acerca de las opiniones y visiones de las personas participantes antes y después del taller que guiaran, en cierta medida, las preguntas de las entrevistas finales.

3.3.1.b Sesiones de diálogo

El taller literario se desarrolló en 14 sesiones en las que las personas participantes dialogaron y reflexionaron en torno a las cuatro obras literarias leídas individualmente antes de cada sesión. Todas las sesiones fueron grabadas y archivadas para el análisis. La lectura de cada libro se trabajaba en cuatro sesiones, por lo que se dedicaban las dos primeras a comentar y analizar la primera mitad de las novelas y en las sesiones restantes se trabajaba la otra mitad, y también se hacía una recapitulación de todo el libro.

Las sesiones tenían una duración de dos horas. Ofrecían la oportunidad de compartir la experiencia de lectura individual con las demás participantes y de escuchar lo que cada persona opinaba o decía que le había transmitido la lectura. Una de las cosas más interesantes del material producido en estas sesiones en grupo fue poder analizar los diálogos entre los participantes en torno a las cuatro narrativas literarias. Para dinamizar estas sesiones la moderadora comenzaba preguntando por la primera impresión que les había generado la lectura del libro que estuviesen trabajando ese mes, les pedía que escogieran algún pasaje significativo y razonasen por qué les había llamado la atención; preguntaba explícitamente cuáles habían sido las emociones o sentimientos que les había generado la lectura y también qué personajes de los libros identificaban como víctimas y por qué. Cerraba las sesiones recapitulando las ideas más importantes que se habían tratado ese día y recordando las páginas que había que leer para la próxima sesión.

Además, para reforzar la reflexión en torno a lo que les iba generando la lectura de los cuatro libros, estas sesiones iban acompañadas de dos actividades: un diario individual y la caja sobre el «conflicto vasco» que se explicará más adelante.

3.3.1.c Diario:

Cada participante contó con un diario individual para escribir anotaciones personales a lo largo de todo el taller. Por un lado, tenía una parte libre donde cada uno podía escribir los pensamientos, reflexiones y sensaciones que le iban suscitando la lectura de los libros. Por otro lado, había otra parte más guiada en la que se hacían algunas preguntas concretas donde se les pedía que anotaran las emociones que habían ido vivenciado en la lectura, que escogieran partes del texto que más les habían marcado o personajes que hubieran captado la atención de los participantes. El objetivo de emplear el diario como una actividad para la recolección de datos era captar reflexiones individuales y espontáneas después de la lectura individual y privada: sus emociones y pensamientos acerca de lo que iban leyendo, conexiones con historias personales que habían vivido (Kelly, 1990). Pero también buscaba recoger cambios o transformaciones en las reflexiones o razonamientos de las personas a lo largo del tiempo, ya que el diario era en el caso de algunas personas una hoja de ruta de su paso por el taller.

Aunque el diario fuera una actividad individual y privada, todas las personas decidieron compartirlo con la investigadora, de modo que ella tuvo la oportunidad de acceder a todo ese material para incluirlo en el análisis. No todos los participantes escribieron la misma variedad de reflexiones pero en caso de las personas que sí lo hicieron, ese material sirvió además de guía para seguir la trayectoria de las personas, para clarificar o reiterar reflexiones o ideas que salían en el diálogo y que luego se detallaban más en este formato.

3.3.1.d Caja sobre el «conflicto vasco»

Esta actividad consistía en elaborar una representación plástica de lo que las personas participantes entendían por «conflicto vasco». Para ello se trabajó con una caja de cartón; por la parte de fuera las personas tenían que representar mediante diferentes

materiales (recortes de periódico, fotografías, dibujos, mensajes etc.) lo que entendían por «conflicto vasco». Y, a medida que iba avanzando el taller, debían ir completando la decoración de la caja por dentro, añadiendo recortes o dibujos que plasmasen lo que les iba sugiriendo la lectura de las obras ficcionales. El objetivo de dicha actividad era abordar el problema de la violencia política de forma plástica y con otros recursos para explorar si la lectura de las novelas y el desarrollo del taller añadían o sumaban nuevas ideas o formas de concebir la problemática (FHAO, 2016).

Se destinaron algunas horas de las sesiones del taller para ir elaborando la caja y hay que decir que no todo el mundo mostró el mismo interés a la hora de elaborarla. De los 10 participantes, 7 fueron las cajas que finalmente se presentaron en la última sesión del taller. Algunas personas incluso las terminaron en casa, con materiales distintos a los aportados en el taller y ello permitió a esas personas expresar ciertas ideas que no habían sido abordadas con el resto de las actividades. Las cajas fueron fotografiadas en la última sesión (ver anexo III) y también se transcribieron las descripciones orales que las participantes hicieron de las mismas.

3.3.1.e Entrevista individual

Se llevaron a cabo 8 entrevistas individuales al finalizar las sesiones del taller. Dos personas prefirieron no ser entrevistadas al final porque decían haber dicho y comentado suficiente a lo largo de los cuatro meses que duró el taller. El objetivo de la entrevista final fue volver a retomar algunas ideas relevantes que habían salido en el taller pero que en ese momento habían sido abordadas de forma tangencial o indirecta. El hecho de haber dejado las entrevistas para el final permitió poder analizar el material con el que se contaba hasta entonces y poder así precisar las preguntas que no se habían hecho hasta el momento o que convenía seguir explorando. La entrevista también brindaba la oportunidad de analizar más en profundidad cuestiones que habían quedado confusas o ambiguas en el taller y confirmar algunas de las afirmaciones y reflexiones que las personas habían dicho o anotado en sus diarios. Un último objetivo que perseguía la entrevista era terminar la experiencia práctica pidiendo a los participantes una valoración global de todo el proceso, tanto a nivel individual como grupal; es decir,

la relación e impresión de cada participante con el libro y las sensaciones de haber compartido la experiencia de lectura con el resto de los participantes.

3.3.1.f «Memos reflexivos»

Consistían en notas personales (Glesne, 1999; Miles & Huberman, 1994) de la investigadora que se iban tomando después de cada sesión del taller a lo largo de todo el proceso. El objetivo de dichas notas era, además de llevar una bitácora de todo el proceso, reflexionar acerca de las ideas que iban surgiendo en el taller, examinar las distintas interpretaciones que se iban haciendo en las sesiones y capturar las sensaciones espontáneas que iban surgiendo a lo largo de todo el proceso.

Para sintetizar, los datos fueron recogidos usando las siguientes estrategias detalladas en la siguiente tabla:

Tabla 2: Estrategias de recolección de datos

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	PRODUCTO
Cuestionario	Ofrece una imagen general sobre la visión que tienen las participantes acerca de los temas que nos interesaba tratar.
Transcripción de las sesiones de diálogo	Ofrece una visión global de las interacciones, intercambios y transformaciones que se dan en los diálogos mantenidos por las participantes
Diario	Captura reflexiones personales espontáneas durante la lectura y recoge cambios en su manera de ver el tema, así como la influencia que tuvieron en ellos los diálogos mantenidos en las sesiones del taller.
Caja «conflicto vasco»	Captura plásticamente la idea que las participantes tienen del conflicto vasco antes, durante y después del taller.
Entrevista individual	Ofrece una exploración a fondo de cuestiones que se hablaron en las sesiones en grupo de manera más superficial. Permite hacer un balance o reflexión final de todo el taller.
<i>Memos reflexivos</i>	Ofrece un informe detallado de todo el proceso y aporta pistas para poder reflexionar en torno al análisis de las sesiones del taller.

3.3.2 Criterios de selección de las narrativas literarias

La selección de las cuatro narrativas literarias de ficción escritas por autores vascos sobre el tema de la violencia de intencionalidad política en el País Vasco se hizo siguiendo los siguientes criterios.

El primero de ellos fue la longitud de las novelas. Por cuestiones de carácter práctico a la hora de organizar y desarrollar los tiempo del taller, se descartaron las obras cuya longitud superara las 200 páginas.

El segundo criterio fue que todas ellas recogieran la perspectiva de la víctima de la violencia de intencionalidad política en el País Vasco.

En tercer lugar, la selección se hizo teniendo en cuenta que estas recogieran el mayor número de *patologías* de reconocimiento de la víctima.

Por último, el cuarto criterio fue el idioma. Dado que no todas las personas participantes hablaban euskera, la selección de las obras se hizo entre las obras vascas que estuvieran escritas en castellano o tuvieran traducción a ese idioma.

Conviene recordar que en el apartado del marco teórico se ha descrito con más detalle la trama de cada una de las novelas, así como las distintas *patologías* de reconocimiento de la víctima que reflejan. De todos modos, volvemos a recoger los títulos de las obras literarias utilizadas en la experiencia práctica:

Etxenike, L. (2008). *El ángulo ciego*. Barcelona: Bruguera.

Hernández Abaitua, M. (2010b). *¿Vendrás conmigo?* Madrid: Atenea.

Zubizarreta, P. (2010). *Pikolo*. Salamanca: Lóguez.

Atxaga, B. (2007). *Esos cielos*. Madrid: Santillana.

3.4 Preguntas de investigación

A continuación se explicitan cuáles han sido las preguntas de investigación que se han querido indagar en este trabajo:

- ¿Posibilita la lectura de las narrativas literarias de ficción el reconocimiento de la víctima?

- ¿Conduce ese reconocimiento de la víctima a la deslegitimación de la violencia?

Estas se concretan en las siguientes preguntas analíticas que buscan orientar el análisis de los datos recogidos para explorar en profundidad las preguntas anteriores.

3.4.1 Preguntas analíticas:

- ¿Qué relatos de victimación emergen en el diálogo durante las sesiones?
- ¿Qué concepciones de violencia se manejan?
- ¿Qué víctimas se reconocen en las obras literarias y cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los factores que impiden o facilitan ese reconocimiento?
- ¿Cómo describen los participantes su experiencia individual de lectura y posterior participación en el taller literario?
- ¿De qué manera influye el diálogo entre participantes a la hora de transformar sus relatos?

3.5 Diseño analítico

Las diversas actividades diseñadas para la recolección de datos ofrecieron información de distinto tipo: provienen de los diálogos mantenidos en las sesiones del taller, como de los diarios individuales, de las entrevistas, así como de las descripciones de las cajas que las personas participantes crearon para representar el conflicto vasco y también del cuestionario. El taller literario funcionó así como una especie de prisma, donde cada actividad refleja y descompone la pregunta en los distintos matices que componen la luz.

El objetivo del análisis es explorar los temas que emergen tras la lectura de los textos y señalar cómo y en qué momentos del taller aparecieron dichos temas. Una vez se detectan las ideas más relevantes que surgen en el taller, el foco de atención reside en explorar cómo interactúan unos temas con otros y qué tensiones o controversias se generan entre las personas participantes. De modo que esta investigación se basa en una metodología cualitativa (Maxwell, 1996, 2012; Stake, 2010) en tanto que busca explorar en profundidad el proceso de lectura que se da cuando un lector se enfrenta a leer el tipo

de narrativas antes especificadas, así como la forma en que se dan las interacciones entre participantes en los diálogos mantenidos en las sesiones.

La metodología cualitativa empleada se apoya además en la investigación narrativa, ya que lo que busca el análisis es explorar detalladamente las historias narradas por los participantes y sus significados cambiantes (Chase, 2011; Andrews, Squire & Tamboukou, 2013).

El primer paso antes de empezar a analizar los datos recogidos mediante la herramienta pedagógica fue la transcripción de los mismos. En el momento de transcribir los diálogos de las sesiones del taller, los diarios, las entrevistas, la información de los cuestionarios y las descripciones de las cajas sobre el «conflicto vasco», ya se empieza a interpretar aquello que se transcribe. En ese sentido, la transcripción de los datos forma parte del proceso de análisis de los mismos (Davidson, 2009) porque no se trata de una actividad neutra, sino que la persona que investiga, en el proceso de transcribir, empieza a comprender los datos que va recogiendo y ello puede ir facilitando pistas sobre cómo seguir analizando la información que se va obteniendo.

En algunos casos se hicieron correcciones gramaticales y se completaron algunas frases confusas o incompletas de las transcripciones mediante el uso de corchetes con el fin de que se entendiera mejor lo que los participantes estaban diciendo. Teniendo en cuenta que la persona investigadora también interactúa a la hora de obtener los datos (hay que recordar que moderaba las sesiones del taller y también realizó las entrevistas) se decidió incluir sus intervenciones para que se viera reflejada su interacción con las participantes.

Tras la transcripción escrita de toda la información extraída con las distintas actividades que formaban el taller, los datos fueron subidos a NVivo³⁵. También se subieron a esta plataforma las fotografías que se realizaron a las cajas sobre el «conflicto vasco».

³⁵ NVivo es un software para el análisis cualitativo de datos. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con preguntas abiertas, artículos etc. <http://www.qsrinternational.com/nvivo-spanish>.

En NVivo primero se codificaron todos los datos de forma inductiva para localizar los temas que más sobresalían en los diálogos en las sesiones, en los diarios o en las entrevistas (Saldaña, 2012). Se volvieron a revisar dichos temas sobresalientes más de una vez para contrastar las distintas versiones. Una vez realizado este paso, los datos seleccionados se sometieron a las preguntas analíticas para poder comprobar los contrastes entre las distintas concepciones que los participantes tenían sobre los temas tratados.

Antes de empezar a detallar los modelos analíticos empleados, se consideró importante empezar el análisis haciendo una valoración general de los participantes acerca de la experiencia para extraer los aspectos más destacables de la misma. Además, esta valoración global ofreció algunas pistas para continuar profundizando el análisis (los temas donde hubo más controversia o desacuerdos, lo que les habían aportado cada una de las novelas etc.).

Se combinaron dos tipos de análisis: el temático y el dialógico. Y aunque en el capítulo de análisis aparezcan integrados ambos, inicialmente se hicieron por separado por lo que aquí se describirán las características y funciones de cada uno.

3.5.1 Análisis temático

El análisis temático identifica e interpreta las ideas centrales o temas que se plantean en los diálogos que se dieron en el taller en torno a los actos de victimación y violencia relatados en las narrativas literarias. Este enfoque, según Riessman (2008), es especialmente adecuado para analizar datos recogidos en entrevistas y en documentos escritos ya que permite analizar el contenido de lo que se dice más que el cómo se dice. Aunque la mayor parte de los datos se obtuvieron de los diálogos mantenidos en las sesiones grupales, como estos fueron transcritos a un texto escrito, este enfoque sirvió para analizarlos.

El análisis temático se estructuró a partir de las preguntas analíticas que se definieron para indagar en los diálogos de las personas participantes. La primera lectura de los datos se hizo con estas preguntas en mente. De ello surgió un listado de temas sobresalientes, que fueron organizados en núcleos temáticos considerando los objetivos que persigue esta tesis: analizar qué concepciones de víctima se manejaban en el taller

para comprobar si había coincidencias o no, cuáles eran las concepciones de violencia que más emergían, así como ideas relacionadas con el contexto sobre el «conflicto vasco». El análisis temático presenta los temas que se han identificado como más destacados, y sirve para reconstruir las narrativas sociales que invocan las personas participantes (señalando los conceptos y estructura del argumento), e interpretar el significado que parecen tener para ellas. Estos temas que van surgiendo en el taller indican la forma en que las personas participantes comprenden y/o representan el problema de la violencia y la victimación.

Tabla 3: Núcleos temáticos

NÚCLEOS TEMÁTICOS	PREGUNTAS ANALÍTICAS
Víctimas	¿Qué relatos de victimación emergen en el diálogo en las sesiones? ¿Qué víctimas se reconocen en las obras literarias y cuáles no? ¿Por qué?
Violencia	¿Qué concepciones de violencia se manejan?
Contexto sobre el conflicto vasco	¿Cuáles son los factores que impiden o facilitan ese reconocimiento?

Aunque este tipo de análisis es muy útil para analizar los temas o las ideas más importantes que emergen en los datos, presta poca atención a la forma en que se reconstruyen las ideas cuando entran en diálogo unas con otras. Dado que gran parte del material recogido consiste precisamente en los diálogos mantenidos por los participantes del taller, se decidió completar el análisis temático con el análisis dialógico.

3.5.2 Análisis dialógico

La parte dialógica analiza las tensiones y controversias que existen en los distintos diálogos que surgen entre las personas participantes en torno a los temas identificados en el análisis temático y sirve para reconstruir el pensamiento de los participantes. Los diálogos se refieren al diálogo entre los participantes en el taller, entre los participantes y la investigadora, y entre los participantes como lectores y las obras ficcionales como narrativas de victimación. Por este motivo, interesa fijarse especialmente en el posicionamiento de las personas participantes ante un tema, pero sobre todo en cómo interactúan y negocian con las posturas e ideas de las demás para ver qué transformaciones o cambios suceden (Squire, 2013).

Según Andrews, «un enfoque dialógico se basa en la premisa de que la comunicación entre el emisor y el receptor depende del reconocimiento de la inevitable tensión entre los diferentes posicionamientos y perspectivas»³⁶ (2014, p. 10). Ser conscientes de esta tensión es precisamente lo que hace posible empezar a considerar posturas ajenas o distintas a la propia. Se pueden extraer conclusiones muy interesantes acerca de los diversos posicionamientos que van tomando las personas participantes en el diálogo.

En los datos se identificaron cuatro tipos de diálogo:

- El diálogo *colaborativo* muestra cómo en la conversación se da una acumulación progresiva de una idea que se va favoreciendo o reafirmando mediante la aportación de unos y otros.
- En otros casos, el análisis dialógico muestra cómo en la conversación se perfila y se reafirma una divergencia de opiniones que parece irreconciliable. Este es el caso del diálogo *controversial*, que puede ser la expresión final de dos diálogos colaborativos divergentes o contrapuestos.
- En el caso del diálogo *negociador*, se dan interacciones entre diálogos contrapuestos, donde algunas personas parecen ceder en sus posicionamientos, buscando ser escuchadas o reconocidas, o intentando reconocer planteamientos ajenos. Estas negociaciones no siempre dan lugar a un auténtico cambio de posición, ya que a veces la negociación tiene un carácter más estratégico que

³⁶ La traducción es propia.

busca modificar los términos del diálogo con el fin de reafirmar lo que se decía al principio.

- Solo en algunos casos se llega a dar un diálogo *transformador*. Ello muestra un cambio en el posicionamiento original de las personas participantes.

Los datos se recomponen manteniendo el orden cronológico de los diálogos a lo largo de los 4 meses que duró el taller. No se incluyeron los pasajes que no fuesen pertinentes para el diálogo que se estaba manteniendo. De la totalidad de los diálogos seleccionados para el análisis, se identificaron 6 secciones o fragmentos dialógicos. Cada uno de estos fragmentos recoge una interacción particular entre los participantes en torno a una cuestión, que involucra uno de los temas, o varios de ellos y cada fragmento dialógico se concentra en el desarrollo de una discusión. De modo que un fragmento puede abordar diversos temas, pero lo que lo define es la secuencia de interacciones en torno a una idea en la que distintos participantes colaboran, discuten, etc. El análisis organizado de esta forma busca reconstruir los distintos diálogos destacando cómo surgen, reaparecen y se transforman y explora la forma en que las narrativas sociales invocadas por las personas participantes entran en diálogo unas con otras, complementándose, confrontándose, reafirmando o transformándose.

3.5.3 Estudio de caso

El estudio de caso sirve para analizar en profundidad qué tipo de datos se han conseguido con cada uno de los ejercicios que conforman la experiencia del taller literario. Este ejercicio ayuda a dilucidar cuál es la aportación concreta que hace cada una de las actividades a la hora de responder a las preguntas de investigación.

Se hizo el estudio de una de las participantes que más material había producido a lo largo del taller. Por un lado, porque su asistencia fue alta y por otro, porque la participación fue muy activa en todo momento.

3.5.4 Análisis a la luz de las *patologías*

El análisis temático-dialógico descrito hasta ahora reconstruye el pensamiento de las personas participantes y los datos son interpretados sin entrar a hacer ningún juicio

ético sobre lo que surgió y se dijo en el taller. En ese sentido, el modelo de análisis hasta este momento ha sido *emergente* (Stake, 2010), la interpretación de los datos se desarrolla desde lo que plantean los participantes.

En este apartado, en cambio, se ofrece una síntesis crítica desde conceptos éticos. Al analizar los datos desde planteamientos teóricos, la vertiente *emergente* se sustituye por un análisis *guiado por la teoría* (*theory driven analysis*). Es decir, se hace un acercamiento a los mismos datos pero esta vez desde la teoría ética, haciendo un análisis a la luz de las *patologías* de reconocimiento de las víctimas descritas anteriormente en el marco teórico.

Las concepciones de los participantes en torno a la víctimas de las narrativas literarias reflejan la discusión que es habitual en la sociedad vasca e ilustran algunas de las *patologías* de reconocimiento de la víctima que se dan en ella. Analizar los fragmentos dialógicos del taller a la luz de las *patologías* es una forma de ver si se dieron cambios o alguna evolución ética en los planteamientos de los participantes como resultado de la lectura de las obras literarias, las conversaciones y las reflexiones sostenidas en el taller. Y en esta medida, también es una manera de ver si el taller literario facilitó que los participantes deslegitimaran la violencia.

Tabla 4: Diseño analítico

Tipo de análisis	Análisis Temático	Análisis Dialógico	Estudio de Caso	Análisis a la luz de las patologías
Unidad de análisis	Temas destacados	Fragmentos dialógicos	Estrategia Recolección de datos	Fragmentos dialógicos
	<ul style="list-style-type: none"> *Concepciones de víctima *Concepciones de violencia *Contexto «conflicto vasco» 	<ul style="list-style-type: none"> *Escolta víctima *Victima independientemente del contexto *«Otro» tipo de víctima *Guardia civil, ¿victimario o víctima? *La figura del victimario-víctima *Empatía y contexto 	<ul style="list-style-type: none"> *Cuestionario *Sesiones de diálogo *Diario *Caja sobre el «conflicto vasco» *Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> *Reconocimiento <i>desconsiderado</i> *Reconocimiento <i>erróneo</i> *Reconocimiento <i>reductor</i>

3.6 Validez de la investigación

En este apartado se quiere recalcar que el objetivo que persigue esta tesis no es comprobar la hipótesis teórica o hacer generalizaciones de la experiencia empírica llevada a cabo, sino analizar de cerca y comprender en profundidad si la lectura de unas determinadas narraciones literarias, adecuadamente trabajada mediante una herramienta pedagógica, contribuye o no a que se dé un reconocimiento de la víctima protagonista de esas historias. El interés está en analizar qué factores entran en juego a la hora de que se dé ese reconocimiento y de describir con la mayor precisión posible cómo ocurre este proceso en el caso práctico aquí empleado.

El concepto de validez que aquí se discute concuerda con el que adopta la investigación narrativa, la cual tiene en cuenta que siempre hay lugar para reflexiones inesperadas: «(...) no hay ningún canon, reglas formales o técnicas de procedimiento estandarizadas para la validez (...) las verdades narrativas son siempre parciales, comprometidas e incompletas»³⁷ (Riessman, 2008, p.186). Eso significa que el análisis de esta investigación siempre quedará abierto a nuevas interpretaciones y matices, lo cual no se percibe como algo negativo que reste calidad al presente trabajo, sino todo lo contrario, hay una preocupación por hacer ver al lector que las interpretaciones que se hacen son fiables, plausibles y rigurosas, y todo ello lo convierte en un ejercicio de honestidad intelectual. De todos modos, se tomaron las siguientes medidas a la hora de evitar posibles amenazas a la validez de la presente investigación (Maxwell, 1996):

- Se usaron diferentes tipos de datos para garantizar la idea de fiabilidad. El contraste entre los datos de carácter distinto (cuestionarios, transcripciones de diálogos, diarios, entrevistas individuales etc.) permite ver la consistencia de las interpretaciones que se hacen sobre cada tipo de datos.
- Las entrevistas finales con los participantes elaboradas al final del proceso son otra forma de contrastar si las interpretaciones de lo que iba emergiendo en las sesiones o en el diario eran acertadas y si los participantes compartían esas apreciaciones.

³⁷ La traducción es propia.

- Se presentó el análisis a otros compañeros en el grupo de trabajo para contrastar sus interpretaciones con las de la investigadora de esta tesis.
- Los *memos* reflexivos (Glesne, 1999; Miles & Huberman, 1994) fueron muy útiles para profundizar y precisar el análisis y las interpretaciones de la investigadora.

3.7 Consideraciones éticas

En este apartado no se incluyen solamente cuestiones prácticas para garantizar el bienestar y los derechos de las personas participantes que formaron parte de la experiencia práctica, sino que también hay que incluir algunas notas sobre la finalidad ética de la investigación misma y las contribuciones que se espera que esta haga a la realidad social.

La finalidad ética de este proyecto consiste en fomentar un reconocimiento adecuado de las víctimas de la violencia de intencionalidad política del País Vasco y dada la definición ética de víctima que asume este trabajo, un reconocimiento adecuado conlleva a la deslegitimación de la violencia que esta ha padecido. Se propone leer y trabajar con narrativas literarias que asuman la perspectiva de los injustamente tratados, ya que se considera que puede contribuir en la comprensión sensible de la violencia porque permite a los que en él participan un acercamiento a la víctima a partir de la experiencia de sufrimiento injusto e inmerecido que padecen los protagonistas. El trabajo guiado de estos textos puede fomentar una comprensión que cuestiona y transforma las *patologías* de reconocimiento de las víctimas en un reconocimiento adecuado de las mismas y esa tarea es ya un acto ético en sí mismo.

Dado que la perspectiva ética vertebró toda la tesis y en ese sentido, esta se ve reflejada a lo largo de todo el trabajo, en esta sección se detallarán, sobre todo, las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta a la hora de llevar a cabo el taller literario con las 10 personas participantes:

- Participación voluntaria: el criterio central a la hora de reclutar a las personas participantes fue que estuvieran interesadas en leer las narrativas literarias seleccionadas y en formar parte de las actividades del taller literario. El grupo se

conformó siguiendo el principio de no exclusión de las personas participantes de modo que no se discriminó a nadie por su posicionamiento político, sexo o edad. Fue admitida toda persona que mostró interés en participar y predisposición para comprometerse y colaborar en todas las actividades.

- A los interesados en participar se les explicó de forma más detallada los objetivos del taller y la metodología que se emplearía en el mismo. Se les informó desde el principio que las sesiones serían grabadas y que los datos serían protegidos mediante pseudónimos, respetando en todo momento su confidencialidad y que únicamente serían utilizados con fines legítimos para investigar.

- Consentimiento informado: Una vez que los participantes fueron informados sobre el funcionamiento del taller y aceptaron participar voluntariamente, se les dio a firmar un consentimiento informado (ver anexo II). La finalidad de este documento es asegurar que la investigación sea compatible con los valores e intereses de las personas participantes y garantizar que lo hacen voluntariamente con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Este consentimiento implica además un respeto a los sujetos inscritos. Ello significa que dado que los participantes se inscribieron voluntariamente, eran libres de cambiar de opinión, de decidir que la investigación no concuerda con sus intereses y valores y a retirarse en todo momento sin sanción de ningún tipo. El consentimiento también insistía en que el manejo de la información sería respetada y protegida con reglas de confidencialidad (también hubo entre ellos un compromiso oral de confidencialidad) y anonimato. Únicamente pudieron acceder a la información real de los participantes la investigadora y sus directores de tesis. De esa forma, los datos fueron protegidos. Todos los participantes permanecieron en el taller hasta que éste hubiera finalizado.

3.bis METHODOLOGY

The main objective of this thesis is to explore whether the reading of certain narratives of literary fiction that touch on the perspective of the victim can generate a sensitivity in the reader which, properly worked on with a pedagogical tool, will lead to recognition of the victim. According to the ethical definition of victim presupposed by this work, adequate recognition of the victim leads in itself to the delegitimation of violence.

As there are theoretical bases that show and justify that it is possible to reach this objective, and there are also some practical approaches that open different pathways for applying these theoretical assumptions, this thesis comes together in an empirical whole, which is explained in this chapter.

The practical part consisted of a book club, which made it possible to look closely and in depth at how the theoretical approach proposed in the thesis was put into practice. The book club started on 27th February, 2014 and ended on 19th June in the same year. The 10 participants read and reflected in a guided way on four literary narratives of fiction that deal with the issue of political violence from the perspective of various victims.

This chapter offers a justification of the methodology used to design and implement the pedagogical tool that made it possible to work on a reading of the narratives and analyse the data that was obtained. First, a description of the participants who were part of the empirical research activities will be given, as well as a brief explanation of the context in which the book club took place. Then, the pedagogical tool that was used to set up the book club will be described, and the ways in which the data was collected throughout the operation of the club. The criteria established for the selection of the literary fiction narratives used in the book club is also outlined. Next, the research questions and the analytical questions that have guided the research in general and the analysis of the empirical data in particular are listed. The fifth point is devoted to the analytical design or the analytical models used to explore the questions. The sixth point deals with the question of the validity of the study, and the chapter concludes with some ethical considerations on the research.

3.1 Participants

The book club was made up of 10 participants who at that time were living in the Basque Country, although not all the people were Basques. There was a girl from Colombia, who at that time had been living in Bilbao for about a year and another person from Burgos, who had lived in the Basque Country since a very young age. Of the 10 participants, only one was male, about 65 years old, and the rest were women between the ages of 26 (3 women) and 60 (6 women).

Participation in the book club was voluntary, and it was advertised using posters in various cultural centres to attract participants. More than half of the participants (6 people) in this book club came from another book club organised by an NGO, in which they only read novels by female writers and the rest who joined were contacted through various people who worked at Deusto University, where this research was conducted.

The main criteria when forming the group was to invite people who had a certain interest, on the one hand, in reading novels related to the subject of political violence in the Basque Country and, on the other hand, in participating actively and openly in the activities of the book club. No one who was interested in participating in the activity was rejected because the research was not intended to recruit people with a particular profile, but rather to interact with people who wanted to take part in the activities designed for this book club, which touched on a very controversial, complex and sensitive matter. Taking into account that open discussion of this issue in the Basque context was not an easy task, the fundamental criteria for selecting the individuals was to have a group that wanted to talk about the question of victims generated by political violence in an open and tolerant way.

The people who participated were of different ages, different ideologies (although it was not explicitly spoken of, this could be deduced from the different arguments put forward on the subject during the book club sessions) and from different backgrounds. This diversity provided a variety of discourses on the vision they had of the problem of political violence. Since the aim of this book club was to closely analyse a reflective process which took place at a given place and time with specific participants, this background information was used as a context for the analysis. At no point were the book club participants intended to stand for a representative sample of

society, as this would not have corresponded with the qualitative and situational approach of this study. The reflections and conclusions drawn from the club that was made up of these 10 participants are not intended to be generalisable, but rather to be critical reflections on a very concrete topic, with specific participants, in a particular context. It is from this precise situation that we can generate new questions and conclusions which may be of interest in other contexts.

3.2 Brief context of the book club

The book club began in February 2014 and ended four months later, at the end of June. The historical, social and political context of that moment favoured research activities like this, since two years and four months earlier, on 20th October 2011, ETA had announced the definitive end of its armed activity.

In Basque society, for many years there has been a lot of tension when talking about the victims of political violence, either because a large part of society has been indifferent to the victims' experience, or because there have been those who have justified the violence or have recognised some victims but not others.

However, it can be said that since the start of political violence there has been a slow but positive change in the attitude of the general public in favour of the victims, and the announcement of the definitive end of ETA's armed activity also contributed to this. This context favoured the initiative of the book club as a space to continue what other social movements had already been doing for a long time; to generate a reflection on what had happened in this context over more than 50 years of violence.

Although it is true that at the beginning of the book club many people had reservations about engaging in an activity that involved an in-depth analysis of this topic, the participants in the club said they felt freer and more comfortable talking about the issue of terrorism and political violence since ETA had stopped killing. Most of the participants were enthusiastic about starting the book club and recognised that they were curious to hear what the rest of the group were going to say. Other people, the minority, showed some 'suspicion' about the goal of the club.

3.3 The book club: a pedagogical research tool

The book club was expressly designed to research and make an empirical, in-depth exploration of the problem that this thesis aims to analyse: To what extent does the reading of literary fiction contribute, or not, to recognition of the victims who are the protagonists of the stories? The aim of the book club was for a group of people to read, discuss and reflect on the characters in literary fiction narratives, many of them victims of political violence. It was held once a week, for four months, in a classroom of the Centre for Applied Ethics of the University of Deusto, and the 14 sessions were carried out with the objective of discussing four literary fiction narratives that touch on the subject of political violence.

3.3.1 Data collection

A series of activities were designed in order to collect the data, i.e., all the information that was generated in the book club. In order to be able to analyse the issue of the thesis in depth, six different activities were carried out, resulting in large quantities of data.

3.3.1.a Questionnaire

This questionnaire, based on the work of Arana et al. (2006), contains 20 questions related to the issue of violence in general, as well as political violence in the Basque Country and the victims it has produced. Each question in the questionnaire had to be given a number from 1 to 5, where 5 meant the highest degree of identification with the sentence, and 1 the lowest. They also had the option of answering Don't know/NA, as well as a box where they could give reasons or add more details to their response (see Annex I).

The questionnaire was filled in before and at the end of the book club, although the purpose of this activity was not to measure the impact of the research activities but rather to get a preliminary picture of the views and visions of the participants before and after the club, in order to guide the questions of the final interviews to a certain extent.

3.3.1.b Dialogue sessions

The book club involved 14 sessions in which the participants discussed and reflected on the four novels read individually before each session. All the sessions were recorded and filed for analysis. The reading of each book was worked on in four sessions, so the first two were dedicated to commenting and analysing the first half of the novels and the remaining sessions worked on the other half, and also looked back over the whole novel.

The sessions lasted two hours. They offered the opportunity to share the individual reading experience with the other participants and to listen to what each person thought or said that the text had transmitted. One of the most interesting things about the material produced in these group sessions was to be able to analyse the participants' dialogues about the four literary fiction narratives. To get these sessions going, the moderator began by asking for the first impression they had got from that month's book, and asked them to choose one significant passage and talk about why it had caught their attention; the moderator then explicitly asked what emotions or feelings the book had created and also what characters in the book they identified as victims and why. The sessions were closed by recapping the most important ideas that had been talked about that day and the participants were reminded of the pages that had to be read for the next session.

In addition, to reinforce their reflections about the four books, these sessions were accompanied by two activities: an individual diary and a "Basque conflict" box, which will be explained later.

3.3.1.c Diary

Each participant had an individual diary to write personal notes throughout the book club. On the one hand, it had a free part where each person could write the thoughts, reflections and sensations provoked by the reading. On the other hand, there was another more guided part where some specific questions were asked, like to write down the emotions they had felt while reading, to choose parts of the text that had affected them most or characters that had attracted their attention. The aim of using the diary as an activity for data collection was to capture individual and spontaneous

reflections after individual and private reading, their emotions and thoughts about what they were reading and connections with personal stories they had experienced (Kelly, 1990). However, the aim was also to pick up on changes or transformations in the reflections or reasoning of the participants over time, since the diary was, in the case of some of them, a roadmap of their passage through the book club.

Although the diary was an individual, private activity, everyone decided to share it with the researcher, so that she had the opportunity to access all this material and include it in the analysis. Not all the participants wrote a great variety of reflections, but in the case of the people who did, this material served as a guide to follow their journey, to clarify or reiterate reflections or ideas that had come out in the dialogues, which they then described in more detail in this diary format.

3.3.1.d “Basque conflict” box

This activity consisted of making an artistic representation of what the participants understood by the term “Basque conflict”. To do this, a cardboard box was used and on the outside of the box the participants had to represent what they understood as “Basque conflict” using different materials (newspaper clippings, photographs, drawings, messages, etc.). Then, as the book club progressed, they had to complete the decoration of the box on the inside, adding cuttings or drawings that captured what their reading of the novels suggested. The aim of this activity was to approach the problem of political violence in an artistic way using other resources, to explore whether reading the novels and attending the book club added new ideas or ways of looking at the problem (FHAO, 2016).

A few hours of the book club sessions were devoted to creating the box and it should be said that not everyone was equally interested in doing it. Of the 10 participants, 7 boxes were finally presented in the last session of the club. Some people even finished them at home, with materials other than those provided in the book club and this allowed those people to express certain ideas that had not been addressed by the rest of the activities. The boxes were photographed at the last session (see Annex III) and the oral descriptions the participants made of them were also transcribed.

3.3.1.e Individual interview

Eight individual interviews were carried out at the end of the book club sessions. Two people preferred not to be interviewed at the end because they felt they had said and commented enough during the four months of the club. The objective of the final interview was to go over some relevant ideas that had come out in the book club but that at that time had been approached tangentially or indirectly. The fact of having left the interviews for the end allowed the researcher to be able to analyse the material which had arisen until then and thus to be able to specify the questions that had not yet been asked or topics that it seemed useful to continue exploring. The interview also provided the opportunity to further analyse issues that had been confused or ambiguous in the book club and to confirm some of the statements and reflections that people had said or noted in their diaries. One final objective of this research activity was to finish the practical part by asking the participants for a global assessment of the whole process, both individually and in groups; i.e., the relationship and impression of each participant about the book and their feelings about having shared the reading activities with the rest of the participants.

3.3.1.f Reflective memos

These consisted of personal notes (Glesne, 1999; Miles & Huberman, 1994) by the researcher that were taken after each book club session throughout the entire process. The purpose of these notes was to keep a log of the whole process, to reflect on the ideas that were emerging in the club, to examine the different interpretations that were being made in the sessions and to capture the spontaneous sensations that were emerging throughout the process.

To summarise, the data was collected using the strategies laid out in the following table:

Table 2: Data collection strategies

DATA COLLECTION STRATEGIES	PRODUCT
Questionnaire	Provides an overview of the participants' views about the issues of interest.
Dialog sessions	Provides an overview of the interactions, exchanges and transformations that occurred in the dialogues held by the participants.
Diary	Captures spontaneous personal reflections during the reading and picks up on changes in participants' way of seeing the issue, as well as the influence on them of the dialogues held in the book club sessions.
“Basque conflict” box	Captures the participants' idea of the “Basque conflict” before, during and after the book club, in artistic form.
Individual interview	Provides an in-depth exploration of issues that were discussed in the group sessions more superficially. Allows a final balance or reflection about the entire book club.
Reflective memos	Provides a detailed report of the whole process and clues to reflect on the analysis of the book club sessions.

3.3.2 Selection criteria for the novels

The selection of the four literary fiction narratives written by Basque authors on the subject of political violence in the Basque Country was made according to the following criteria.

The first one was their length. For matters of a practical nature when organising and developing the time of the book club, works exceeding 200 pages were ruled out.

The second criterion was that all of them should include the perspective of the victim of political violence in the Basque Country.

Thirdly, the selection was made taking into account that they should include the greatest number of *pathologies* of recognition of the victim.

Finally, the fourth criterion was the language. Since not all the participants spoke Basque, the selection was made from Basque works that were written in Spanish or had been translated into that language.

It should be noted that the plot of each novel has been described in more detail in the section of the theoretical framework, as well as the different *pathologies* of victim recognition they reflect. However, these are the titles of the novels:

- Etxenike, Luisa. (2008). *El ángulo ciego (The blind angle)*. Barcelona: Bruguera.
- Hernández Abaitua, Mikel. (2010b). *¿Vendrás conmigo? (Are you going with me?)* Madrid: Atenea.
- Zubizarreta, Patxi. (2010). *Pikolo*. López.
- Atxaga, Bernardo. (2007). *Esos cielos (The lone woman)*. Madrid: Santillana.

3.4 Research Questions

The following is list of the research questions that have been examined in this paper:

- Can reading literary fiction make it possible to give a victim recognition?
- Does the recognition of the victim lead to the delegitimation of violence?

These are specified in the following analytical questions, which aim to guide the analysis of the data collected, in order to explore the above questions in depth.

3.4.1 Analytical questions:

- What narratives about the act of creating a victim emerge in the dialogue during the sessions?
- What concepts of violence are dealt with?
- What victims are given recognition in the novels and which are not? Why?
- What are the factors that prevent or facilitate such recognition?
- How do participants describe their individual reading activities and subsequent participation in the book club?
- How does dialogue between participants influence the transformation of their stories?

3.5 Analytical design

The various activities designed for data collection provided information of a different type; they came from the dialogues held in the book club sessions, from the individual diaries, from the interviews, from the descriptions of the boxes that the participants created to represent the “Basque conflict” and also from the questionnaire. The book club worked as a kind of prism, where each activity reflected and broke the question down into the different tones that make up light.

The aim of the analysis is to explore the themes that emerged after the reading of the texts and to indicate how and in what moments of the club those issues appeared. Once the most relevant ideas that arose in the club were detected, the focus was on exploring how issues interacted with each other and what tensions or controversies were generated among the participants. Thus, this research is based on a qualitative methodology (Maxwell, 1996, 2012; Stake, 2010), as it seeks to explore in depth the process of reading that occurs when a reader is faced with the type of narratives previously specified, as well as the way in which interactions between participants take place in the dialogues held in the sessions.

The qualitative methodology used is also based on narrative research, since what the analysis aims is to make a detailed exploration of the participants’ stories and their changing meanings (Chase, 2011; Andrews, Squire & Tamboukou, 2013).

The first step before starting to analyse the data collected through the pedagogical tool was to transcribe it. When transcribing the dialogues of the book club sessions, the diaries, the interviews, the information from the questionnaires and the descriptions of the “Basque conflict” boxes, what was transcribed was already beginning to be interpreted. In this sense, the transcription of the data is part of the analysis process (Davidson, 2009) because it is not a neutral activity; the person who carries out the research, in the process of transcribing, begins to understand the data that they are collecting and this can start to give clues on how to continue analysing the information obtained.

In some cases, grammatical corrections were made and some confusing or incomplete transcript sentences were completed, using brackets so that it was easier to understand what the participants were saying. Taking into account that the researcher

also interacted when obtaining the data (we must remember that the researcher moderated the book club sessions and also conducted the interviews), it was decided that her interventions should be included in order to reflect her interaction with the participants.

After the written transcription of all the information extracted using the different activities that formed the book club, the data was uploaded to NVivo³⁸. The photographs that were taken of the “Basque conflict” boxes were also uploaded to this platform.

In NVivo, all the data was first coded in an inductive way, to locate the topics that stood out most from the dialogues in the sessions, in the diaries or in the interviews (Saldaña, 2012). These important issues were gone over again more than once to compare the different versions. After this step, the analytical questions were applied to the selected data to compare the different ideas that the participants had raised on the subjects.

Before beginning to list the analytical models used, it was considered important to begin the analysis by making a general assessment of the participants about the research activities, to extract the most remarkable aspects. In addition, this global assessment provided some clues to further deepen the analysis (the issues where most controversy or disagreement occurred, what they had personally got out of each of the novels, etc.).

Two types of analysis were combined; thematic and dialogic. And although in the analysis chapter both appear together, initially they were conducted separately, so the characteristics and functions of each are described here.

3.5.1 Thematic analysis

Thematic analysis identifies and interprets the central ideas or themes that arise in the dialogues that were held in the book club about the acts which created victims and violence narrated in the novels. This type of focus, according to Riessman (2008),

³⁸ NVivo is a software programme for the qualitative analysis of data. It is designed to help organise, analyse and find perspectives in unstructured or qualitative data, such as interviews, survey responses with open questions, articles, etc. <http://www.qsrinternational.com/nvivo-spanish>.

is especially suitable for analysing data collected in interviews and written documents because it permits the analysis of the content of *what* is said, rather than *how* it is said. Although most of the data was obtained from the dialogues held in the group sessions as these were transcribed into a written text, this approach was useful for analysing them.

The thematic analysis was based on the analytical questions that were designed to examine the participants' dialogues. The first reading of the data was made with these questions in mind, and from this there emerged a list of important topics which were organised into thematic nuclei related to the aims of this thesis; to analyse which victim recognitions were dealt with in the book club so that we could see whether there were coincidences or not and what the most common conceptions of violence were, as well as ideas related to the context of the "Basque conflict". The thematic analysis presents the themes that have been identified as the most important, and serves to reconstruct the social narratives that the participants mention (pointing out the concepts and structure of the argument), and interpret the meaning they seem to give them. These emerging issues in the book club indicate how the participants understand and/or represent the problem of violence and the creation of a victim.

Table 3: Thematic nuclei

THEMATIC NUCLEI	ANALYTICAL QUESTIONS
Victims	<p>What narratives about the act of creating a victim emerge from the dialogues in the sessions?</p> <p>What victims are given recognition in the novels and which are not? Why?</p>
Violence	<p>What conceptions of violence are handled?</p>
Context about the "Basque conflict"	<p>What are the factors that prevent or facilitate such recognition?</p>

While this type of analysis is very useful for analysing the most important issues or ideas emerging from the data, it pays little attention to how ideas are reconstructed when they enter into dialogue with one another. Since much of the material collected consists precisely of dialogues held by the participants of the book club, it was decided to complement the thematic analysis with the dialogic analysis.

3.5.2 Dialogic analysis

The dialogic approach analyses the tensions and controversies that exist in the different dialogues that arise between the participants around the themes identified in the thematic analysis and it serves to reconstruct the participants' trains of thought. The dialogues refer to the dialogue between the participants in the book club, between the participants and the researcher, and between the participants as readers and the novels as narratives about victims. For this reason, it is especially important to look at the positioning of the participants before a topic, but above all how they interact and negotiate with the positions and ideas of the others to see what transformations or changes take place (Squire, 2013).

According to Andrews, “a dialogic approach is built on the premise that communication between speaker and listener depends on the recognition of the inevitable tension between different locations and perspectives” (2014, p.10). Awareness of this tension is precisely what makes it possible to begin to consider postures that are alien or different from one's own. Very interesting conclusions can be drawn about the different positions taken by the participants in the dialogue.

The data identified four types of dialogue:

- A *collaborative* dialogue shows how in the conversation there is a progressive accumulation of an idea that is slowly favoured or reaffirmed through the contribution of various speakers.
- In other cases, the dialogic analysis shows how, in the conversation, a divergence of opinions appears and is reaffirmed and seems irreconcilable. This is the case of a *controversial* dialogue, which may be the final expression of two divergent or opposing collaborative dialogues.

- In the case of a *negotiating* dialogue, these are interactions between opposing dialogues, where some people seem to yield in their positions, seeking to be heard or accepted, or trying to accept others' approaches. These negotiations do not always lead to a real change of position, since negotiation is sometimes more strategic in nature, with the speaker seeking to change the terms of the dialogue in order to reaffirm what they said at the outset.
- Only in a few cases is a dialogue *transformative*. This shows a change in the original positioning of the participants.

The data was reconstructed, maintaining the chronological order of the dialogues over the 4 months of the book club, although passages that were not relevant to the ongoing dialogue were omitted. Of the total number of dialogues selected for analysis, 6 sections or dialogic fragments were identified. Each of these fragments picks up a particular interaction between the participants around an issue, involving one of the themes, or several of them, and each dialogic fragment focuses on the development of a discussion. Therefore, a fragment can address various issues, but what defines it is the sequence of interactions around an idea which different participants collaborate on and discuss. Organised in this way, the analysis aims to reconstruct the different dialogues, highlighting how they arise, reappear and are transformed, and it explores how the social narratives invoked by the participants enter into dialogue with each other, complementing, confronting, reaffirming or transforming themselves.

3.5.3 Case study

The case study serves to analyse in depth what kind of data has been achieved with each of the exercises that make up the research activities of the book club. This exercise helps to elucidate the specific contribution that each of the activities makes in answering the research questions.

The study was carried out with one of the participants who had produced the most material throughout the book club. On the one hand, because her attendance was high and on the other, because her participation was always very active.

3.5.4 Analysis in light of the *pathologies*

The thematic-dialogic analysis described so far reconstructs the thinking of the participants and the data is interpreted without making any ethical judgment about what emerged or was said in the book club. In that sense, the analytical model up to this moment has been *emerging* (Stake, 2010), as the interpretation of data is based on what the participants suggest.

In this section, however, a critical synthesis is offered from an ethical standpoint. When analysing the data from theoretical approaches, the *emerging* aspect is replaced with a *theory-driven* analysis. In other words, an approach is made to the same data but this time based on ethical theory, making an analysis in light of *pathologies* of recognition of the victims previously described in the theoretical framework.

The participants' ideas about the victims in the literary narratives of fiction reflect the discussion that is common in Basque society and illustrate some of the *pathologies* of recognition of the victim that occur within it. Analysing the dialogic fragments of the book club in the light of the *pathologies* is a way of seeing if there was any change or ethical evolution in the attitudes of the participants as a result of reading the books, holding conversations and making reflections in the book club. In this respect, it is also a way of seeing if the book club helped the participants to delegitimise violence.

Table 4: Analytical design

Type of analysis	Thematic Analysis	Dialogic Analysis	Case study	Analysis in the light of <i>pathologies</i>
Analysis Unit	Highlighted themes	Dialogic Fragments	Data Collection Strategy	Dialogic fragments
	<ul style="list-style-type: none"> *Ideas about the victim *Ideas about violence *“Basque conflict” context 	<ul style="list-style-type: none"> *Bodyguard victim. Why? *Victim regardless of context * “Other” type of victim *Civil Guard. Perpetrator or victim? *The perpetrator/victim figure *Empathy and context 	<ul style="list-style-type: none"> *Questionnaire *Dialogue sessions *Diary *“Basque conflict” box *Individual interview 	<ul style="list-style-type: none"> *Disregarding recognition *Erroneous recognition *Reductive recognition

3.6 Validity considerations

In this section it is necessary to emphasise that the objective pursued by this thesis is not to verify the theoretical hypothesis or to make generalisations about the actual research activities, but to analyse closely and to understand in depth whether reading certain literary fiction narratives, adequately worked on with a pedagogical tool, contributes or not to a recognition of the victim who is the main character of these stories. The interest lies in analysing what factors come into play when this recognition is given and to describe in the empirical part conducted here, as accurately as possible, how this process occurs.

The concept of validity that is discussed here agrees with that adopted by narrative research, which takes into account that there is always room for unexpected reflections: “(...) there is no canon, that is formal rules or standardized technical procedure for validation (...). Narrative truths are always partial–committed and incomplete” (Riessman, 2008, p.186). This means that the analysis of this research will always be open to new interpretations and nuances, which is not perceived as something negative that subtracts quality from this work, but on the contrary, as a concern to make the reader see that any interpretations that are made are reliable, plausible and rigorous, and that this turns it into an exercise in intellectual honesty. However, the following steps were taken to avoid potential threats to the validity of the present research (Maxwell, 1996):

- Different types of data were used to guarantee the idea of reliability. A comparison of the different types of data (questionnaires, transcripts of dialogues, diaries, individual interviews etc.) makes it possible to see the consistency of the interpretations that are made about each type of data.
- Final interviews with the participants at the end of the process provide another way of checking whether the interpretations of what was emerging in the sessions or diaries were accurate and whether the participants shared those views.
- The analysis was presented to colleagues in the working group, to compare their interpretations with those of the researcher of this thesis.
- The reflective memos (Glesne, 1999; Miles & Huberman, 1994) were very useful for deepening and clarifying the researcher's analysis and interpretations.

3.7 Ethical considerations

This section includes not only practical issues to ensure the welfare of the participants who were part of the practical research activities, but also some notes on the ethical purpose of the research itself and the contributions we hope can be made to social reality.

The ethical purpose of this project is to promote the adequate recognition of the victims of political violence in the Basque Country and, given the ethical definition of victim that this work presupposes, this recognition in itself will result in the delegitimation of the violence suffered by these victims. The proposal was to read and work with literary fiction narratives that are written from the perspective of those who have been unjustly treated, because it is considered that this may contribute to a profound understanding of this violence by giving the participants an understanding based on the experience of unjust, undeserved suffering felt by the victims. The guided work of these texts can promote an understanding that questions and transforms the *pathologies* of recognition of the victims into adequate recognition and that task is already an ethical act in itself.

Given that the ethical perspective runs through the whole of the thesis, and in that sense, is reflected throughout the work, this section will detail, above all, the ethical considerations that were taken into account when running the book club with the 10 participants:

Voluntary participation: the central criterion when recruiting the participants was that they were interested in reading the selected books and in forming part of the activities of the book club. The group was formed following the principle of non-exclusion of the participants, so that no one was discriminated against because of their political position, gender or age. Anyone who showed interest in participating and willingness to commit and collaborate in all activities was admitted.

The objectives of the book club and the methodology that would be used in it were explained to those interested in participating in more detail. They were informed at the outset that the sessions would be recorded and that the data would be protected by pseudonyms, respecting at all times their confidentiality and assuring them that the data would only be used for legitimate research purposes.

Informed consent form: Once the participants had been informed about the operation of the book club and had agreed to participate voluntarily, they were given an informed consent form (see Annex II). The purpose of this document was to ensure that the research was compatible with the values and interests of the participants and to

ensure that they did so voluntarily with the necessary, sufficient knowledge to decide for themselves responsibly.

This consent form also conveyed respect towards the subjects who had enrolled. This means that since the participants registered voluntarily, they were free to change their minds, to decide that the research was not in line with their interests and values, and to withdraw at any time without penalty of any kind. The consent also insisted that the handling of the information would be respected and protected with confidentiality rules (there was also an oral commitment of confidentiality among them) and anonymity. Only the researcher and her thesis directors could access the real information of the participants. That way, the data was protected. All the participants stayed in the book club until it was finished.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Este apartado presenta el análisis de los datos recogidos en el taller literario y está formado por cuatro partes. La primera parte destaca las ideas más importantes acerca de la experiencia de las personas participantes en el taller literario. La segunda parte consta de un análisis temático-dialógico que explora la forma en que las narrativas sociales invocadas por las personas participantes entran en diálogo unas con otras, complementándose, confrontándose, reafirmando o transformándose. El análisis temático identifica e interpreta las ideas centrales o temas que se plantean en los diálogos que se dieron en el taller en torno a los actos de victimación y violencia narrados en las obras literarias. Estos temas que van surgiendo en el taller indican la forma en que las personas participantes comprenden y representan el problema de la violencia y la victimación. La parte dialógica analiza las tensiones y controversias que existen entre las personas participantes en torno a estos temas clave. Aunque en este capítulo ambos análisis (el dialógico y el temático) aparezcan integrados, inicialmente se hicieron por separado³⁹. La tercera parte del análisis está formada por un estudio de caso, en el que se presenta de manera más detallada el material producido por una participante del taller. Este apartado enfatiza lo que cada una de las estrategias de recolección de datos aporta a la comprensión de la experiencia y la evolución de las personas integrantes del taller literario. Por último, la cuarta parte está dedicada al análisis de los datos desde la teoría ética, tomando como referencia las *patologías* de reconocimiento de la víctima descritas en el marco teórico.

4.1 Experiencia del taller

Antes de esbozar las ideas y controversias más importantes que han surgido en torno a las preguntas de investigación, se analiza, a modo general, la experiencia de las personas participantes en el taller. Esto supone hacer un análisis global de lo que el taller ha supuesto para ellas, lo que más les ha llamado la atención, lo que han aprendido, lo que les ha aportado o han echado de menos y los cambios o

³⁹ Ver explicación en el capítulo de metodología.

transformaciones que han notado, ya que todo ello ayudará a tener una visión general de la experiencia, así como de las cuestiones importantes que se han dado en la misma, además de ofrecer pistas para continuar profundizando el análisis.

Las ideas de este primer apartado provienen de las distintas actividades que se diseñaron como parte de la herramienta pedagógica que es el taller literario. Esto es, los datos aquí presentados provienen tanto de los diálogos mantenidos en las sesiones del taller, como de los diarios individuales, de las entrevistas, así como de las descripciones de las cajas que algunas personas elaboraron para representar el tema de la violencia política en el País Vasco antes y después de la lectura de las cuatro narraciones literarias.

Es importante recordar el contexto social en el que se desarrolla el taller. En el País Vasco ha existido, durante muchos años, cierta reserva a la hora de hablar sobre el tema de la violencia política y las víctimas que esta genera, lo que ha hecho difícil tratar dichas cuestiones en este contexto concreto. Así lo demuestra Miren, una de las participantes del taller:

«(...) Se nos ha puesto una mordaza (...) Es que venimos ya de una historia muy larga, porque yo creo que aquí de la Guerra Civil no se ha hablado nada. Por lo menos, mi experiencia. En el entorno que yo conozco se ha hablado muy poco. La mordaza la llevábamos hace mucho (S7)»⁴⁰.

Esa misma participante escribe en su diario una nota relacionada con esa idea: «Por ello no hablamos libremente de política, porque no estamos acostumbrados y no sabemos hacerlo con tranquilidad. No soportamos la tensión, no arriesgamos la amistad» (Miren, D2). A pesar de tener en cuenta esta dificultad de hablar abiertamente sobre este tema que ha acompañado a la sociedad vasca durante más de cincuenta años, las personas participantes consideraron que el taller fue desde el principio un lugar donde pudieron hablar y compartir sus vivencias y opiniones de manera respetuosa y libre. La mayoría de las 10 personas participantes que formaron parte de esta experiencia apenas se conocían y aunque casi todas fuesen del País Vasco, o llevasen

⁴⁰ Dado que las citas están basadas en una documentación particular, el modo de referirme a ellas va a ser el siguiente: Tipo de actividad (con letra) seguido de número de sesión. Así: Sesión: Sx; Diario: Dx; Entrevista Final: EF; Caja: C. Ello permite dar cuenta de la ubicación del texto correspondiente.

viviendo aquí la mayor parte de sus vidas, sus ideas y concepciones en torno a la violencia política eran bastante dispares. Las sesiones se celebraron semanalmente durante cuatro meses con el objetivo de trabajar y discutir diversas cuestiones planteadas en las narrativas literarias de ficción. Pero eso no impidió que la experiencia se pudiera llevar a cabo de manera positiva hasta el final. A todas las personas les pareció que el clima de las sesiones fue bueno y reconocieron sentirse libres y respetadas para hablar con franqueza.

Al reflexionar sobre su experiencia en el taller las personas participantes destacaron las siguientes cuatro ideas que ilustran los beneficios que tuvo la experiencia: 1) el taller y las narrativas literarias de ficción cumplen una función de conocimiento; 2) las obras ficcionales ayudan a visibilizar a las víctimas; 3) el taller ayuda a poner en diálogo a personas con opiniones y concepciones muy diferentes; 4) al tratar un tema tan complejo, las emociones afloran, participan e interactúan con las reflexiones y en algunos casos sirven de cauce para hablar del tema.

A continuación, se desarrolla cada uno de los puntos con más detalle y al final de este apartado se sintetizan las ideas con sus correspondientes ejemplos en una tabla.

4.1.1 Función de conocimiento

Casi todas las personas participantes están de acuerdo en que el taller les ayudó a profundizar en el tema de las víctimas generadas por la violencia política. Afirman que el taller cumplió así una función de conocimiento, en cuanto que les ayudó a saber más acerca los actores implicados en el conflicto, la violencia ejercida a estos, así como las consecuencias de la misma.

«Todos los libros aportan algo (...) muestran perspectivas diferentes sobre un tema común» dirá Leire en su diario (D13). Y es que cada uno de los libros aborda historias de víctimas diversas. La primera novela, *El ángulo ciego* (2008), está narrada desde la perspectiva de una víctima de ETA, mientras que la segunda, *¿Vendrás conmigo?* (2010), narra actos de victimación muy variados, desde abusos policiales, del GAL, de ETA etc. El tercer libro, *Pikolo* (2008), trata la violencia ejercida por ETA pero está narrada desde la perspectiva de un niño. La última, *Esos cielos* (2007), combina la violencia de ETA y la de abusos policiales.

La mayoría apenas habían leído novelas que trataran el tema de la violencia de intencionalidad política en este contexto (exceptuando una participante que años atrás había leído *Esos cielos*) por lo que la lectura de estas novelas les pareció una vía para conocer mejor un periodo histórico marcado por la violencia. «El taller me ha abierto la perspectiva (...) me parece que es una vía de conocimiento muy buena» dirá Aitana en la entrevista final, ya que según ella, las novelas plantean nuevos aspectos y preguntas que hacen considerar diversas perspectivas. La siguiente cita de Mainer refuerza esta idea; esta participante se está refiriendo a la segunda novela *¿Vendrás conmigo?*: «La lectura de esta novela me ha ayudado a acercarme al terrorismo desde diferentes perspectivas» (D5). En relación a la misma novela, Olatz sostiene que le ha gustado porque «Toca todos los tipos de violencia que hubo en la época sin categorizar (D5) (...) y la gente que no lo ha vivido, no lo conoce y no sabe nada (...) pues al menos que sepan lo que ha pasado» (S6). Itziar, otra participante, en la entrevista final dirá que el taller le ha dado «argumentos para poder rebatir» sobre este tema en otros espacios. A la mayoría les ha ayudado a tener una visión más completa de los distintos aspectos del conflicto, ya que leer novelas con relatos de victimación tan variados, ofrece la posibilidad de contar con miradas distintas pero que al mismo tiempo forman parte de un todo.

Para la mayoría de las personas participantes el taller fomentó la sensibilización sobre lo que implica el uso de la violencia para conseguir determinados fines y las consecuencias que esta genera. Aunque no pensará lo mismo Mikel, ya que según él, los libros no ayudan a entender el origen y las causas del conflicto político porque se centran demasiado en lo particular, olvidando así el contexto en el que surgen todos esos casos concretos.

Hay otro aspecto llamativo que salió en las sesiones del taller y merece la pena nombrar. Se trata del papel que desempeña la diferencia generacional a la hora de analizar las opiniones y reacciones de las personas participantes respecto a este tema. Ellas mismas detectaron diferencias significativas respecto a cómo reaccionaban ante los actos de victimación las participantes más jóvenes en comparación con las más mayores. Mikel, que forma parte del grupo de mayor edad, afirmó que la juventud tiene una opinión algo más abierta y flexible a la hora de abordar el tema en comparación con las más mayores. Las participantes más jóvenes consideraban que aquellas parecían

acostumbradas a presenciar ese tipo de violencia política, ya que no se sorprendían tanto como ellas ante los horrores relatados en las narrativas literarias de ficción.

A las personas participantes de la generación de los 50, les resultaba algo pesado leer los relatos de victimación narrados tan crudamente, sobre todo en la segunda novela porque ellas lo vivieron muy de cerca en la vida real. «Es que, ¿para qué cuenta tanto? Que cuente uno de cada [acto de victimación] o así porque parece que se está regodeando» (S6) dirá Olatz en relación a la novela *¿Vendrás conmigo?*, en la que cada capítulo viene acompañado de un pasaje que narra actos de violencia terrorista. Para estas personas, resulta incómodo leer ciertos pasajes sobre violencia porque ello les hacía recordar lo que vivieron o sintieron en aquel momento: «Te vuelve a remover todos esos sentimientos que en ese momento fueron un *shock*» (S6) dirá Itziar. A las participantes mayores les parecía que la segunda novela estaba equilibrada, en cuanto que visibilizaba víctimas de distinto signo, pero sostenían que «cuenta demasiado», que los actos violentos eran demasiado explícitos y la mayoría sentía cierto rechazo o hastío ante esas narraciones, como si ya hubieran tenido bastante con haber sido testigos en el pasado. Al contrario, las participantes más jóvenes valoraban esas narraciones de forma muy positiva:

«La forma de contar las cosas, tan cerca y tan "de verdad" sirve para empatizar con los protagonistas. La narración de acontecimientos tan brutales me ha impactado y emocionado. Su lectura no es fácil, pero agradezco haberlo hecho porque me ha acercado a una realidad dura y dramática» (Maidier, D5).

Es más, se sentían algo perplejas ante ese hartazgo que mostraban las de la generación del 50 y así los muestra la cita de Leire que viene a continuación:

«A mí me llama la atención porque (...) una cosa es leer una noticia y otra cosa es que un personaje te esté contando algo y te esté llevando a sentir, no lo que tú piensas de una historia en general, sino su propia historia. Te está contando su historia con sus sentimientos, con sus vivencias y con su historia detrás. Entonces, por mucho que tú ya sepas cómo es algo, sepas que ese señor va a ser asesinado de un tiro, no sé, la forma de contarlo y de meterte en su historia yo creo que debería seguir llamándote la atención y yo creo que aunque lo conozcas, debería seguir importándote en cierto modo (...) no tendría por qué tener tanto que ver que lo conozcas ya o que lo hayas vivido para que no te afecte» (EF).

A una de las participantes mayores le llamaba la atención y destacaba positivamente ese asombro y perplejidad que expresaban las más jóvenes ante los actos de victimación narrados y reconocía que probablemente el hartazgo que sentía ella algo tendría que ver con lo normalizada que tenían la violencia los de sus generación:

«Pues a mí (...) me interesaba mucho las cosas que decíais los jóvenes. Porque me parece que igual nosotros que somos de una generación más parecida, tenemos unas opiniones un poco más parecidas, ¿no? Y estábamos, sobre todo en los primeros libros, más acostumbrados a cierta violencia» (Miren, S13).

Esta participante valora positivamente que las nuevas generaciones se sorprendieran ante el horror que supuso la violencia terrorista en el País Vasco ya que ella reconocía estar algo «acostumbrada».

4.1.2 Visibilización de las víctimas

En segundo lugar, algunas de las personas participantes afirman que el taller les permitió colocar por primera vez dentro del mapa del conflicto a las víctimas que este ha generado. Un ejemplo de ello es que Jone, una de las participantes más mayores, afirma que nunca antes había pensado en las víctimas del terrorismo y estas novelas y el taller le enseñaron algo nuevo: «Anteriormente no me había parado a reflexionar en las víctimas del terrorismo» (S13). La experiencia del taller ha permitido a Jone reconocer víctimas de distinto signo: «un guardia, su mujer, su hijo y su tal... jamás se me había ocurrido reflexionar ni nada de eso. Las víctimas del “otro lado”, lo que es la familia... ese lado lo tenía vacío yo» sostiene Jone en la última sesión del taller. Cuando se comentaba en el taller un pasaje de una de las novelas donde se narra un atentado terrorista, Jone decía: «había un suceso, hablábamos de eso... Que si luego hablas de compras de no sé qué... y no te paras tanto como aquí a leer cuatro libros» (S13).

Las novelas le ayudaron a pararse a pensar en las personas afectadas por la violencia política y ello le permitió identificar a las víctimas.

La mayoría de las personas participantes sí se habían planteado el tema de las víctimas, pero aun así, muchas de ellas consideran que el taller ha sido un espacio en el que por primera vez han podido reflexionar junto con otras personas y de forma más

consciente, ya que la lectura individual iba acompañada de ejercicios y diálogos que invitaban a una mayor reflexión. Combinar la lectura de las cuatro obras literarias con el diálogo en grupo también permitió a algunas reconocer como víctimas a personas que antes habían sido victimarios. Así lo plantean Miren y Olatz:

«Muchos hemos dicho y Jone ha dicho que nunca había pensado en las víctimas, y muy poco en los victimarios. En fin, yo creo que sí, que todo ha ido ampliando la visión pero mucho. Para mí, mucho (...) nunca había pensado en la vida de un excarcelado, victimario» (Miren, S13).

«Igual estoy más receptiva respecto a sus sentimientos, siento más empatía con personas que en principio no me hacían sentir nada a su favor» (Olatz, D13).

Acercarse a la realidad de personajes nuevos les hacía ver el conflicto de un modo más humano. Las novelas, al narrar historias de víctimas de la violencia de intencionalidad política, visibilizan la pluralidad de perspectivas.

Dijeron no haberse parado a pensar en casos particulares, ni en que fuesen tantas las personas que padecieron las consecuencias de la violencia: «Nunca me había parado a pensar en cómo repercutía la violencia terrorista a los niños» dirá Idoia en la entrevista final. Esa especie de pausa reflexiva marca un antes y un después en el conocimiento de la problemática de la violencia de intencionalidad política y contribuye a una nueva forma de verla. Aquí, las narrativas literarias de ficción, y también el taller, ayudan en algunos casos a que se dé la visibilización de la víctima y ello ocurre porque las obras escogidas muestran el lado humano del conflicto. Centrarse en la víctimas que genera la violencia, según Ane:

«Es una forma de humanizar la violencia política. Porque muchas veces se habla de manera abstracta pero eso tiene un impacto muy grande en la vidas humanas y en los sentimientos y nada más narrarlo enfocado en la víctima, tiene un impacto distinto en el lector» (S2).

El hecho de poner cara a los atentados hace que el lector se vuelva consciente de las víctimas que genera el conflicto. Las novelas representan a estas no como un número más en una noticia, sino como seres humanos con sus familias, sueños, deseos y proyectos, y ello ayuda a humanizarlas. Y pensar en la parte humana «es lo que me recuerda que podría ser yo» (S6) afirma Leire. Las novelas «me han ayudado a ver el

conflicto (...) desde un ángulo más humano y cercano» (D13) sostiene Olatz en esa misma línea. Miren comenta haciendo referencia al libro *Esos cielos* donde la protagonista es victimario-víctima «Atxaga humaniza, nos muestra la realidad y la amplia, le da un cambio de 180º» (D11).

Para la mayoría de las personas que formaron parte del taller, este no fue el primer sitio donde se pusieron a pensar en las víctimas que el conflicto había generado pero, en el caso de muchas, sí que fue la primera vez en que se pararon realmente a reflexionar sobre las víctimas del «otro lado». A la mayoría les pareció que las novelas conseguían acercar al lector a una realidad dura y dramática desde diversas perspectivas bastante reales: «Me ha ayudado a reconocer que las diferencias individuales e identificación de los individuos con un grupo social determinado, puede afectar el reconocimiento de las víctimas» sostiene Ane (D13). La cita de esta participante señala una cuestión clave sobre el reconocimiento de las víctimas, ya que el hecho de que determinadas víctimas pertenezcan a un grupo social o político distinto al propio, puede provocar dificultades en el reconocimiento de esa persona como víctima. Es así que otra participante se ha visto sorprendida al empatizar y reconocer como víctimas a ciertos actores del conflicto que antes no los consideraban como tales, como por ejemplo, el padre de Manuel en *Pikolo*: «Para mi sorpresa he empatizado con el padre de Manuel, el guardia civil» dice Idoia en la entrevista final. Ver que los actores que uno no tenía en cuenta también sufren las consecuencias de la violencia terrorista ha permitido que algunas personas participantes se olviden de sus prejuicios e ideas preconcebidas y empaticen con la persona concreta.

La variedad de novelas trabajadas en el taller les han acercado a realidades nuevas porque permiten ver cómo afrontan un mismo conflicto personajes diferentes. Les han parecido interesantes porque hablan de la violencia política desde ángulos distintos, plantean nuevos interrogantes y hacen ver el acercamiento entre posturas diversas:

«Me ha gustado la amplitud de perspectiva, sobre todo porque yo estaba más acostumbrada a escuchar o leer sobre ciertos colectivos y víctimas y me ha dado la oportunidad de ponerme en la situación de otras, como pueden ser, ex-militantes o familiares de presos (Leire, D6) (...) Cuando yo oía víctima del terrorismo en este conflicto, pensaba en el “otro lado” mucho más (esta

participante se refiere a las víctimas causadas por ETA) y ahora es como que veo más que antes» dice Leire (S13).

Han ampliado el concepto de víctima, en palabras de esta misma participante: «Creo que he ampliado el concepto de víctima o más que ampliado, quizá normalizado e interiorizado todos los tipos de víctimas que hay, y no solo en las que yo solía pensar que eran las directas» (Leire, S13). Ella sostiene que su opinión del problema no cambia sustancialmente pero que tras el taller amplía el modo de verlo.

De nuevo, la experiencia de Mikel fue distinta. El hecho de que la novela no fuera neutral y contara el conflicto desde una perspectiva concreta le causaba rechazo. Para la mayoría eso es precisamente lo bueno que ofrecen las novelas, que no son neutrales y que aportan la vivencia particular de un hecho concreto para que uno pueda ver más de cerca esa realidad e incluso llegar a comprenderla.

4.1.3 Diálogo entre concepciones diferentes

Los diálogos que se mantuvieron a lo largo de las sesiones del taller fueron muy variados. «Las conversaciones al interior del taller me han parecido muy enriquecedoras; al contrastar la propia interpretación y lectura con las de otros, es posible contemplar aspectos que no se habían tenido en cuenta. Es un ejercicio muy enriquecedor» sostendrá Ane (D13). Leire también está de acuerdo: «Los diálogos muy interesantes. Aportan mucho a las reflexiones que hace una misma y además se aprende de las demás» (D13). Miren, en la descripción de la caja que hizo en el taller añade que «realmente a mí lo que me ha parecido es que la tertulia, para mí ha sido como darle una vuelta más» (C).

En ese sentido, el taller ayuda a poner en evidencia los propios procesos de interpretación y valoración de la violencia porque algunas veces escuchar la reflexión de otra persona hacía que replanteasen la propia. Ser conscientes de cómo de una misma novela salen interpretaciones tan distintas hizo que cuestionasen la visión que tenían de las cosas. «Los diálogos en el taller han sido interesantes y muy ricos en contenido. Me han ayudado a entender ciertas ideas y posturas. A ver cómo hay cabida para múltiples interpretaciones y que no hay una verdad absoluta» dice Mairer (D13). Las distintas

perspectivas que las participantes tenían del conflicto también influyeron en la manera de entender el mismo, haciendo que las personas repensaran ideas propias. «Cada persona cuando habla te enseña otra perspectiva (...) leemos la misma hoja y te amplía» asegura Leire (S13).

A algunas personas les ha llamado la atención ver las posturas tan distintas que ha habido a lo largo de todo el taller. Destacan el hecho de que cada uno viene con una predisposición muy clara y que esta influye en la lectura y en el diálogo en el taller. Algunas tenían una postura muy consolidada, muy trabajada en lo que se refiere a las distintas víctimas que el conflicto ha generado. Quizá por eso a una participante le parecía triste ver que había ciertas personas menos dispuestas a repensar su modo de entender la problemática, ya que venían con una opinión y postura muy cerrada que parecía inamovible. Para algunas es impactante ver que no todo el mundo reconocía a todas las víctimas del conflicto:

«Yo puedo tener una idea muy clara de lo que ha sido la historia pero en cuanto ya ves otras cosas, o alguien te cuenta la historia de otra manera, igual tenemos que reflexionar. Pero hay posturas que dicen “yo creo que esto es así y eso es así y no me muevo aunque tú me demuestres que puede haber razones para cambiar mi opinión”. Eso sí me sorprende, ¿no? A veces de ahí viene la radicalidad de los conflictos y que no se solucionen. La gente se queda anclada en sus ideas y no da pie a que eso se pueda cambiar» (Aitana, EF).

Leer cuatro novelas y comentarlas va generando y madurando una reflexión. Esto muestra una especie de evolución a lo largo de los cuatro meses que duró el taller. «Modificar no (...) pero me ha venido muy bien hacer ese ejercicio porque he profundizado» dirá Mairer (S13). Cada persona hace una interpretación distinta dependiendo de las experiencias personales o de las ideas preconcebidas que tenga pero todas afirman que, al poner en común la variedad de puntos de vista que se daban en el taller, ello servía para enriquecer la perspectiva individual. Algunas personas han sido muy conscientes de cómo la opinión y comentarios de otras participantes les han influido en su forma de pensar, «en la tertulia he entendido muchas cosas» dice Miren (S4), haciendo referencia a la actitud algo compleja que tuvo Martín, protagonista de *El ángulo ciego*, después de la muerte de su padre a manos de ETA; algo que al principio no entendió pero que luego, tras escuchar lo que otras participantes pensaban al

respecto, comprendió mejor. Admiten que el diálogo en el taller aclara y analiza más a fondo las distintas interpretaciones que se le pueden dar a una misma novela.

4.1.4 Diálogo entre emoción y reflexión

Cabe mencionar un par de apuntes respecto al papel que han tenido las emociones en todo este proceso: uno es que entender o vivenciar de alguna forma la experiencia del sufrimiento o el dolor que padecen las distintas víctimas de las cuatro narrativas literarias, ha influido directamente en el reconocimiento de las mismas. Es decir, lo que a varias participantes les ha hecho empatizar, entender y acercarse a los personajes ha sido ver que sufrían, que sentían dolor. Ese sufrimiento o dolor común a todas las víctimas, les ha hecho empatizar, reconocerlas como víctimas porque sufren injustamente, independientemente de dónde vengán o quiénes sean. El sufrimiento que padecen las víctimas es muy palpable en las novelas, y gracias a ello, han comprendido mejor la vivencia de vivir en el miedo o dentro del miedo. «Me ha servido para ponerme un poco en el lugar de la víctima, en el lugar de la persona que ha sufrido. No sé, me parece que tuvo que ser terrible sobre todo, en el aspecto social, el rechazo social que sufrían las víctimas» dirá Olatz (S13) al respecto.

A la mayoría se les ha hecho fácil empatizar con las víctimas, como dice Leire, «independientemente de bandos o ideologías, por el hecho de ser personas que sufren de un modo u otro» (D6). La empatía emocional con la víctima está muy unida a entender el sufrimiento que esta ha padecido. «Ante el sufrimiento, te sale empatizar» dirá Idoia en la entrevista final. Aquí surge un tema complejo, puesto que desde la ética, no todo sufrimiento puede ser considerado injusto. Y por lo tanto, no todo el que sufre puede ser considerado víctima. La siguiente cita de Olatz apunta a esta idea: «Lo que pasa es que si decimos que es víctima todo el que sufre, la responsabilidad se quita» (S10). Y otra cuestión no menos compleja que surge a este respecto (y se trata más adelante en el análisis) tiene que ver con el hecho de si empatizar con el sufrimiento o el dolor, implica o conduce necesariamente al reconocimiento de la víctima como sujeto que ha padecido un sufrimiento injusto.

El segundo punto a señalar es la relación entre emoción y reflexión que se ha dado a lo largo de todo el taller. Se decía que la empatía es lo que posibilita imaginar lo

que sería estar en el lugar de otra persona, y algunas participantes decían que en el taller se «procesa la emoción»:

«La novela me deja pensando (...) Los personajes nos acompañan en nuestra cotidianidad mientras estamos leyendo. Casos como el de Begoña [personaje víctima en la novela *¿Vendrás conmigo?*] o los jóvenes que estaban torturando, me generan una emoción muy intensa pero después, como me seguía acompañando esa sensación un tiempo, me generaba como reflexiones. Ya no con esa rabia intensa sino que seguía pensando en ello. Y en el taller podía volver a la escena y hablar» (Ane, EF).

Leire, otra participante, escribe explícitamente en su diario el papel que, según ella, han tenido las emociones en esta experiencia que es el taller: «Prácticamente las emociones lo son todo en las novelas. Son historias sencillas, por lo tanto, las emociones creo que son las protagonistas a la hora de entender y compartir estas historias» (Leire, D13). Para finalizar este primer apartado de lo que ha constituido y ha aportado la experiencia del taller literario en general, se presenta una tabla que ilustra, a modo de resumen, las principales cuatro contribuciones del taller con los correspondientes extractos de las participantes.

Tabla 5: Contribuciones de la experiencia del taller

CONTRIBUCIONES	EXTRACTOS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES
<p>·Función de conocimiento</p> <p>Ampliación de información sobre la problemática vasca</p> <p>Contextualización y actores implicados en la problemática</p> <p>Diferencia generacional</p>	<p>«El taller me ha abierto la perspectiva (...) me parece que es una vía de conocimiento muy buena» Aitana.</p> <p>«Lo concreto de cada historia, sirve para conocer. Y la gente que no lo conoce y no sabe nada, como es el caso de las más jóvenes, pues al menos que sepan lo que ha pasado» Olatz.</p> <p>«A mí (...) me interesaba mucho las cosas que decíais los jóvenes. Porque me parece que igual nosotros que somos de una generación más parecida (...) estábamos, sobre todo en los primero libros, más acostumbrados a cierta violencia» Miren.</p>
<p>·Visibilización de las víctimas</p> <p>Humanizar</p> <p>Víctimas del «otro lado»</p> <p>Pausa reflexiva</p>	<p>«Anteriormente no me había parado a reflexionar en las víctimas del terrorismo (...) un guardia, su mujer, su hijo...jamás se me había ocurrido reflexionar ni nada de eso» Jone.</p> <p>«Muchos hemos dicho y Jone ha dicho que nunca había pensado en las víctimas, y muy poco en los victimarios. En fin, yo creo que sí, que todo ha ido ampliando la visión pero mucho. Para mí, mucho» Miren.</p> <p>«Centrarse en la víctimas que genera la violencia y en las emociones y sentimientos que vivencian los personajes afectados sirve para humanizar la violencia política, para personificarla y hacerla más presente» Ane.</p>
<p>·Diálogo entre concepciones diferentes</p> <p>Ampliación de perspectivas entre las personas participantes</p> <p>Romper la mordaza</p>	<p>«Las conversaciones al interior del taller me han parecido muy enriquecedoras; al contrastar la propia interpretación y lectura con las de otros, es posible contemplar aspectos que no se habían tenido en cuenta» Ane.</p> <p>« (...) En la sociedad, entre grupos de amigos (...) nos han puesto una mordaza. (...) Aquí de la Guerra Civil no se ha hablado nada. Por lo menos, mi experiencia. El entorno que yo conozco se ha hablado muy poco. La mordaza la llevábamos hace mucho» Miren.</p>
<p>·Diálogo entre emoción y reflexión</p> <p>Empatizar ante el dolor y el sufrimiento</p> <p>Procesar las emociones</p>	<p>«La novela me deja pensando (...) Como que los personajes nos acompañan en nuestra cotidianidad mientras estamos leyendo. Casos como el de los jóvenes que estaban torturando...me generan una emoción muy intensa pero después como me seguía acompañando esa sensación un tiempo, me generaba como reflexiones (...) Y en el taller podía volver a la escena y hablar» Ane.</p> <p>«Prácticamente las emociones lo son todo en las novelas. Son historias sencillas, por lo tanto, las emociones creo que son las protagonistas a la hora de entender y compartir estas historias» Leire.</p>

Habiendo ofrecido una visión de conjunto en lo que a la experiencia del taller literario se refiere, el siguiente apartado recoge un análisis temático-dialógico de los datos del mismo.

4.2 Análisis temático-dialógico

Según la teoría y metodología de análisis narrativo-discursivo explicado en mayor detalle en el capítulo anterior, es necesario explicitar que las personas participantes en el taller invocan narrativas sociales pre-existentes al intentar darle sentido o explicar alguna cuestión, así como cuando entran en diálogo con otras personas. Es decir, las narrativas subyacentes a los diálogos que surgen en el taller no las construyen del todo las personas participantes, sino que vienen marcadas por los discursos sociales que las rodean. En este sentido, se puede decir que los temas pre-existen socialmente pero que su significado se construye dialógicamente en el taller. El enraizamiento de las ideas personales en narrativas sociales más amplias explica la profundidad del significado que tienen para las participantes, su estrecha vinculación con un sentido de identidad, la controversia que generan, y la resistencia al cambio. Aún así, como el contenido y el significado de esos diálogos no es unívoco, ni inmodificable, los temas que surgen se transforman en el diálogo con otros. Este diálogo entre ideas puede darse tanto en un mismo sujeto -cuando este tiene creencias fragmentadas o dispares (que apuntan en distintas direcciones o contradictorias)- o entre diversas personas participantes que conversan o discuten sobre algún tema controversial. Lo que una persona plantea hace que en otra aflore una u otra idea y entre ellas pueden darse relaciones de apoyo, ratificación, disputa, justificación, resistencia, etc. Así, tanto la comprensión individual de un tema o problema, como la representación colectiva del mismo (en el taller), se construye activamente a través de la puesta en diálogo, con uno mismo o con otros, entre diversas narrativas sociales. A su vez, se asume que estas transformaciones (personales y grupales) de las narrativas puestas en diálogo alimentan también la transformación continua de las narrativas sociales más amplias.

Habiendo explicitado esto sobre las narrativas sociales, conviene recordar que ambos tipos de análisis, el temático y el dialógico, aunque inicialmente se hicieran por separado, van de la mano y aquí se presentan integrados. La parte temática identifica,

siguiendo las preguntas analíticas, el contenido de los temas que emergen en el diálogo y el significado que parecen tener para las personas participantes, mientras que la parte dialógica analiza el juego o la interacción que se da en los distintos diálogos que surgen en torno a temas e ideas que invocan los participantes. El tipo de diálogo puede ser *colaborativo, controversial, negociador o transformador*, dependiendo de los rasgos que lo caractericen.

Este apartado está organizado en siete fragmentos dialógicos. Cada fragmento está compuesto por distintas intervenciones y pasajes de las personas participantes respecto a una discusión puntual. Es por eso que en un mismo fragmento dialógico pueden tratarse diversos temas que se relacionan entre sí alrededor de los puntos de discusión. Estas discusiones son las que diferencian un fragmento dialógico de otro. La mayor parte de los diálogos se dieron de forma lineal en el tiempo y el análisis no interviene ni modifica el orden de las intervenciones. Lo que ocurre es que no todas las intervenciones se dan en una misma sesión y por ello, algunas discusiones se retoman con el taller más avanzado. Dicho esto, sí que hay una macro-secuencia en los diálogos, ya que algunas de las discusiones que se recogen en los primeros fragmentos dialógicos (que surgen a raíz de la lectura la primera novela) reaparecen (reforzados y en algunos casos transformados) más adelante en fragmentos dialógicos posteriores. En algunos casos, también se da una meta-reflexión en los diálogos, donde las personas participantes reflexionan sobre lo dicho en el taller y sobre la transformación o el fortalecimiento de las ideas que ellas mismas van identificando que cambian. En resumen, se puede decir que el análisis organizado en fragmentos dialógicos busca reconstruir los distintos diálogos destacando cómo surgen, reaparecen y se transforman.

Hay que decir de antemano que las citas e intervenciones que se exponen a continuación provienen exclusivamente de lo dicho o escrito por las personas participantes del taller y este apartado se limita a reconstruir e interpretar las interacciones que se dan entre ellas desde la teoría narrativa, sin entrar a hacer juicios desde categorías teóricas. Más adelante, en el último apartado de este cuarto capítulo, se analizarán dichos diálogos desde la teoría ética, ya que muchas de estas formulaciones resultan insuficientes e incluso contradictorias.

A lo largo del taller surgieron muchas dudas y discusiones acerca de la definición de lo que es una víctima, los rasgos comunes a todas ellas y lo que las diferencia. Esto no se debe simplemente a que la definición teórica del término «víctima» no estuviera clara al iniciar el taller, sino que como ya se ha dicho al inicio del capítulo, las personas participantes traían a la lectura de las novelas e invocaban en la discusión en grupo distintas narrativas o discursos sociales sobre las víctimas y la victimación, y entre ellas se daban tensiones y desacuerdos a la hora de poner en común los rasgos que las caracterizan.

En efecto, a pesar de haber leído los mismos relatos de victimación narrados en estas cuatro novelas, lo primero que llama la atención en el análisis es que no todas las personas participantes reconocían a todas las víctimas o no todas reconocían a las mismas. Interesa analizar cuáles se reconocen y qué posibilita o impide que se dé ese reconocimiento.

Estas son entonces las preguntas que guían el análisis y dan lugar a la identificación de los distintos fragmentos dialógicos: ¿Qué relatos de victimación emergen en el diálogo en las sesiones? ¿Qué concepciones de violencia se manejan? ¿Qué víctimas se reconocen y cuáles no? ¿Por qué? ¿Cuáles son los factores que impiden o facilitan ese reconocimiento? ¿Cómo describen los participantes su experiencia individual de lectura y posterior participación en el taller literario? ¿De qué manera influye el diálogo entre participantes a la hora de transformar esos relatos? Los fragmentos dialógicos que vienen a continuación identifican los puntos de interacción que se dan en los diálogos y que permiten desarrollar estas preguntas. La siguiente tabla ofrece una síntesis de los distintos fragmentos dialógicos:

Tabla 6: Fragmentos dialógicos

FRAGMENTOS DIALÓGICOS	NOVELA	PARTICIPANTES
1) Escolta víctima, ¿por qué?	<i>El ángulo ciego</i>	Aitana, Ane, Idoia, Itziar, Leire, Maider, Mikel y Olatz
2) Víctima independientemente del contexto	<i>El ángulo ciego</i>	Jone, Maider, Miren y Olatz
3) «Otro» tipo de víctima	<i>El ángulo ciego</i>	Idoia, Jone, Maider, Miren y Olatz
4) Guardia civil ¿victimario o víctima?	<i>Pikolo</i>	Aitana, Ane, Jone, Leire, Maider, Mikel, Miren, Olatz
5) La figura del victimario-víctima	<i>Esos cielos</i>	Ane, Leire, Maider, Miren
6) Empatía y contexto	<i>El ángulo ciego</i> <i>¿Vendrías conmigo?</i> <i>Pikolo</i> <i>Esos cielos</i>	Aitana, Ane, Idoia, Itziar, Jone, Leire, Maider, Mikel y Olatz

A continuación se analizan los distintos diálogos reconstruidos mediante los seis fragmentos dialógicos para ver cómo surgen, interactúan y se transforman en el taller.

4.2.1 Escolta víctima, ¿por qué?

La primera sesión del taller y la novela escogida para dar comienzo a la experiencia fue *El ángulo ciego*, de Luisa Etxenike. Este libro narra la historia de Martín, hijo de un escolta asesinado por ETA mientras protegía a un político. El padre del protagonista es una víctima radical porque muere a causa de un atentado terrorista, pero los miembros de la familia que deja atrás también son víctimas, porque padecen las consecuencias directas de su acto de victimación.

Desde el primer momento esta novela despierta la controversia en el grupo y, de entrada, pone sobre la mesa la discusión sobre la justificación de la violencia. En este primer fragmento dialógico la disputa surge como respuesta a una primera afirmación de Ane en la que resalta el acto de injusticia que, según ella, padece el escolta y en

consecuencia, toda su familia. Concretamente, se refiere a la rabia que siente Martín por el asesinato de su padre:

«A mí el libro me ha gustado, me parece que plantea, que es acercarte al conflicto desde una perspectiva como humana, desde las emociones (...) Es normal que uno sienta mucha rabia, porque uno tiene un padre sano y que no se murió porque estaba enfermo, sino por una injusticia social» (Ane, S1)

«Hombre, es una profesión de riesgo escoltes a quien sea, cuando escoltas a alguien sabes que te la juegas tú el primero» (Itziar, S1).

«(...) Eliges una opción personal con un cierto riesgo. Entonces aquí, a mí se me ha planteado entre otras muchas cosas, lo que es la profesión de escolta (...) Para mí el punto de partida del libro ya es diferente» (Idoia, S1).

Tanto Itziar como Idoia responden a Ane resaltando que en la consideración de este caso hay que tener en cuenta el factor de riesgo que supone la profesión de escolta. Sin embargo, la valoración que hace Ane de la victimación del padre de Martín como una «injusticia social» provoca una reacción fuerte en Mikel, quien entonces le hace un reclamo a la novela:

«(...) Quitas el tema de que sea (...) escolta, un personaje institucional (...) y pones ahí a un banquero, o a un correo de estos que van llevando dinero a los bancos de un sitio a otro, y los matan y les roban el dinero y quién se siente víctima y los hijos de esa víctima... creo que sería lo mismo. Creo que [la novela] no entra en el por qué de la existencia de esa situación de violencia. De dónde viene eso y contextualizar la postura que cada uno [cada actor] adopta en relación a ese conflicto. Porque cuando hay conflicto es que hay dos partes: dos posiciones políticas, dos intereses diferentes. Y ¿por qué se utiliza o se recurre a la violencia como medio para intentar resolver esa confrontación o ese conflicto? Y si no hay otros medios, ¿qué salidas existen realmente a esa exigencia o reivindicación social o política que se expresa de una manera violenta?» (S1).

Para Mikel, la trama de esta novela no refleja el contexto en el que ocurre ese acto de victimación, ni ahonda en las causas de por qué el escolta fue asesinado. Prueba de ello, piensa Mikel, es que la muerte del escolta bien podría ser reemplazada por la de un banquero o cualquier otro empleado con un trabajo de riesgo, y para la trama de la

novela daría igual. Su comentario sugiere que la percepción de «injusticia social» es errónea, y se debe a que, al no hablar del «conflicto», la novela solo cuenta una parte. Mikel seguirá insistiendo en la importancia de entender el contexto para acercarse a la historia en su totalidad. En su siguiente intervención, trata de ofrecer lo que, según él, omite la novela.

«La muerte del guardaespaldas este ¿a qué es debida? A una acción violenta de ETA porque adopta la decisión de golpear los elementos del Estado, un Estado opresor, [como] lo considera ETA, y que no tiene otra forma más que debilitar ese Estado o hacerle pagar un alto costo por la situación que vive Euskadi. Esa es la vivencia de ETA y [debe entenderse] dentro de un programa y una aspiración de una independencia y una soberanía nacional y el socialismo. Entonces, durante una etapa, golpea a los militares que parece que es el estamento donde descansa la represión y la fuerza fundamental del Estado y durante una época eso dio resultado» (Mikel, S1).

A diferencia de la idea de acercarse al conflicto desde la experiencia humana y las emociones que plantea Ane, para Mikel al escolta no se le puede considerar víctima sin antes reconocer el contexto del conflicto y las razones que motivaron a los victimarios. Según esta lectura, el escolta es parte activa en un conflicto en el que hay «dos partes» responsables, y como la «otra parte» no ha permitido que existan otros medios para resolver la confrontación, ello ha obligado a que el conflicto se exprese de manera violenta. Según Mikel, el escolta sería entonces un daño colateral o consecuencia de la situación conflictiva de la sociedad en ese momento.

Ante este argumento de justificación de la violencia defendido por Mikel, se empieza a perfilar la controversia en el grupo. Otras participantes del taller reaccionan, apoyando o cuestionando lo que entienden como una justificación de vulneración de derechos humanos que padece el padre de Martín.

Leire, Olatz y Aitana intervienen, intentando explicar por qué, según ellas, la novela no entra, ni debe entrar a explicar a fondo el contexto en el que ocurre ese acto de victimación concreto. Las tres coinciden con Ane, quien sostiene que el valor de la novela está en acercarnos al significado de la violencia desde la experiencia y el sufrimiento de las víctimas:

«Es que el libro está hablando de las reacciones y de cómo lo viven dos personas en concreto. El sufrimiento de las víctimas» (Olatz, S1).

«Intenta contarnos las vivencias» (Aitana, S1).

«Esto al final es una novela. (...) Aquí lo que se está analizando es la pérdida, la familia, el conflicto de la pérdida... el conflicto [vasco] es el fondo y el motivo por el que su padre ha muerto, pero yo creo que la historia principal está muy por encima de eso. No sé cómo explicarlo, pero yo al final, lo que más saco de lo que he ido leyendo hasta ahora, no es el conflicto vasco en sí, sino la historia de esta familia concreta» (Leire, S1).

«Aquí el que sea por una acción de ETA contra los poderes políticos o que hubiera sido de una acción del GAL u otra diferente totalmente opuesta, creo que sería irrelevante. Me parece que no tiene nada que ver. La autora [se refiere a L. Etxenike de *El ángulo ciego*] simplemente se está centrando en los sentimientos de las víctimas en este caso concreto (...) quién es el causante aquí no es relevante» (Olatz, S1).

«Sí. A mí me parece que el libro más que hablarnos del conflicto, o ponernos delante la situación que se podría dar entre dos partes, lo que nos dice es cómo lo viven estas personas la situación de la muerte del padre de una forma tan violenta. Creo que eso es lo que nos quiere contar, que ese es el objetivo. Sin ponernos para nada en situación de que hay dos partes» (Aitana, S1).

Leire, Olatz y Aitana sostienen que no se necesita conocer o comprender el contexto en el que se cometió el acto de victimación para reconocer a la víctima que lo ha padecido. La novela se centra en las vivencias concretas de las personas victimizadas «que están muy por encima» del conflicto político descrito por Mikel, y esa visibilización de la vivencia del dolor mediante la narración les es suficiente para empatizar con las víctimas.

Sin embargo, estos planteamientos parecen ahondar más la discrepancia de Mikel, quien interpreta tal énfasis en la vivencia y las emociones como una actitud de «victimismo».

«Entonces es victimismo, ¿no? Han matado a mi madre, entonces yo cómo reacciono, el odio hacia quién, cómo descargo sobre él mi odio. Bueno, pues

puedes hacer eso, o puedes hacer otra cosa, analizarlo y situarte en la vida con un proyecto propio. No ser esclavo, o no ser rehén de esa circunstancia, de ese acto violento. No condicionar tu vida a esa experiencia» (Mikel, S1).

Mikel considera que el personaje del hijo (o la autora de la novela que lo narra) cae en el «victimismo» al centrarse en el dolor y el sufrimiento que padece tras el asesinato de su padre. Y lo considera una posición equivocada. Prestar atención al sufrimiento, a las emociones y tensiones que genera, significa permanecer rehén de las circunstancias y de la violencia. La otra opción, mejor a su parecer, es aproximarse a la experiencia analíticamente, entendiéndola como manifestación o consecuencia de un contexto social.

La discusión se retoma nuevamente dos semanas después, durante la tercera sesión del taller al preguntar a los participantes a qué actores del conflicto violento da voz la autora y qué perspectiva resalta en su novela. Olatz y Leire continúan afirmando el valor de centrarse en la experiencia personal de las víctimas, y Mikel sigue cuestionando esta forma de aproximarse a ellas. Pero la discusión saca a la luz un nuevo elemento de la disputa.

«Se ha centrado solo en el sentimiento de las víctimas. Cosa que a mí tampoco me parece mal que se centre solo en eso» (Olatz, S3).

«No, a mí tampoco me parece mal» (Leire, S3).

«En las víctimas... pero ¿quiénes son víctimas?» (Mikel, S3).

(...)

«En esas víctimas en concreto» (Olatz, S3).

«Ya, ya, pero es que (...) Esta sociedad y no conozco otra, es violenta. Y entonces... Hay quien tiene el poder y hay quien ejerce el poder y el dominio sobre las víctimas. Y hay gente que se rebela contra ese poder y también genera víctimas. Pero el que no entienda que estamos en esa sociedad... A mí lo que me angustia un poco es el insistir y el querer recrearse en el miedo. Que te anula como persona y como ciudadano (...) y el miedo como base fundamental de su tesis. Y hay sociedades en las que el miedo no existe. Porque la muerte... Es que aquí, creo que estamos en una sociedad curiosísima porque para nosotros la

muerte no la asumimos como algo natural y cotidiano, sino como un trauma, una tragedia, un corte... y cuanto más se insiste sobre eso, menos feliz eres y menos feliz es la sociedad (...) pero en el libro, también aparece este aspecto, ¿no? (...) Pero la pretensión suya [de la escritora] es falsa y pretenciosa, dicho así: “Me pongo del lado de las víctimas” (...) Ella es la intérprete de las víctimas. Pero, ¿qué piensan las víctimas? Unas piensan una cosa y otras piensan otra» (Mikel, S3).

«Pero una muerte, no sé, independientemente de la cultura, por violenta y por..., como en un contexto de violencia política, yo no creo que se pueda asumir como parte del ciclo natural. Precisamente no forma parte del ciclo natural. (...) Se interrumpe porque alguien pensó que podría pasar por encima de la dignidad de otro como medio para alcanzar un objetivo» (Ane, S3).

«Ocurre a cada paso, eh. Cuando te quitan algo que tienes como propio, te están ejerciendo una violencia» (Mikel, S3).

«Sí, pero cuando mueres porque estás viejo, muy viejo, es muy distinto a cuando alguien está sano y te quitan la vida» (Ane, S3).

«¿No te parece que la autora ha sido un poco reduccionista aquí? Es que habla de “somos víctimas de ETA”. Pero, ¿por qué sois víctimas de ETA? Es que me parece que se ha quedado corta en el tema de las víctimas, es lo que decía Mikel (...) Es que no profundiza, no hace un contexto» (Maidier, S3).

La discusión en la tercera sesión retoma nuevamente la cuestión del énfasis que hace la novela en los sentimientos de las víctimas, y Olatz y Leire reafirman que no ven nada malo en ello. Pero Mikel da un giro, él ya no continúa el argumento de que centrarse en las vivencias y sentimientos de los personajes sea alimentar el «victimismo». Su objeción ahora se refiere a la atribución de la condición de víctima: la novela se centra en las víctimas, pero «¿quiénes son víctimas?».

El conjunto de las intervenciones de Mikel merece un análisis detallado, por la cantidad de elementos distintos que pone en relación, y por la significación de los mismos. Cada una de sus intervenciones va evidenciando distintas dimensiones de un argumento que parece normalizar y justificar la violencia de forma que impide el reconocimiento de las víctimas.

En su primera intervención, al comenzar el taller, Mikel sostiene que es necesario considerar «el por qué de la existencia de la situación de violencia». Esto supone «contextualizar las posturas de cada actor en relación con el conflicto [vasco]». Según él, en el conflicto hay dos partes, dos posiciones políticas y dos intereses, y Mikel considera que no se puede entender la experiencia de una de ellas (la víctima), y menos juzgarla o valorarla como una injusticia, sin entender también «de dónde viene eso». En el conflicto de intereses, una «parte» ha hecho que la «otra» no vea otra salida que recurrir a la violencia, como único medio posible para hacer valer su exigencia o reivindicación social y política. Dado este escenario se deduce que lo que Mikel plantea es que la violencia puede generar sufrimiento, pero no es necesariamente injusta.

En su segunda intervención reafirma esta posición: ETA considera que la acción violenta (la muerte del escolta) es la única forma que tiene de debilitar a un estado opresor. «Esa es la vivencia de ETA», dice Mikel, pero esta vivencia debe entenderse, no desde las emociones y el sufrimiento, sino como expresión de un «programa y una aspiración de independencia, soberanía nacional y socialismo». La «vivencia de ETA» parece expresar un proyecto propio, que es lo que Mikel, en su tercera intervención, considera que adolece la vivencia victimista (de Martín) que se encierra en el sufrimiento que esclaviza. Es el análisis de la vivencia (de las circunstancias en que se da) lo que permite liberarse de ella, no ser rehén del acto violento.

En su cuarta intervención en la tercera sesión del taller, Mikel ahonda en la idea de que en el contexto del conflicto la violencia resulta necesaria o inevitable. «La sociedad es violenta», y ello se manifiesta en parte en el desequilibrio que hay en el ejercicio del poder: «hay quien ejerce el poder y el dominio sobre las víctimas» y «hay gente que se rebela contra ese poder y también genera víctimas». Pero en esta intervención se entrelazan distintas cosas. Mikel plantea que el desequilibrio de poder incluye también un «dominio sobre las víctimas». ¿Qué significa esto? Que la víctima es una figura politizada, ¿un instrumento de poder? Esto parece ser lo que sugiere, dado que al final de la intervención retoma el cuestionamiento en torno a quién es considerado víctima y quién no. Ante ello plantea que la pretensión de la autora de la novela es «falsa y pretenciosa», en tanto que pretende ponerse en el lugar de *las* víctimas, ser su intérprete, cuando en realidad solo reconoce a *unas* víctimas. «Unas piensan una cosa y otras piensan otra» -dice Mikel- con lo cual plantea que hay *otras*

víctimas que piensan *otra* cosa, pero que no se reconocen en la novela. Mikel se siente incómodo con la idea de que la autora recoja los sentimientos de unas víctimas y excluya a otras. Según él, Etxenike ha recogido lo que piensan unas pero faltan la historias de otras muchas y eso le genera incomodidad. Mainer interviene un poco más adelante en este mismo diálogo apoyándose en la posición de Mikel, ella también cree que la autora «ha sido un poco reduccionista», y que «se ha quedado corta en el tema de las víctimas». Mainer reclama que no se consideren las razones por las que el escolta fue victimizado, y que solo se visibilice a unas víctimas, sin profundizar en las demás.

Por otra parte, en esta intervención, Mikel introduce otro planteamiento frente a Ane. Considera una «curiosidad» que en esta sociedad «la muerte no la asumimos como algo natural y cotidiano, sino como un trauma, una tragedia, un corte...». Dado que él mismo ha planteado el escenario de una lucha por el poder y de la violencia como estrategia política, sorprende que ahora quiera que se entienda la muerte como algo «natural y cotidiano». Ane responde a ello, señalando que la muerte en un contexto de violencia política no puede asumirse, en ninguna cultura, como parte del ciclo natural. Es precisamente el ciclo natural de la vida el que se ha interrumpido «porque alguien pensó que podría pasar por encima de la dignidad de otro como medio para alcanzar un objetivo». ¿Cómo entender entonces el argumento de Mikel? Pareciera plantear que si la sociedad es violenta, y en ella se da la lucha por el poder desigual, ¿la muerte debe asumirse como algo cotidiano y natural a ese contexto de desigualdad? El resto de su intervención parece reafirmarlo. Tras la intervención de Ane, Mikel contesta: «Ocurre a cada paso». Otras formas de violencia se dan a cada paso: «Cuando te quitan algo que tienes como propio, te están ejerciendo una violencia». A una forma de violencia se responde con otra forma de violencia. En un caso se quita algo preciado, en otro caso se quita la vida. Una semana más tarde, en la cuarta sesión, Mikel retoma este punto y afirma:

«Yo quería hacer esta [sesión] para no situarnos ante la violencia como una cosa extraña, con unos comportamientos desviados o enfermizos o irregulares o extraordinarios, ¡Qué va! Es la práctica sobre la que descansa la sociedad, la violencia. La apropiación y la expropiación, ¿no? ¿De qué manera se empobrece al mundo, a las dos terceras partes del mundo? Ahora lo estamos viviendo en nuestra sociedad. Con qué cara dura decimos que tenemos que dejar en la calle a

la gente y expulsar de sus casas y no darles trabajo... Mientras haya intereses contrapuestos la violencia es una forma de relación» (Mikel, S4).

La violencia es un aspecto natural de la vida social, el conflicto y la violencia son inseparables. Y según Mikel, la violencia no debe juzgarse negativamente, «no es cosa de enfermos» ni es fruto de «comportamientos desviados», es «la práctica sobre la que descansa la sociedad...» Y con este argumento también reafirma que prestar atención al sufrimiento (asumir la muerte como trauma o tragedia) esclaviza, impide la felicidad de las víctimas y de la sociedad en su conjunto.

A lo largo de estas intervenciones, Mikel completa o integra su intento por explicar que, desde la perspectiva de ETA, la desigualdad de poder y el «te quitan algo que tienes como propio» se entienden como otras formas de violencia («la violencia es una práctica institucionalizada»), que están relacionadas con la violencia directa del asesinato («no son casos aislados»), con otro argumento que descansa sobre el supuesto de que la violencia es un mecanismo natural y recurrente en la sociedad, que esta es en sí misma violenta, y que ante el conflicto (contradicción de intereses), la violencia es una respuesta normal. Con ello se normaliza también la muerte del escolta asesinado porque es considerado un «daño colateral» para la consecución de un buen fin racionalmente justificado. Dado este supuesto, Mikel no indaga, por ejemplo, en si la violencia era efectivamente la única salida, en si no representaba también una elección de la que sus actores deben responsabilizarse. Pero sobre todo, esta normalización de la violencia dificulta el reconocimiento de las víctimas.

En este fragmento dialógico, que se desarrolló a lo largo de las primeras sesiones del taller, se da un diálogo *controversial* en el que las discusiones giran en torno al reconocimiento del escolta asesinado como víctima. Los planteamientos de algunas personas participantes, ambiguos y contradictorios, se entrelazan de manera compleja, por lo que se considera útil hacer una recapitulación de sus argumentos.

Ane afirma desde el principio que el escolta (y su familia) son víctimas. Son víctimas porque se comete una injusticia contra el escolta. En palabras de Ane: «Claro que es víctima, se interrumpe (la vida) porque alguien pensó que podría pasar por encima de la dignidad de otro como medio para alcanzar un objetivo» (S2). Ya avanzado el taller, en la sesión 10, tanto Ane como Miren lo reafirman: Ane dice que el

escolta «pierde la vida en un atentado y esa es la mayor vulneración de derechos humanos» (S10). Miren se suma a la idea: «sí, yo también lo creo» (S10).

La posición de las otras personas participantes es ambigua o contraria respecto a esta primera posición. Ninguna de ellas dice expresamente que el escolta no sea una víctima, pero Idoia, Maider y Mikel cuestionan que se hable de las víctimas abstraídas del contexto del conflicto. Y este planteamiento se desdobra en dos argumentos distintos: por un lado, se cuestiona que, al no incluir el contexto en la novela, la autora muestra «una parte» del conflicto, y con ello solo visibiliza unas víctimas obviando o dejando fuera todas las demás. Esta posición la comparten Maider, Mikel e Idoia. La implicación es que si no se reconoce a todas las demás víctimas, no puede esperarse que se reconozca a las descritas en la novela. Estos tres participantes sostienen que hay que considerar las víctimas de todos los *lados*, y en la segunda sesión Idoia habla de la necesidad de que se reflejen también al resto de víctimas que no salen representadas en esta primera novela: «Pero hay otras víctimas (...) lo que vamos a hacer aquí son diferentes miradas de diferentes víctimas. ¿O es que las víctimas, todas son iguales?» (Idoia, S2).

Por otro lado, Mikel plantea que la abstracción de la experiencia de las víctimas del contexto del conflicto no permite considerar las razones por las que el escolta fue victimizado. Su posición insiste en la necesidad de considerar el por qué, las razones por las que se victimizó a este personaje, por qué determinadas condiciones hacen que las razones por las que se victimiza justifican el acto, lo hacen justo porque según él, es una respuesta a una violencia aún mayor. Por eso, según este planteamiento, no hay que aproximarse a la violencia y la victimación desde la experiencia de sufrimiento, sino que hay que aproximarse analíticamente, entendiendo las circunstancias, las razones, la dinámica social que hace que la violencia sea una reacción natural. Al considerar estos elementos, se instrumentaliza a la víctima siempre y cuando el fin que se persiga para sacrificarla sea bueno.

Este planteamiento generará distintas respuestas que se analizan en el segundo fragmento dialógico, el cual se construye en torno al planteamiento de Miren de que la víctima lo es independientemente del contexto.

Tabla 7: Concepciones víctima

El escolta es víctima porque ha padecido una vulneración de derechos humanos. «Pierde la vida en un atentado y esa es la mayor vulneración de derechos humanos»	El escolta es víctima de un atentado pero...	
	Solo se muestra «una parte» del conflicto	No se puede decir que su victimación sea injusta. Esa violencia fue respuesta a una violencia mayor.
Miren Ane	Maider Mikel Idoia	Mikel

4.2.2 Víctima independientemente del contexto

En el fragmento dialógico anterior, Mikel y Maider plantean que hay que tener en cuenta y discutir las razones por las que el escolta fue victimizado para poder reconocerlo como víctima. Itziar e Idoia también han planteado que el hecho de que la víctima fuera un escolta, y hubiera elegido esta profesión a sabiendas del riesgo, implicaba que «el punto de partida del libro sea diferente» (Idoia, S1). Estas ideas provocan la respuesta de Miren, quien sostiene lo contrario durante la segunda sesión del taller donde se sigue discutiendo la primera novela, *El ángulo ciego*. En este fragmento dialógico participan también Olatz y Jone pero Mikel está ausente.

«En la sesión anterior algunas sugeríais que se podía hacer una diferenciación...que el escolta es víctima pero...» (Irene, S2).

«Para mí (...) es una persona. Para mí es igual que muera el político que el escolta (...). A mí me da igual, es una víctima más (...) A mí en realidad me da igual» (Miren, S2).

«¿Qué es lo que te da igual?» (Jone, S2).

«A mí me da igual, es una víctima más (...) es que para mí un guardia civil es uno que ha caído “en ese lado”, y un *Ertzaintza* [sic] es uno que ha caído “de

este»⁴¹. Y nosotros, somos lo que somos, porque estamos en un punto concreto en la geografía. Quiero decir, en general» (Miren, S2).

«No, pero eso no siempre es así. A veces se ha elegido» (Olatz, S2).

«Bueno, en general no» (Miren, S2).

«Sí» (Olatz, S2).

(...)

«Yo creo que con las profesiones, que siempre hemos visto tan mal el ser guardia civil porque aquí ser guardia civil se identificaba con aquel cuerpo represivo a la orden de Franco, pero hay en muchos países donde la policía no tiene una connotación negativa (...), pero para lo que estamos hablando aquí, es que me da igual que sea policía» (Miren, S2).

«Pero no es igual» (Olatz, S2).

«Sí, es víctima y padre de familia. Luego el resto ya...» (Miren, S2).

«Pero yo creo que es diferente» (Olatz, S2).

«Aquí se intenta justificar, “él es un guarda por algo!”. Este en concreto..., para la mayor parte de la gente es un trabajo» (Miren, S2).

«Es lo que decíamos el otro día. Si Martín padre no hubiera tenido la lesión en las manos, no hubiera sido *Ertzaintza*, no hubiera sido escolta y hubiera seguido su carrera de *pelotari* y no hubiera estado muerto» (Maidier, S2).

(...)

«Pero entonces es otro el muerto, no es el padre de Martín, es otro» (Miren, S2).

«Sí, eso sí» (Maidier, S2).

Antes que su profesión de escolta, Miren destaca que «para mí [la víctima] es una persona» y afirma que «le da igual» si esa persona que muere es un político o un

⁴¹ Se percibe por el lector que esto es un uso inadecuado de los dos lados porque Miren busca hacer un contraste entre lo español (la Guardia Civil) y lo vasco (la *Ertzaintza*). Sin embargo, habitualmente se asume que los «dos lados», incluso aunque no los admitamos, están en nuestro imaginario colectivo identificados como ETA, por un lado y el Estado, por otro.

escolta. Para ella eso es irrelevante porque el sujeto que ha padecido el atentado es ante todo persona, y esa persona ha sido victimada. Miren pone el acento en la condición humana esencial –ser persona–, que es anterior a otras condiciones que puedan derivarse del contexto, las pertenencias a unos u otros grupos o la ideología de cada uno. Por ello, su aproximación a la violencia requiere abstraerla de los condicionantes del caso concreto y del contexto para reconocer lo que tienen en común todas las víctimas. Cuando Maider retoma la idea de la importancia de la profesión del sujeto, recordando que si el padre de Martín «no hubiera sido escolta y hubiera seguido su carrera de *pelotari* y no hubiera estado muerto» (Maider, S2), Miren responde: «Pero entonces es otro el muerto, no es el padre de Martín, es otro» (S2). De nuevo, no importa quién es el sujeto, si no es uno es otro, pero no debería ser ninguno, porque todos son personas.

Miren también pone el acento en las consecuencias de la victimación al destacar que el escolta «es víctima y padre de familia. Luego el resto ya...» (S2). Ser padre y víctima supone que tras la violencia queda una familia que sufre (y que se convierte también en víctima), se pierde la vida, y se genera sufrimiento inmerecido. El resto son añadidos innecesarios para *nombrar* lo que le ha pasado, y lo que deja.

Por otra parte, Miren destaca que lo que importa no es que la víctima fuera político o escolta, sino que «es una víctima más», una más que se suma y engrosa una única categoría de «víctima», en la que no hay diferencia en su condición dependiendo de si la persona se dedica a una u otra profesión, o si es de un lado u otro del conflicto. Explicándole a Jone qué y por qué le da igual, Miren sostiene que somos los que somos por azar, «porque estamos en un punto concreto en la geografía». El guardia civil es guardia civil porque «ha caído “en ese lado”, y el *ertzaintza* [sic] lo es porque ha caído “de este”». Miren quiere restarle peso al significado de la pertenencia a un grupo u otro, profesional y nacional. Esas diferencias entre los sujetos que se plantean como tan profundas y sustanciales (la identidad y pertenencia a una nación), son muchas veces cuestión de azar. Si somos lo que somos porque «hemos caído» en un lugar u otro, no tiene sentido asumir que esa diferencia pueda ser tan trascendental.

Para Olatz la cuestión es que «no siempre es así. A veces se ha elegido». Las personas no han caído donde están, han elegido estar ahí y ser lo que son. Olatz no se

refiere a la geografía sino a la profesión, el guardia civil o el escolta han elegido esa profesión sobre otras posibles. Por eso para Olatz «no da igual».

Miren sabe que «siempre hemos visto tan mal el ser guardia civil porque aquí ser guardia civil se identificaba con aquel cuerpo represivo a la orden de Franco», pero anota que «hay en muchos países donde la policía no tiene una connotación negativa», y que en cualquier caso, para lo que se está hablando en el taller, «da igual que sea policía». Y luego, ante la insistencia de Olatz de que «es diferente», Miren señala «aquí se intenta justificar, él es un guarda por algo!» (S2), sugiriendo que se asume que el guardia civil se dedica a esa profesión porque tiene alguna motivación política, y que con ello se quiere justificar su victimación. Pero ella cuestiona eso y agrega que es un trabajo legítimo.

La discusión continúa. Miren le ha restado importancia al hecho de que la víctima fuera un escolta, y ante ello Olatz ha resaltado que detrás de su oficio hay una opción personal que marca una diferencia. Si se trata de una elección personal, la persona es responsable de lo que se derive de ella. En este punto, Jone retoma un argumento que se empezó a esbozar en la primera sesión, referido al conocimiento que la víctima tenía del riesgo implicado en su oficio de escolta. Itziar había planteado que «cuando escoltas a alguien sabes que te la juegas tú el primero» (Itziar, S1), e Idoia agregaba «Escolta es escudo, (...) Eliges una opción personal con un cierto riesgo» (Idoia, S1). En la segunda sesión, Jone continúa desarrollando este argumento, y la discusión con Miren:

«Sí, pero el escolta sabe que conlleva el riesgo» (Jone, S2).

«Claro, pero es que la vida es riesgo, un día se te cae un tiesto en la cabeza por ir por la calle» (Miren, S2).

«Y el charcutero se puede cortar el dedo con la máquina y a un escolta, pues le pueden matar» (Jone, S2).

«No, ¡que ya, que ya! Pero yo quiero decir que a mí eso me da igual, para mí el escolta es un padre de familia. Es un tío que tiene derecho a su vida y hace lo que le da la gana con ella. ¡Es un trabajo legal!» (Miren, S2).

Al plantear que «la vida es riesgo», Miren señala que el factor riesgo también es irrelevante. Pero para Jone no es así, porque así como el charcutero asume que la máquina le puede cortar un dedo, el escolta debe asumir que lo pueden matar. Para Jone, las dos pérdidas son el resultado del riesgo de un oficio que ellos han elegido.

Jone convierte el riesgo conocido de esa profesión en un atenuante del acto de victimación, como ya lo hicieron anteriormente Idoia y Olatz. Jone reconoce que el escolta ha sido victimado (reconoce la acción de victimación), pero el hecho de que él hubiera elegido ese oficio sabiendo el riesgo que conllevaba, sostiene que ello atenúa la gravedad del acto y modifica su condición de víctima. De esta manera, estas participantes parecen sugerir que la elección y el riesgo conocido lo hacen, cuando menos, parcialmente responsable de lo que le ocurre.

Miren vuelve a su planteamiento central de que el escolta es una persona y como tal tiene derecho a la vida, y a hacer con ella lo que le de la gana. Con esta afirmación del derecho a la vida y a elegir qué se hace con ella, Miren confronta la idea de que el escolta deba asumir que otra persona puede venir y quitarle la vida a cuenta de lo que él ha decidido hacer con ella. Su elección no da derecho a que otro lo asesine. A su vez, con ello busca desmontar el argumento de que el conocimiento del riesgo hace menos grave el asesinato. Más adelante, Miren precisa que el rasgo más importante común a todas las víctimas es su inocencia: «al final las víctimas son siempre inocentes», dirá en la quinta sesión.

En este segundo fragmento dialógico se continúan perfilando distintas posiciones frente al reconocimiento de las víctimas.

Miren liga la condición de víctima a la vulneración de la condición esencial de ser persona, que supone tanto el derecho a la vida como el derecho a hacer de ella lo que la persona quiera. Como precisará en la quinta sesión, no importa lo que la persona decida ser o haga, la víctima siempre es inocente respecto a su victimación. Por otra parte, vincula el reconocimiento de la tragedia de la victimación a sus consecuencias, a la generación de un sufrimiento injusto. Y en tercer lugar, establece que solo hay una categoría de víctimas, independiente del contexto, las pertenencias y la ideología. Esto es así porque lo que define la victimación es un agente que vulnera a un sujeto, a una

persona, su derecho a la vida. Ninguna condición de contexto es relevante para generar distinciones en esta única categoría.

Por otra parte, las posiciones de Olatz y Jone parecen sugerir que aunque se reconozca un acto de victimación, el significado del mismo debe matizarse según las opciones que las víctimas hayan tomado y lo que ellas impliquen en su contexto, ya que ello los hace co-responsable de lo que les ocurre. Desde esta perspectiva, la condición de víctima no se puede reconocer independientemente del contexto.

4.2.3 «Otro» tipo de víctima

A partir de las disputas que se dan en los dos fragmentos dialógicos anteriores («*Escolta víctima ¿Por qué?*» y «*Víctima independientemente del contexto*»), tiene lugar una especie de *negociación* acerca de lo que supone el reconocimiento de la condición de víctima del escolta de *El ángulo ciego*.

Esta *negociación* se da fundamentalmente entre Mainer, Idoia y Olatz, quienes han defendido la idea de que hay ciertos condicionantes, como saber quién es el sujeto, cuál es el contexto, y los riesgos de la profesión, que deben tenerse en cuenta a la hora de reconocer a las víctimas. Ante la controversia con Miren y Ane, van agregando consideraciones y haciendo matices que sugieren un proceso de *negociación* discursiva, que aunque breve, es significativa. Esto se ve reflejado en las siguientes intervenciones:

«Para mí es igual que muera el político que el escolta» (Miren, S2).

(...)

«Pero de cara a los que, a la gente de su entorno, yo creo que sí que es diferente porque claro, saben que él vive en un grupo de riesgo y claro, no es lo mismo el atentado de la muerte de una persona que no estaba en riesgo, que pasaba por ahí y que nadie se lo espera, a algo que sabes que puede pasar en cualquier momento. Igual es diferente también la forma de vivirlo, porque realmente ellos saben que le puede pasar, lo sabe hasta el hijo» (Olatz, S2).

(...)

«Y claro, igual que uno que es policía. Cobra un plus, y vive mejor económicamente. Pero está socialmente un poco denigrado en algunos

ambientes, pero lo compensa con el plus del sueldo o con la ideología, con lo que sea. Entonces, pues es diferente el resultado, digo yo, eh» (Olatz, S2).

«La familia, ellos lo viven diferente, el que su padre sea un escolta o que su padre sea un profesor de universidad. (...) Entonces (...) incluso para la familia eh, que yo creo que es el punto clave de este libro también» (Idoia, S2).

(...)

«A mí en realidad me da igual» (Miren, S2).

«¿Qué es lo que te da igual?» (Jone, S2).

«A mí me da igual, es una víctima más» (Miren, S2).

«Pero hay otras víctimas que, lo que vamos a hacer aquí son diferentes miradas de diferentes víctimas. ¿O todas las víctimas, todas son iguales?» (Idoia, S2).

(...)

«Este escolta, yo creo eh, es una víctima, pero sí es cierto que es “otro” tipo de víctima, o miramos al escolta víctima de otra manera a como hubiéramos mirado al político víctima. Incluso al niño víctima que pasaba al lado y la bala le alcanza. Nuestra mirada a las víctimas creo que es diferente, a cada una de ellas» (Maidier, S2).

Discursivamente, la *negociación* no supone necesariamente una conciliación, la resolución de una disputa, o el establecimiento de un consenso. Lo que este diálogo evidencia es el intento de una de las partes, o de las dos, de reacomodar sus argumentos en respuesta a los planteamientos del *otro*, a los aspectos que han sido cuestionados, a la presentación de perspectivas antes no consideradas, etc. El resultado puede ser una concesión, o una transformación que acerque las posiciones en disputa, pero también puede ser el «fortalecimiento» de las propias posiciones y por lo tanto, la profundización de la controversia. Esto es lo que parece ocurrir en este fragmento dialógico.

Maidier inicia su intervención con un reconocimiento expreso: «Este escolta, yo creo eh, es una víctima» (Maidier, S2). Ante los relatos de sufrimiento de distintos actores de *El ángulo ciego*, ante la lectura de otras participantes en el taller que

interpretan vehementemente al escolta como víctima de una injusticia, Maider concede que ella también cree que es una víctima. Pero esta participante no parece dispuesta a ceder en lo esencial de su posición, y por ello afirma «pero sí es cierto que es “otro” tipo de víctima». Reconoce que es víctima, pero para ella se trata de «otro» tipo de víctima. Esta diferenciación le permite a Maider conceder y a la vez afirmar su posición anterior, el escolta es víctima pero no se le puede reconocer como una víctima *auténtica*.

Idoia retoma esta idea, pero la enfoca hacia la vivencia de la victimación por parte de la familia, que a su juicio es lo que el libro quiere mostrar, lo que el riesgo y el miedo suponen para la mujer y el hijo del escolta. Maider, sin embargo, habla explícitamente sobre «Nuestra mirada a las víctimas», no sobre las vivencias que ellas tienen: «...miramos al escolta víctima de otra manera a como hubiéramos mirado al político víctima – dice Maider- Incluso al niño víctima que pasaba al lado y la bala le alcanza». El «otro» tipo de víctima se refiere al reconocimiento que otros hacen de la condición de víctima. En este mismo sentido lo entiende también Olatz. «De cara a la gente de su entorno, yo creo que sí que es diferente porque saben que él vive en un grupo de riesgo y claro, no es lo mismo...». Para los otros, los espectadores, el significado de un atentado contra una persona que sabía que estaba en riesgo no es lo mismo que el significado de un atentado contra alguien que no se lo esperaba. ¿Qué es lo que «no es lo mismo»? ¿La sorpresa, la aceptación o la repulsa, la gravedad, la valoración de la victimación como una injusticia? La última parte de su intervención transforma esta ambigüedad. Olatz agrega que además de conocer el riesgo de la profesión que ha elegido, el caso del escolta es igual que el del policía que «Cobra un plus, y vive mejor». El rechazo social se compensa con el «el plus del sueldo o con la ideología». Supone esto que, aunque el escolta sea una víctima, ¿es una víctima distinta porque su victimación es menos injusta? ¿No solo porque se conociera el riesgo al que se exponía, sino también porque ha recibido algo a cambio? El riesgo es el riesgo de muerte. La muerte es la forma extrema del rechazo social. Si el plus en el sueldo y la ideología compensan el riesgo y el rechazo, ¿significa esto que compensa también el resultado del atentado? Olatz concluye su intervención declarando «Entonces, pues es diferente el resultado, digo yo» (Olatz, S2).

Maider y Olatz sugieren que la victimación de una u otra persona es menos grave cuando se conoce el riesgo y además, queda compensado al cobrar algo más de

dinero. No solo la experiencia de victimación es distinta, también es distinta la gravedad y la injusticia de dicha victimación. Aunque en algún punto pareciera que se estaban acercando las posturas al reconocer al escolta como víctima, en realidad la negociación que se da en este fragmento dialógico apunta a recomponer los términos de la discusión para así poder reafirmar su postura.

4.2.4 Guardia civil ¿Victimario o víctima?

A medida que avanza el taller, algunas personas participantes, entre las que se encuentran Maider, Jone y Mikel, vuelven a traer la controversia del primer fragmento dialógico que, como ya se ha visto, plantea o intenta justificar que alguien merece, de alguna manera, padecer la violencia que se le ejerce. Pero este cuarto fragmento dialógico tiene dos diferencias respecto al primero.

La primera diferencia es que, en este caso, la controversia surge en relación a un nuevo personaje: el padre de Manuel en la tercera novela *Pikolo*. Cabe recordar que este es guardia civil y se traslada a vivir al País Vasco con su hijo pequeño en pleno conflicto, y al cabo de un tiempo, los dos sufren un atentado terrorista en el cuartel donde viven, aunque ambos sobreviven al mismo. El libro surge que el profesor del colegio al que va Manuel tiene algo que ver con el atentado, ya que utiliza al niño para sacar información acerca de los horarios de la garita del cuartel donde viven él y su padre. La segunda diferencia respecto al primer fragmento dialógico es que aquí se retoma el tema de justificar o querer ahondar en las causas por las que se victimiza a alguien, pero esta vez de modo más fuerte, como se verá más adelante.

La controversia empieza a dibujarse porque algunas participantes parten del hecho de que se considera victimario al padre de Manuel (por ser guardia civil) y en consecuencia, esas mismas personas consideran a Manuel víctima de su padre. En la primera sesión dedicada a trabajar esta novela surge el diálogo en torno a estas ideas:

«Yo creo que Manuel es víctima de sus compañeros de clase, por supuesto. De su padre, fundamentalmente, pero no podemos olvidar que el contexto determina la situación de Manuel (...) En el País Vasco se vive una situación de lucha, de guerra, de conflicto con violencia. Su padre toma una decisión y el niño es víctima de todo eso porque es hijo de su padre» (Maider, S8).

«Yo es que hacia el niño siento compasión porque es una víctima de sus padres (...) porque llegan a Euskadi para llenarse más el bolsillo porque en el sitio donde estaba trabajando como guardia civil les pagan muy poco» (Mikel, S8).

«Yo creo que es víctima de su padre» (Maidier, S8).

«Sí, la situación que se crea a ese chico es debido a que su padre y su madre quieren meter en el bolsillo más dinero (...) Mejorar su situación económica» (Mikel, S8).

«Sí» (Jone, S8).

«Y ¿qué hacen los guardias civiles? Tener, entre otros, al padre de Kepa en Sevilla, lejos por pertenecer a *Euskal Herritarrok*» (Maidier, S8).

«El padre de Manuel es víctima de un sistema que abusa de hombres ignorantes para torturar adeptos, pero aquí es ante todo victimario, viene a Euskadi a ejercer represión» (Maidier, S10).

Aunque Maidier llega a reconocer que el niño recibe un trato injusto por parte de sus compañeros de clase, tanto ella como Mikel y Jone culpan fundamentalmente al padre (a los padres) de la violencia que padece Manuel en el colegio y en el cuartel donde vive. Con ello remiten la situación de victimación a otra fuente y a otro tipo de sufrimiento (ser acosado, vivir en riesgo), negando la consideración de que, tanto Manuel como su padre, son víctimas de otros actores. Maidier escribe en su diario una reflexión que refuerza esta idea que sostiene que Manuel es víctima de la decisión que toma su padre: «(...) Manuel es un niño y no es culpable ni responsable de los actos y trabajo de su padre» (Maidier, D7). Para estas personas del taller, la victimación que sufre Manuel se debe a la ambición de los padres y ello diluye u oculta la responsabilidad de los actores específicos que atentan contra su vida.

Unas sesiones después, Aitana recalca que muchas personas del taller han considerado y hablado de la figura del guardia civil como victimario, sin que la novela explicita que eso sea así:

[En el taller, el escolta y al guardia civil] «Se consideraba que eran victimarios» (Aitana, S12).

«Ya, pero para mí que una persona sea guardia civil no me hace considerarla victimario. A mí me resulta fuerte (...): Pero es que para empezar, nos tienen que demostrar que ha sido victimario. ¿Qué ha hecho este señor realmente para considerarlo victimario? Es que igual solo es víctima» (Leire, S12).

«Claro, es que si no, mucha más gente entraría en el saco de victimario: Seguridad, escoltas... yo no creo que por llevar un uniforme todo el mundo se convierta en victimario» (Aitana, S12).

«[Esa generalización] me parece injusta y errónea (...) Pensar que un grupo es 100% de una manera, me parece una visión como muy cerrada. (...) Es que haciendo referencia a la novela me parece aún menos victimario el guardia civil» (Leire, S12).

Las citas de Aitana y Leire muestran un planteamiento muy distinto al ofrecido anteriormente por Mikel, Mairer y Jone, ya que a las primeras no les parece justo ni legítimo considerar que porque uno sea guardia civil, ello signifique ser victimario. Leire añade que menos aún en esta novela, donde tanto el guardia civil como su hijo sufren un atentado terrorista que los convierte en víctimas directas. Para Leire, la idea de que el padre de Manuel sea victimario forma parte del imaginario social que plantea que la guardia civil, como cuerpo represivo, ejerce violencia. La controversia continúa de la mano de otras personas del taller:

«Quien hace eso [venir a trabajar como guardia civil al País Vasco], tiene que darse cuenta que va a haber gente que va a tener que pagar un precio. No solo el que esté en riesgo en una situación de guerra, sino que el que le acompaña a él va a pagar un precio. Y es un precio que el niño no ha elegido, que el padre se lo ha impuesto. Eso es una violencia» (Mikel, S8).

«¡Pero no es justificable! ¿Pagar su precio por venir?» (Miren, S8).

«Que yo eso no lo justifico, hay quien sí, pero yo no lo justifico» (Mikel, S8).

«Podría haberse quedado en el pueblo y cobrar menos. O buscarse otro trabajo que le permita... de más esfuerzo físico» (Olatz, S8).

«No me parece que el comportamiento del padre sea reprochable (...) Que con 7 años ese niño sufra una discriminación tan fuerte por la implicación política que

tiene el trabajo de su padre, es algo muy grave (...) Pero a este niño lo están acosando porque es hijo de un guardia civil» (Ane, S8).

En otra de las sesiones dedicadas a trabajar esta tercera novela, se plantea abiertamente la pregunta de si los participantes consideran que el padre de Manuel merece el atentado que sufre por ser guardia civil.

«¿Que si lo merece? No es la palabra que se lo merezca, pero sabe que es lo que conlleva. Él viene a practicar la violencia (...) conlleva violencia para los demás (...) No tiene que hacerlo, eh. Lo elige (...) Y eso conlleva un riesgo» (Jone, S9).

«Él está haciendo un trabajo de riesgo y está cobrando un plus por el riesgo» (Olatz, S9).

«Es que yo sí le veo un poco víctima (...) hay que ponerse en la situación de esa gente» (Aitana, S9).

«Pero es que un guardaespaldas también arriesga su vida» (Miren, S9).

«Yo estoy de acuerdo con Jone (...) Su trabajo es la violencia. (...) Son terroristas con un título, así de claro. Avalados por el Estado. Ya está. Torturadores, asesinos, maltratadores, bestias y salvajes (...) Nadie le dijo *tienes que ir a Euskadi a trabajar*» (Maidier, S9).

(...)

«A mí lo que me preocupa es el juego del escritor. Lo que quiere reflejar eso que estáis diciendo del tema (...) la crueldad de los niños. Pero lo que hace es utilizar eso para dar su lectura de la situación de la violencia en Euskadi. Coge ese marco y ¿cómo lo hago? Pues les encajo en estereotipos a estos, a estos... porque es una cosa muy extraña. No se vive en Euskadi con normalidad la presencia de la guardia civil, no se vive. No es una sociedad normalizada, es algo que viene de fuera, están oprimiendo un pueblo, están ejerciendo la violencia sobre ese pueblo y eso, por lo tanto, altera las relaciones sociales y el comportamiento normal de la gente en relación a ese elemento extraño e impuesto (...) A mí me parece incoherente. Todo el cuento me parece que es utilizar una moraleja. (...) Pero, ¿te parece que con eso se entienden los atentados? Yo creo que no (...) Tienden a que el victimario [se refiere al padre de Manuel] sea la víctima. Presentar al victimario como víctima, despojado de sus derechos, de sus relaciones, en el

trato. Y luego, los otros niños [Kepa y sus amigos] son aprendices de etarras. O sea, son alevines de etarras, ya que practican la extorsión, las amenazas, la tortura, y todo eso» (Mikel, S8).

«Ay, yo no estoy de acuerdo» (Miren, S8).

Jone, Olatz, Mainer y Mikel no dicen abiertamente que el guardia civil se merezca el acto de victimación que sufre, pero discursivamente, utilizan el riesgo que implica esa profesión como un atenuante del acto de victimación, como hacían antes con el escolta. La diferencia aquí es que mientras en aquel primer fragmento dialógico algunos participantes consideraban al escolta como un daño colateral, en este fragmento las citas de los participantes muestran que el guardia civil, al ser una figura que representa una fuerza represiva que viene al País Vasco a practicar la violencia, el acto de victimación que sufre está de alguna manera, justificado. Es sobre todo Mikel, cuando dice que el guardia civil «tiene que darse cuenta que va a haber gente que va a tener que pagar un precio», pero apoyado por Mainer, Jone y Olatz, quien vuelve a traer el contexto para reforzar la idea de entender qué papel juegan los actores implicados en el conflicto. Como asumen que el guardia civil viene a practicar violencia, justifican que a él se le responda con más violencia a modo de venganza. En el caso de Mainer, al calificar a este personaje como «terrorista» lo deshumaniza, sugiriendo que es victimario.

Mikel se siente molesto porque el cuento representa al victimario como víctima y por ello demanda al escritor de *Pikolo* «menos prototipo y más realismo». Una reflexión que este mismo participante escribió en su diario refuerza esta idea: «La moraleja es que la paz es posible, la bondad y el respeto al contrario. La esperanza de la regeneración social está en las nuevas generaciones, en los niños de hoy, y colorín colorado...» (Mikel, D8). Con esta reflexión Mikel quiere decir que respetar al contrario no es tan sencillo, las cosas en la realidad son más complejas y no existen los finales de cuento (algo extraño, dado que el final de este cuento, a causa del atentado que sufren los personajes, es bastante dramático). Como para este participante, el guardia civil viene a «oprimir al pueblo» y «generar violencia», le parece mal que la novela humanice su victimación, le preocupa que la novela caiga en representar figuras

estereotipadas, sin ahondar y explicar las razones por las que la gente reacciona violentamente contra una figura represiva que viene a ejercer violencia a un pueblo.

Hay que decir que la postura de Mainer es ambivalente y aunque está de acuerdo con la mayor parte del planteamiento de Mikel, se aleja del mismo en este punto, ya que a ella sí que le parece que la novela acierta en representar el conflicto: «los niños divididos en dos bandos representan muy bien el panorama actual de este tema» (Mainer, D7).

Se acaba de ver cómo Mainer, Mikel, Olatz y Jone construyen colaborativamente un diálogo que entra en disputa con los planteamientos de Miren, Ane, Aitana y Leire (los cuales también se construyen colaborativamente). Miren, una participante que se posiciona firmemente en la idea de que la víctima lo es independientemente del contexto, intenta negociar con Mainer en esta controversia:

«¿Sabes lo que pasa? Que si no es este [el guardia civil], es otro. (...)Y si no hubiese sido este el que vino [a trabajar al País Vasco] hubiese sido otro. ¿Qué más da que haya venido de *motu proprio* o que le hayan enviado?» (Miren, S9).

«Estoy completamente de acuerdo contigo» (Mainer, S9).

«En esa garita iba a haber alguien» (Miren, S9).

«Pensando en lo que es su profesión, lo que conlleva e implica para el niño (...) es verdad que todo eso suma a que no me parezca bien [que se dedique a esa profesión y que se traslade a vivir al País Vasco] por todo lo que implica para su familia. Pero es cierto lo que dice [Miren], que da igual que venga de fuera para conseguir más dinero, que le manden y ganes lo mismo, o que simplemente estés ahí» (Mainer, S9).

Aquí parece que tras escuchar la intervención de Miren, unido a los planteamientos de Ane, Leire y Aitana que iban en la misma línea y el impacto del taller en su conjunto, se da un cambio en el planteamiento de Mainer. Parece que le da la razón a Miren cuando dice que es verdad que si no llega a ser el padre de Manuel quien sufre el atentado, sería otro. Aunque hay que decir que ello no asegura o no muestra que se dé una transformación en su postura, sino que es más bien un tipo de negociación con

el planteamiento de Miren, ya que como se verá en la entrevista final que se hizo a Maider, esta vuelve a la posición que mantenía al comienzo del taller:

«Yo creo que si me hubieran dado más detalle de su padre (aquí se refiere al padre de Manuel, guardia civil y uno de los personajes de la tercera novela, *Pikolo*), pues igual sí me hubiera ayudado a entenderle, pero es que para mí ya tiene un *hándicap* (...). Yo digo que él (el padre de Manuel) tiene que afrontar las consecuencias de su trabajo (...). A ver, también le reconozco como víctima. Simplemente porque se le puede encajar dentro de una definición. Pero dentro de mis emociones, para mí no es una víctima. Para mí ha sido un ojo por ojo, diente por diente (...). Desde una perspectiva ética, por supuesto, el padre de Manuel es una víctima. También es un victimario. Es las dos cosas...» (Maidier, EF).

El planteamiento de Maider muestra una ambivalencia muy interesante: formalmente, ella reconoce al padre de Manuel como víctima, en tanto que ha sido objeto de una agresión. La definición teórica (trabajada además en las sesiones anteriores) encaja. Sin embargo, Maider se resiste a reconocerlo verdaderamente como tal. Emocionalmente, no lo siente así. Su dificultad está directamente relacionada con el oficio del personaje, que lo deshumaniza porque «tiene un *hándicap*». Ella considera que el acto de victimación que padece este personaje es fruto de una venganza y así lo refleja en la entrevista cuando dice: «para mí ha sido un ojo por ojo, diente por diente». Lo curioso en la entrevista final realizada a Maider es que ella está reflexionando sobre su propia postura y lo que esta implica. Esta participante reconoce que el personaje del guardia civil tiene un *hándicap* y ello le impide poder empatizar y reconocerlo como una *auténtica* víctima, pero también reconoce que eso le ocurre porque tiene falta de información sobre el personaje, y que si le llegan a dar más detalles «igual hubiera llegado a entenderle».

Las citas recogidas en este fragmento dialógico muestran que la idea de querer justificar que alguien merezca una vulneración de derechos surge con más fuerza, y ello hace ver que sí ha habido cierta transformación en los planteamientos de las personas participantes pero no en la dirección esperada, ya que la controversia se ha afianzado, se ha ampliado (con más matices) pero no hacia una comprensión crítica de la violencia que han padecido los personajes del escolta y del guardia civil.

Es decir, en esta controversia se mezclan dos ideas relacionadas pero diferentes:

la idea de que el guardia civil «está haciendo un trabajo de riesgo», y por eso sabe que está más expuesto a un acto de victimación y en ese sentido, este no es «tan grave» (ahí vuelve a reaparecer la idea que caracteriza el diálogo que surgió en torno al escolta); y la idea, de que, por ser el padre de Manuel parte de un cuerpo represivo que viene al País Vasco a ejercer violencia, recibe de alguna forma lo que siembra, o en palabras de Maider, lo que le pasa es un «ojo por ojo», aunque ella no emplea la expresión «ojo por ojo» en términos de proporcionalidad, sino que esta idea está planteada en el sentido de castigo: «el que hace la paga». Este fragmento dialógico agrega así un elemento nuevo y complementa los anteriores en cuanto que señala la necesidad de considerar el contexto para entender las causas y las víctimas del «otro lado» y refuerza la idea de entender qué posición han jugado las víctimas y victimarios en el conflicto.

En este cuarto fragmento dialógico, que surgió a raíz de los diálogos dedicados a trabajar la tercera novela del taller, las discusiones giran en torno al reconocimiento del guardia civil y su hijo como víctimas. A continuación se recapitulan las distintas posiciones que se han dado al respecto:

Por un lado están Mikel, Maider, Jone y Olatz, los cuales sostienen que Manuel es víctima de la decisión que toma su padre al venir a trabajar como guardia civil al País Vasco en pleno conflicto. Mikel sostiene que «va a tener que pagar un precio» por ello y que el niño no tiene por qué pasar por eso. Pero hay algo más, y es que como asumen que el guardia civil va a ejercer una violencia ilegítima, consideran una respuesta legítima que a él también se le ejerza violencia.

Miren, Leire, Aitana y Ane sostienen el planteamiento contrario que se desgrana en dos partes. Primero, ellas no parten del hecho de que por ser guardia civil uno sea victimario y como dice Leire, menos aún en esta novela donde solo se refleja que este personaje sufre una violencia. Y en segundo lugar, creen que la vulneración de derechos que sufren tanto Manuel como su padre es injusta y por lo tanto injustificable, sean las razones que sean las que les hicieron venir al País Vasco. De modo que estas participantes no muestran problemas para reconocer la condición de víctima de estos personajes.

4.2.5 La figura del victimario-víctima

En este quinto fragmento dialógico se puede apreciar cómo en las últimas sesiones del taller vuelve a surgir un diálogo distinto en torno a una idea tratada ya antes: «víctima independientemente del contexto». La discusión emerge tras la lectura de la última novela, *Esos cielos*. En esta historia, la protagonista representa la compleja figura del victimario-víctima, ya que si en un primer momento fue victimaria por haber pertenecido a un grupo terrorista (ETA), se vuelve víctima al padecer la violencia ejercida por dos policías que la persiguen y acosan en su viaje de vuelta a casa.

La dificultad de reconocimiento de este personaje como víctima procede en que confluyen en la misma persona dos figuras y así lo muestra la siguiente reflexión que escribe Ane en su diario: «En los casos en los que en una sola persona comulgan víctima y victimario, las emociones pueden dificultar reconocerla como víctima» (Ane, D13). Esta misma participante explica en unas de las últimas sesiones del taller por qué la protagonista de esta novela puede representar una figura compleja de entender:

«Este personaje a mí como que me costó. Porque como en ningún momento es tan claro lo que hizo ella para estar ahí, de alguna manera la ubiqué como victimaria porque pertenecía a un grupo armado terrorista y estaba en la cárcel, punto. (...) No la veía como víctima, sino hasta el momento que la agredieron los policías. Porque ella ya había cumplido condena y nadie tiene por qué vulnerarla de esa manera. Solo en ese momento la vi como víctima y después me puse a pensar, pero es victimaria al mismo tiempo» (Ane, S12).

El hecho de haber sido perpetrador en el pasado por haber atentado contra la dignidad de otra persona, dificulta, en cierto modo, que se reconozcan las vulneraciones de derechos que padece el victimario, ahora convertido en víctima.

Maider, otra participante, explica en la entrevista final las razones por las que ella reconoce en Irene su condición de víctima:

«Me hace reconocerla como víctima el hecho de que ya haya pagado por un daño cometido y que ahora tenga que verse envuelta en tortura, en maltrato psicológico, en acoso sexual... y todo eso es lo que me hace reconocerla como víctima» (Maider, EF).

Leire afirma que esta novela le aportó algo nuevo en tanto que nunca antes se

había parado a pensar en esta figura:

«A mí [*Esos cielos*] me ha ampliado mucho más (...) en el caso de las víctimas que eran victimarios. Porque aunque sí que supiera que estaban ahí y sí las reconociera, yo creo que ahora las veo como más claramente. (...) Como que antes era las víctimas más directas, como pueden ser muertos de... más de “un lado” que de los dos. Podía pensar evidentemente, en familias y los presos mismos pero, cuando yo oía la palabra “víctima del terrorismo” en este caso, en este conflicto, pensaba en el “otro lado” mucho más [en las víctimas de ETA]» (Leire, S13).

Leire reconoce haber ampliado su perspectiva gracias a la lectura de esta última novela ya que nunca antes se había parado a considerar muy en serio que a los victimarios (en este caso una etarra) también se les debe considerar víctimas si se les daña su dignidad, como es el caso de Irene. Admite sentir más cercanía hacia las víctimas de un «lado», las que siente más cercanas a sus vivencias y a su realidad, pero ello no impide que tenga una actitud abierta ante la lectura de esta novela. Otra participante, en este caso Mainer, anota en su diario que esta novela también le ha aportado matices respecto a la figura de la víctima:

«Vuelvo a recalcar que esta novela me ha enseñado que no todo es blanco o negro. Irene es una mujer llena de dudas. Muchas por descubrir por ella misma. Hiciera lo que hiciera, lo ha pagado y, ahora, tiene derecho a ser libre y empezar una nueva vida» (Mainer, D10).

Llama la atención que esta fue novela sobre la que más escribieron las personas en su diario. Al ser una historia que narra la intimidad de los pensamientos de la protagonista, puede que también les invitara a ellas a más introspección.

Miren también reconoce no haberse parado a pensar tanto en la figura del victimario antes de haber participado en el taller, aunque en este caso ella se refiere a un personaje de la anterior novela, *¿Vendrás conmigo?*: «Yo había pensado menos todavía en los victimarios. ¿De dónde vienen? (...) A mí me ha ampliado mucho el campo de visión» (S18).

Todas estas participantes empatizan con Irene no tanto cuando esta está cumpliendo condena en la cárcel por sus actos delictivos, sino cuando sale de prisión y

los policías que las persiguen empiezan a amenazarla y a abusar de ella. Las reflexiones de Ane, Leire y Mairer reflejan que ahora ven con más claridad los casos en los que cuando al victimario se le vulneran sus derechos humanos y su dignidad, también se convierte en víctima.

Ane tiene en su diario otra reflexión interesante relacionada con la protagonista de esta novela:

«Genera reflexiones sobre la transformación de las ideas y la forma de ver el mundo cuando se pasa por la cárcel (...) Me parece interesante la reflexión sobre la experiencia humana en la cárcel, por el tiempo en el que las personas pueden reflexionar sobre sus decisiones y llegar a definir una posición contraria a la que las llevó a la cárcel» (Ane, D10).

Esta cita hace referencia al proceso de transformación o autocrítica que hace Irene, la protagonista de *Esos cielos*. Aunque el escritor no lo describe explícitamente, da a entender al lector que Irene, ya antes de que la metieran en la cárcel, empieza a hacer una autocrítica de su responsabilidad en toda la situación de violencia de la que forma parte activa. Esta idea la refuerza Miren en una reflexión al respecto que recoge en su diario: «Me gusta el sueño, enlaza su corazón con sus miedos, con anécdotas de su vida y se va viendo esa parte en la que ella es víctima. Ensancha la visión de la persona que es ella» (Miren, D10).

Este fragmento dialógico dedicado a analizar las reflexiones e intercambios de ideas que surgieron en torno a la figura del victimario-víctima muestra, por un lado, que en el caso de muchas participantes, esta fue una figura de la que no tenían conocimiento (o de la que nunca se habían detenido a pensar) y por el otro, que reconocer la condición de víctima de quien anteriormente ha sido victimario es complicado pero que la novela representa muy bien esos matices que dice que no todo es «blanco o negro». Leire es una de las participantes que más directamente reconoce ampliado su perspectiva gracias a esta novela.

Tras haber analizado las distintas concepciones de víctima que emergieron en los diálogos del taller, en el siguiente fragmento se analizan las condiciones que poseen las novelas a favor y en contra del reconocimiento de las víctimas.

4.2.6 Empatía y contexto

Este sexto fragmento dialógico es distinto a los cinco anteriores ya que no trata en torno a las distintas concepciones de víctima representadas por los personajes de las obras, sino más bien del papel que cumplen las cuatro narrativas a la hora de representar a las víctimas.

Ante la discrepancia entre las posiciones de distintos participantes sobre el reconocimiento de distintos personajes (escolta asesinado, guardia civil) como víctimas, se va dando en el grupo una reflexión que se mantuvo a lo largo de varias sesiones y novelas, y se abordó también en las entrevistas finales: ¿Qué es lo que facilita o impide empatizar con los personajes de las novelas? ¿Qué factores entraron en juego en el taller?

Esta pregunta también generó controversia, ya que lo que a algunas personas les ayudó a acercarse a la realidad de los personajes y empatizar con ellos, es precisamente lo que impidió que otras personas participantes lo hiciesen. Y ello generó tensiones, contradicciones y transformaciones en los diálogos del taller.

Mikel es uno de los participantes que, desde la primera sesión del taller, dirá que se le hace especialmente difícil y complicado conectar con los actos de victimación narrados en *El ángulo ciego*:

«Me ha parecido que estaba en un contexto y en unas vivencias que está antagónico con mis vivencias, que no tiene absolutamente ningún contacto. Una sociedad y una clase media en un contexto desclasado etc., con esa trayectoria y con esas vivencias, o sea, no tengo ningún punto de contacto. Me es difícilísimo penetrar en ello ni sentir o experimentar en mi interior ningún tipo de emoción» (Mikel, S1).

Para Mikel, tanto esta primera novela como las otras tres, se centran demasiado en las historias particulares y en los detalles de las vidas de los personajes y pero además, no se siente reconocido en ellas porque no tiene nada que ver con su contexto particular. Es decir, no es que eche de menos únicamente el contexto del conflicto, las causas y las razones por las que se víctima, sino que en las novelas del taller no ve reflejadas sus vivencias y sus posiciones personales. Que las historias sean tan ajenas a sus vivencias personales dificulta que Mikel esté abierto a otras perspectivas.

Como se verá en los diálogos que se recogen a continuación, parece entonces que hay al menos dos factores determinantes que en algunos casos ayudan, y en otros impiden que las personas participantes empaticen: en primer lugar, la descripción del sufrimiento y el dolor que padecen los personajes y, en segundo lugar, el nivel de detalle que describe la vida cotidiana y las vivencias de los personajes:

«La novela se centra en Martín, en la confusión y el dolor de Martín, y yo creo que eso es una forma de humanizar la violencia política. Porque muchas veces se habla de manera abstracta, pero eso tiene un impacto muy grande en las vidas humanas y en los sentimientos, y nada más narrarlo, enfocado en la víctima, tiene un impacto distinto en el lector» (Ane, S2).

«Por eso la importancia de esto. Que de repente es La Concha, San Sebastián (...) Quiero decir, que al final, lo que decimos de ponerle cara, ponerle cara, sí y humanizarlo» (Miren, S2).

El papel que juegan las emociones a la hora de empatizar con la víctima está muy unido a entender el sufrimiento que esta ha padecido. En contraposición a Mikel, Ane y Miren no sienten la necesidad de estar del todo familiarizadas con la realidad de los personajes para empatizar con ellos. La primera novela, al ponerle cara a los atentados, humaniza la violencia y facilita la empatía con los personajes y le sirve a Ane para entender y darse cuenta del impacto de la violencia en la vida y sentimientos de las personas. Miren se suma a su argumento al destacar la importancia de que se relaten estos actos violentos desde la vivencia personal para no quedarse solo con el dato o en las razones de la victimación, sino en las consecuencias que deja, las personas cuyas vidas afecta. Las novelas les han permitido conocer historias a las que no tienen acceso en la vida cotidiana, bien porque los medios de comunicación las suprimen, o bien porque las relaciones interpersonales están (o han estado) polarizadas y no ha habido espacios en los que compartir y conversar sobre estos casos.

Olatz es otra de las participantes que en la tercera sesión asume una posición similar a la de Miren y Ane, valorando las novelas que presentan descripciones de las vivencias del sufrimiento que padecen algunos personajes:

«Decís [se refiere principalmente a las intervenciones que antes han hecho Mikel y Maider] que no coge todo el conflicto, que es parcial. Es que yo creo que en

una novela no se puede, ni ser neutral, ni se puede coger todo el conflicto entero. Yo creo que se ha centrado solo en un aspecto (...) en el sentimiento de las víctimas (...). El sufrimiento de las víctimas es muy palpable en la novela y me ha servido para ponerme un poco en el lugar de la víctima, en el lugar de la persona que ha sufrido. No sé, me parece que tuvo que ser terrible sobre todo, en el aspecto social, el rechazo social que sufrían las víctimas (...) yo no sabía que podía ser tan duro. Y ahora sí que pienso que tiene que ser tan duro, me he puesto en la piel de una persona que ha perdido a alguien y cómo ha estado viviendo la pérdida. Vivir en ese miedo todo tiempo, a mí eso sí me ha aportado» (Olatz, S3).

Olatz sostiene que tampoco ve necesario que la autora tenga que recoger todo el contexto en el que se da el acto de victimación o tenga que ser imparcial para que ella, como lectora, pueda empatizar. Según Olatz, *El ángulo ciego* pretende centrarse en los sentimientos y el sufrimiento que han padecido unas víctimas, y esta narración le ayuda a ponerse en el lugar de las víctimas, imaginar el dolor que padecieron, entender la tragedia que tuvieron que vivir («tuvo que ser terrible»). Reconoce que no sabía que podía ser tan duro, así que empatizar con esta historia concreta le aporta algo, le acerca a la experiencia de la víctima radical y su familia, el miedo que tuvieron que pasar, el rechazo social que sufrieron, la pérdida, etc.

Es interesante mostrar el contraste entre el hecho de empatizar con las historias concretas mediante el dolor y el sufrimiento (un planteamiento en el que se apoyan todas las participantes menos Mikel) y los límites de esa empatía o acercamiento a la hora de reconocer a las víctimas.

Ane, Miren y Leire empatizan con las historias de las víctimas y luego reconocen que la victimación que sufrieron fue injusta e innecesaria. Esto es algo que se ha recogido anteriormente en el segundo fragmento dialógico, donde estas participantes reconocen a la víctima independientemente del contexto:

«La novela te presenta como el lado más humano de esa persona, que puede ser como tú, para que conectes. No es lo mismo leer un periódico que es más informativo, a cuando estás ya sintiendo» (Leire, EF).

Olatz es otra participante que en el primer fragmento dialógico afirma que para ella no suponía un problema que *El ángulo ciego* se centrara en los sentimientos y

vivencias de una familia concreta. Decía no necesitar saber más (sobre las causas de la victimación) para meterse en la historia concreta y comprenderla. Sin embargo, en el segundo y tercer fragmento dialógico se puede ver cómo Olatz se suma al planteamiento de Jone y Mainer que sostienen que el trabajo de escolta tiene ciertas implicaciones a la hora de considerar la gravedad de su acto de victimación y que ello es una barrera para reconocer a este personaje como víctima.

Lo interesante es que Mainer y Olatz (a diferencia del planteamiento de Mikel), sí son capaces de conectar con el dolor y el sufrimiento narrado en las novelas y reconocen a la víctima porque sufre las consecuencias de la violencia en primera persona pero no llegan a decir que todas las victimaciones o los sufrimientos sean injustos. Mainer, en una de sus últimas anotaciones en el diario escribe: «[El taller] ha provocado en mí muchos momentos de empatía y emoción que no había tenido a través de los acontecimientos y los medios por sí mismos» (D13). En la entrevista final, explica con más detalle lo que es lo que le permite acercarse a la realidad de otra persona: «En los detalles es donde nos reconocemos como humanos (...) la descripción de cómo han ocurrido los acontecimientos, eso es lo que me hace emocionarme para bien o para mal». (EF, Mainer). La siguiente reflexión de Olatz en su diario, también en la última sesión, escribe un apunte sobre la empatía: «Desde el punto de vista de las víctimas y victimarios igual estoy más receptiva respecto a sus sentimientos. Con las novelas siento más empatía con personas que en principio no me hacían sentir nada a su favor» (D13).

Sin embargo, el énfasis que hacen en el tema del riesgo y el plus que cobra por dedicarse a esa profesión de riesgo inducen a pensar que Mainer y Olatz suponen que la victimación no es del todo injusta. Esto sugiere que las novelas movilizan sentimientos en las participantes (al menos en todas las mujeres). Ello les hace empatizar con el dolor y el sufrimiento de la mayoría de los personajes víctimas, pero parece que dicha empatía no necesariamente conduce a todas las participantes a sostener que el sufrimiento que padecieron las víctimas es injusto e inmerecido y por lo tanto, no las reconocen como tales.

En la cuarta sesión del taller, la última dedicada a trabajar *El ángulo ciego*, Olatz destaca nuevamente la parte vivencial, el hecho de que la violencia afecta a la cotidianidad es lo que hace que la mayoría pueda empatizar con las historias:

«Las novelas tienden a dar una visión diferente. Normalmente a nivel político se discute, se razona. Pero esto es un poco más vivencial, cómo se vive, cómo vive cada cual desde el punto de vista en el que esté. Como víctima, como victimario... Entonces yo sí creo que puede aportar una cosa diferente, la vivencia» (Olatz,S4).

Esta participante destaca que la novela aporta una novedad respecto a otros medios que hablan de la violencia: la parte vivencial. Mikel, en cambio, reitera que echaba en falta que la novela no hablara de la motivación del atentado que sufrió el escolta:

«Esa violencia ¿de qué viene, no? ..., ¿qué papel juega cada uno?» (Mikel, S4).

«Pero ¿Por qué te hace tanta falta eso?» (Leire, S4).

«A mí me hace falta pues para comprender los fenómenos y para tomar distancias. Yo de las personas físicamente y anímicamente, cuando son agredidas o sufren la violencia, pues puedo sentir solidaridad. Pero si me pregunto qué papel estaba haciendo esa persona, puedo pensar también, oye pues igual era muy sano para la sociedad que se ejerza esa violencia, ¿no? O repercute bien, o repercute mal. Depende de la proyección que tenga cada una de las acciones. (...) Las acciones violentas pueden estar justificadas, pueden tener un sentido más importante y más valioso que la vida de una sola persona» (Mikel, S4).

«Quieres decir que a veces podría justificarse...» (Irene, S4).

«La legitimidad, la legitimidad del uso de la violencia. Me refiero a eso. ¿Es legítima o es ilegítima? Y luego si el fin justifica los medios» (Mikel, S4).

Mikel sostiene una y otra vez que una de las principales debilidades que encuentra en la novela *El ángulo ciego* es la falta de contexto, la ausencia de las razones y motivos por los cuales se víctima al escolta, y siente la necesidad de indagar por qué es víctima, si en realidad se le puede considerar como tal y las posiciones que hay en juego. Para Mikel, las novelas del taller no representan la totalidad de la dimensión de la

violencia porque abstraen las experiencias concretas del contexto, en el que se dan otras formas de violencia que no son personales. Este planteamiento refleja que, una vez se conoce el contexto, esa pretensión de reconocer a las víctimas en abstracto se derrumba porque se entienden las razones de los actores contrarios y las causas de la victimación. Parece que ese razonamiento sirve para justificar el uso de la violencia: «Qué papel estaba haciendo esa persona, puedo pensar también, oye pues igual era muy sano para sociedad que se ejerza esa violencia, ¿no?».

La segunda novela escogida para trabajar en el taller fue *¿Vendrás conmigo?* de Mikel Hernández Abaitua. Hay que decir que esta novela se diferencia bastante de la primera, en cuanto que relata actos de violencia terrorista ejercida por actores muy diversos: se visibiliza la violencia de ETA, pero también la del GAL, las torturas de los grupos policiales a los presos que están en la cárcel etc. Al ser una novela que recoge víctimas muy diversas y da protagonismo a distintos actores que formaron parte en el conflicto, se esperaba que dichos relatos «completaran» de alguna forma, ese mapa o contexto que, para algunos participantes, en especial Mikel pero también Jone y Maider, permanecía incompleto.

Es importante señalar que Mikel no leyó esta segunda novela y que solo asistió a la última sesión de las tres que se dedicaron a trabajar esta novela. Al ser esta una de las novelas con mayor diversidad de perspectivas en cuanto a víctimas, habría sido muy interesante hacer el seguimiento de este participante para ver si, reconociendo las de «su lado», hubiera reconocido también las del «otro lado».

Maider es una de las primeras participantes que después de la cuarta sesión del taller, la primera dedicada a dialogar sobre la novela *¿Vendrás conmigo?*, escribe en su diario una reflexión que parece sugerir un giro en su planteamiento en cuanto que reconoce haberse acercado a los personajes mucho más que en la primera novela:

«El autor ha dotado a la novela de realismo y, esto mismo, ha permitido que me haya acercado a su historia (...) La forma de contar las cosas, tan cerca y tan “de verdad” sirve para empatizar con los protagonistas. La narración de acontecimientos tan brutales me ha impactado y emocionado. Su lectura no es fácil, pero agradezco haberlo hecho porque me ha acercado a una realidad dura y dramática» (Maider, D5).

Esta reflexión del diario de Mainer muestra que empatiza con el dolor y aunque no llega a decir que todas las victimaciones sean igual de injustas, se empieza a ver un giro en su planteamiento. Así como antes recalca la cuestión del riesgo como un factor que atenuaba la gravedad de la violencia, en esta novela habla de su agradecimiento por la lectura, valora que la haya «acercado a una realidad dura y dramática».

En la última sesión dedicada a trabajar la novela *¿Vendrás conmigo?* (en esta sesión Mikel está presente), otras participantes del taller destacan que les gustó mucho más que la anterior porque tiene un equilibrio de perspectivas:

«Es que es un libro que toca todo. Toca todo tipo de víctimas, las unas y las otras» (Olatz, S6).

«A mí me ha servido (...) para sensibilizarme con actos terroristas y con las personas que las han sufrido. No sé, a mí lo que más me ha impactado es la mujer que está con el crío y sabe que la van a matar en ese momento y... no sé, yo es que necesitaba leer algo así» (Mainer, S6).

(...)

«Y lo positivo que yo he visto es que está equilibrada. Que hace el mismo hincapié...» (Olatz, S6).

«En varias perspectivas» (Mainer, S6).

«Sí, en los actos de la violencia oficial, en los de la violencia de ETA y en todo» (Olatz, S6).

(...)

«El objetivo de él (...) era simplemente, narrar unos hechos en una época. Y además narrarlos de una forma que sea más o menos equilibrada. Eso sí que lo logra» (Olatz, S6).

«¿Por qué equilibra?» (Mikel, S6).

«Al decir equilibrar me refiero, que te saca por ejemplo, va contando con las letras, un asesinato de ETA, un asesinato del GAL, una tortura de la policía, otro asesinato de ETA del cuartel de la Guardia Civil» (Olatz, S6).

«Policía machacando a manifestantes, a jóvenes... los familiares de presos» (Leire, S6).

«Los familiares de presos que van a visitarles... como que equilibra un poco la situación» (Olatz, S6)

«¿Eso es equilibrio?» (Mikel, S6).

«Enfoca todos los puntos» (S6).

«Yo creo que de una forma más o menos equitativa, yo sí que creo» (Olatz, S6).

«Enfoca la violencia desde diferentes perspectivas» (Maidier, S6).

«Dicen que la violencia es una cuestión de balanza, de poner, a ver ¿cuántos muertos aquí, cuántos allí?» (Mikel, S6).

«No, no, no es eso» (Olatz, S6).

«Pero no coge un enfoque» (Leire, S6).

«No decantarse por ningún lado» (Olatz, S6).

«A mí me parece más que se sitúa en una situación de espectador» (Mikel, S6).

(...)

«Para el asunto este del conflicto vasco, me parece que este libro es ideal porque están metidos aquí todo tipo de ..., mucho de los conceptos, muchas perspectivas. La violencia del grupo terrorista, la violencia del gobierno, la violencia hacia el enemigo de fuera y al enemigo de dentro» (Jone, S7).

En este diálogo Olatz, Maidier, Leire y Jone están de acuerdo en que *¿Vendrás conmigo?* es una novela que relata de forma «equilibrada» distintos actos de victimación. Mikel, que como ya se sabe no se leyó la novela, quiere indagar por qué las demás participantes piensan que la novela equilibra las violencias y cuando las participantes explican que con equilibrio se refieren a que narra actos de violencia de «ambos bandos» y que el autor no se decanta por ninguno de ellos, Mikel sostiene que el autor «se sitúa en una posición de espectador» y con ello denuncia que este sea

neutral. Pareciera que Mikel esté sugiriendo que unas violencias o unas víctimas pesan más que otras.

Ante las reacciones de alarma y asombro que manifiestan las participantes más jóvenes frente a los actos brutales de victimación narrados en *¿Vendrás conmigo?*, Mikel reacciona:

«(...) yo esas reacciones las comprendo, porque no has vivido esa época. Y esto es la deficiencia que veo yo en este libro, que puede influir hacia el horror de lo que es la violencia. La sociedad y el mundo es violento de arriba abajo y además planificada, esa violencia. Esas cosas no son casuales... el GAL no es casual» (Mikel, S6).

«No, no, por supuesto que no es casual» (Maidier, S6).

«Ya, ya, pero digo, te sitúas ante el GAL como una cosa de más, sin esclarecer» (Mikel, S6).

«No, si además la semana pasada hablábamos que nos repugnaba, estábamos todas de acuerdo, mucho más la violencia por parte del Estado que de un...» (Maidier, S6).

«Ya, ya, pero yo lo decía porque es que, hemos vivido una cantidad de violencia y sufrido esa violencia y ese abuso, y ese pisarte, aplastarte y sentirte que eres una mierda... despreciado por todos los estamentos del poder y además, parece que disfrutaban» (Mikel,S6).

«Aquí eso se ve, eh» (Irene,S6).

«Ya, ya. Pero yo me refiero a que hay mucha diferencia en haberlo vivido en propia carne...» (Mikel, S6).

Mikel cuestiona la reacción de horror de Maidier y Leire ante los relatos de violencia narrados en esta segunda novela. Según él, la descripción de actos violentos concretos distrae o desvía el asunto de lo que verdaderamente importa: la violencia ejercida por el sistema. Mikel desacredita de alguna forma la posición de las más jóvenes alegando que ellas no lo han vivido en primera persona y sugiere que como les falta esa experiencia, no lo pueden comprender.

Pero si desde el principio Mikel denunciaba la falta de contexto para reconocer a las víctimas, su reacción a la segunda novela (que aunque no la leyera se hace una idea del contenido por lo que le cuentan las demás participantes que sí lo leyeron) hace ver que quizás no sea el contexto lo que necesita para reconocer a las víctimas, tampoco el reconocimiento de la violencia estructural, oficial, ni las víctimas del «otro lado» y de su propio lado (todas ellas visibilizadas en esta novela), sino que pareciera que es su propia vivencia de ese contexto o su ideología lo que no le permiten salir de una posición de denuncia. Para explorar mejor esta última idea, se expone la continuación del diálogo en torno a las reacciones y posiciones a la novela *¿Vendrás conmigo?*.

Ahora, los participantes vuelven a la discusión sobre el objetivo de las novelas al narrar los actos de violencia, aunque sean de ambos «lados».

«Yo creo que eso no es tanto las responsabilidades individuales y el papel que cada uno juega, sino la realidad de la sociedad. Una sociedad violenta, entonces, genera esa situación» (Mikel, S6).

(...)

«Digo, ese objetivo de [narrar] la vivencia de lo que es la violencia, ¿para qué sirve? Y ¿cómo se utiliza y qué representa? Es que, yo no conozco una sociedad que no sea violenta, que no dé estos resultados» (Mikel, S6).

«No, sí, sí pero es que yendo a que lo que al fin hacemos aquí, yo creo que el libro es..., desde mi vivencia al leerlo.... Es que para mí, uno de los objetivos [del taller] es ¿esto [leer estas novelas]sirve para algo? A mí, sí. En mi caso, sí» (Maidier, S6).

«A ti te repugna, pero ¿qué te motiva?» (Mikel,S6).

«¿Hacia dónde?» (Maidier,S6).

«Pero no te supone una toma de postura, o de reacción o de... » (Mikel,S6).

«Sí, sí, de rechazo absoluto, pero con todos los tipos de violencia y todas las personas que la ejercen, venga de donde venga» (Maidier,S6).

«Pero y a partir de ahí, ¿qué? No existe esa sociedad idílica» (Mikel,S6).

Mikel, al no cuestionar la violencia de la acción concreta, las consecuencias, vivencias y el sufrimiento que esta genera a nivel individual, no valora las injusticias padecidas por víctimas concretas. Para él, la acción violenta es un medio que sirve para alcanzar un fin racionalmente justificado. La violencia estructural inherente a la sociedad le sirve para justificar actos violentos concretos perpetrados en contra de esa violencia. El problema en el planteamiento de Mikel es que no puede moverse desde un análisis general a uno particular y que al utilizar el contexto para señalar el desequilibrio que existe en la sociedad (violencia estructural), ello le permite legitimar medios violentos para solucionar ese desequilibrio. Es decir, Mikel no recurre al contexto para analizarlo críticamente, sino para restar responsabilidad al victimario que actúa en un caso concreto.

En cambio, las demás participantes se conmueven con el daño que padecen las víctimas de los casos particulares narrados en la novela. Aunque de todos ellos, el planteamiento de Maider es el más ambivalente porque tiene un dilema: por un lado, la cercanía que siente a la crítica del sistema que hace Mikel junto con la necesidad de hablar del contexto para visibilizar a las víctimas de ambos «lados», y por otro lado, el choque con la crítica hacia lo emocional que este hace pero que ella no comparte. Para Maider el dolor y el sufrimiento permiten acercarse y empatizar con casos concretos y eso fue lo que le ocurrió con la segunda novela.

Leire, Olatz y Ane siguen discutiendo con Mikel al ver que este, por sus vivencias personales, no empatiza con ninguna de las historias de las novelas porque le son muy ajenas:

«Y que incluso tú en tu vida, por tu ideología, puedes tirar más hacia un lado o hacia otro, pero tú estás leyendo sobre personas que están sufriendo, piensen lo que piensen. Y yo creo que sí que consigue [la novela], o por lo menos en mi caso, podría conseguir que no solo te identifiques o sientas empatía hacia el que es más de tu forma de pensar o de tu ideología, sino de todos. Porque ves que son personas, y aparte de lo que piensas, son personas que sufren de una manera y otra. Yo creo que es eso, el ponerte en la posición, el entender, el sentir tú, ¿no?» (Leire, S6).

«Es que yo creo que, el objetivo de esto en lo que estamos [el taller], no es un análisis de la violencia, de la violencia de ETA y de la violencia de Estado en esa época. Yo creo que el objetivo de esto es, a través de la novela, el aspecto psicológico» (Olatz, S6).

«Sí, yo estoy de acuerdo con Olatz. Además... Esperar que por medio de novelas se logre un posicionamiento, eso es esperar demasiado de la literatura. Pero por lo menos, tener una sensibilización sobre lo que implica el uso de la violencia en las sociedades, y saber que pasó en un contexto tan próximo... No sé, en las personas que son de aquí cuando se habla de San Sebastián o de Bilbao. Pues sentir eso tan cercano, y a la vez darse cuenta que ellos mismos han estado tan alejados de eso, me parece ya algo muy positivo» (Ane, S6).

(...)

«Pero digo, a la vista del común de los mortales, del 90% de la población, creen que han actuado bien [las personas anti ETA]. Los violentos son los otros [ETA], los que han cometido otros crímenes, no los suyos» (Mikel, S6).

«Pero tú, ¿que has sentido con este libro, sabiendo que también relata esa otra perspectiva que tú dices que el común de los mortales no reconoce? Que los violentos no son solo unos» (Irene, S6).

«Claro, es que eso es lo que te viene a decir esto» (Leire, S6).

«Lo que yo vivencio es la impunidad de unos...» (Mikel, S6).

«¿En la novela?» (Irene, S6).

«La novela es que no la he terminado (...）」 (Mikel, S6).

«Pero cuando les torturan en el bosque, eso lo habrás leído porque es al principio» (Irene, S6).

«No recuerdo (...）」 (Mikel, S6).

«¡Hay dos de tortura! Uno en el bosque y el otro en la cárcel» (Olatz, S6).

«El D y el F son. Entonces, claro, es que no has llegado a eso...» (Leire, S6).

«Ya, pero no he llegado donde relata todas las situaciones...» (Mikel, S6).

Para Mikel, aunque la novela muestra víctimas diversas de ambos «lados», los casos aislados se representan como aberraciones y ello diluye la violencia del sistema. Según él, la mayoría de la sociedad se queda con la idea de que la violencia ejercida por unos no es violencia y los violentos son los *otros*. Mikel sigue defendiendo este planteamiento y aunque esta segunda novela muestra justamente lo contrario, él no sale de ese razonamiento.

«Yo creo que aquí se pone cara a ese abuso de poder» (Irene, S6).

«Pero yo lo que digo es que la violencia no es una excepción, ni una cosa anómala, ni cosa que...» (Mikel, S6).

«Hombre anómala... la violencia política no es natural o normal» (Irene, S6).

«Pero que es la práctica habitual» (Mikel, S6).

(...)

«Pero habitual no es ni bueno, ni aceptable, ni nada de nada. No justifica» (Leire, S6).

«Pero por desgracia lo es, es habitual» (Olatz, S6).

«Es una práctica. No es un caso anómalo, no es una cosa aberrante» (Mikel, S6).

«Pues a mí aberrante me parece. Porque lo común no quita lo aberrante» (Leire, S6).

«Si tan injusto te parece, ¿por qué asumes que es algo que hay que pasar y lo normalizas?» (Irene, S6).

«Es que es lo normal, yo lo vivo como normal. Está pasando todos los días y en todas partes» (Mikel, S6).

(...)

«Yo a lo que me refiero es que el problema es que tenemos unas vivencias diferentes» (Mikel, S6).

(...)

«Yo he estado siempre en contra de la violencia. Mi posición siempre ha sido contraria a la violencia. Pero en cambio, sí se me ha aplicado la violencia. Yo he sido una víctima de la violencia institucional. ¿Por qué? ¿Qué delito? ¿Dónde está el delito? Está en la discrepancia, el pensar distinto... Pero eso me transforma en reo o en delincuente, o en objeto de la represión, frente al poder. No porque sea yo, a todos» (Mikel, S6).

(...)

«Pero es que no me mueve una fibra el libro» (Mikel, S6).

«¿No te mueve una fibra? ¡No lo has terminado! O sea que hasta que lo termines...» (Irene, S6).

«Bueno, voy a terminármelo...» (Mikel, S6).

Mikel asume y plantea que como las demás participantes no han vivido en carne propia la violencia y la necesidad o deseo de responder con violencia, no pueden hablar y cuestionar esa posición y horrorizarse a través de un relato fragmentado de la experiencia de otro. Ante el reto de deslegitimar todo tipo de violencia, venga de donde venga, él vuelve a ampararse en el argumento de que como sus experiencias son distintas porque él ha vivido en primera persona la violencia y asume que las demás participantes no, la postura de las demás pierde valor y queda desacreditada. Estos diálogos muestran que es la experiencia del contexto que tiene Mikel y también su ideología, lo que hace que la novela no le mueva «una fibra».

Leire responde a ese argumento de Mikel diciendo que para ella, el hecho de haber vivido en propia carne la violencia, o saber más o menos sobre el contexto, no tiene por qué influir a la hora de reconocer y empatizar con actos concretos de victimación narrados en *¿Vendrás conmigo?*:

«Al final, por mucho que te lo sepas [los casos de violencia], ... te lo introduce en plan "iba por la calle, sale y está contento, en el trabajo le ha ido bien y de repente, pum". A pesar de ser corto, a mí me hace ver la parte humana, la parte cotidiana, podría ser yo... Podría ser yo cualquier día pensando en mis tonterías y

de repente llegar y mi vida ¡adiós! en ese sentido, a mí, aparte de que me guste más o menos, sí me hace empatizar con la persona» (Leire, S6).

«A mí me parece que eso es sobredimensionar el problema, eh. Porque un caso concreto, a mí me puede ocurrir, las veces que está ocurriendo que vayas por la calle como peatón o por la carretera conduciendo bien y desaparecer del mapa. Quiero decir que la situación está ahí, pasar de la vida a la muerte no depende de ti, ni de tu voluntad, a veces de un hecho circunstancial. ... Me parece que el sobredimensionar el hecho de que hay una caja (bomba), y darle esa dimensión tan trascendente como para cohibirte o predisponerte... Aquí magnífica» (Mikel, S6).

«Yo creo que no, eh» (Olatz, S6).

«Yo creo que sí» (Mikel, S6).

«Yo creo que no. Y luego también, depende cada uno cómo lo reciba. A mí me ha emocionado, me ha impactado, me ha angustiado, me ha sobrecogido, y me ha dicho decir: "Ostras, qué fuerte". Yo era una niña y pasaban estas cosas. Y seguirán pasando estas cosas no solamente aquí con ETA, en Ruanda con no sé quién...» (Maidier, S6).

Para Mikel, una vez más, la novela magnifica las consecuencias devastadoras de actos concretos de victimación, cuando para él, la violencia estructural que motiva en gran parte dichos casos, es mucho más grave e importante. Mikel sigue desplegando su argumento en la tercera novela, *Pikolo*:

«Yo lo que estoy diciendo es, desde el punto de vista del que coloca, o desde la agresión o desde la violencia. ¿Contra quién va dirigido y por qué? Que normalmente se huye de dar esas explicaciones. Y comprender las razones y los motivos que podían inducir o conseguir que políticamente, las personas a las que se dirige esa acción militar, porque es una forma de política de violencia contra violencia, pues reaccionen. Y sean o estén más dispuestos a negociaciones, al diálogo etc. porque todos los que intentaron negociar y dialogar, se los fueron cargando desde el otro lado. Ese es el asunto. Entonces, cuando no hay vías de resolución de un conflicto político, pues hay que contar con esa forma de violencia. Que es más fea, tanto en cuanto, las dificultades de alcanzar el objetivo

que persiguen, sean más difíciles. O tengan menos medios. Es más fácil atentar contra gente indiscriminadamente que contra una general, o contra el Rey. Y así y todo, también se puede hacer» (Mikel, S10)

«A mí lo que me preocupa es el juego del escritor. Lo que quiere reflejar eso que estáis diciendo del tema (...) la crueldad de los niños. Pero lo que hace es utilizar eso para dar su lectura de la situación de la violencia en Euskadi» (Mikel, S8).

Para Maider y Mikel, la victimación, el acoso que sufre Manuel por parte de sus compañeros de clase se debe a la ambición de sus padres, quienes tomaron la decisión de venir a trabajar al País Vasco en un cuartel de la guardia civil. Manuel no es víctima de la acción de ETA que atenta contra sus vidas, sino de su padre, quien decidió ponerlo en una situación de riesgo por él.

Una cuestión que llama la atención en el planteamiento de Mikel es que no aplique en todos los casos esa lógica de que uno es víctima de sus propias elecciones. Anteriormente se ha visto que él ha reconocido abiertamente ser víctima de la represión ejercida por el Estado por pensar distinto. Pero en ese caso, él no reconoce ser víctima de las elecciones personales. Y en el caso de Kepa, el compañero de clase que acosa a Manuel y es hijo de un preso, tampoco se reconoce que este sea víctima de las elecciones de su padre, sino que este está en la cárcel porque personas como el padre de Manuel lo han metido ahí.

Mikel afirma que «normalmente se huye de dar explicaciones» sobre las razones por las que se decide agredir violentamente a alguien pero el caso es que no aplica esa misma lógica a las víctimas del «otro lado», no intenta comprender la acción del contrario (ya sea escolta o guardia civil) desde su perspectiva.

Anteriormente se ha visto que la principal diferencia respecto a los diálogos mantenidos en torno a la figura del escolta y del guardia civil es que, mientras que en la primera novela la víctima es considerada por algunos participantes como un «daño colateral», en *Pikolo*, van más allá porque Jone, Olatz, Maider y Mikel afirman que el guardia civil recibe lo que siembra y se victimiza a sí mismo, por lo tanto, la acción de ETA está justificada.

Para reflejar las limitaciones que hubo en el taller a la hora de empatizar, la entrevista final de Mikel es especialmente significativa:

«Para ti, ¿si no se reconocen esas violencias sociales, estructurales, te es difícil empatizar con casos concretos?» (Irene, EF a Mikel).

«Sí. El problema es que creo que de lo particular hay que ir a lo general. Y de lo general a lo particular. Claro, es que si no pierdes la perspectiva. Yo no me puedo encarnar en la persona de un guardia civil o de un policía, es imposible. Es un elemento que me está amenazando mi seguridad y mi libertad» (Mikel, EF).

«Pero tampoco es encarnarte...» (Irene).

«Sí, pero que no puedo empatizar» (Mikel, EF).

«¿Ni aunque sepas que ese policía sufre vulneraciones? Tú dices que estás en contra de la violencia» (Irene).

«Sí, “estoy en contra de la violencia, pero en contra de toda la violencia” El Estado tiene el monopolio de la violencia⁴². ¿Por qué? Si el poder está en el pueblo, el Estado no puede tener el monopolio de la violencia. Si decimos que la democracia y el poder reside en el pueblo, no puede tener un instrumento todo el poder» (Mikel, EF).

«A ti ¿qué es lo que te permite empatizar con la víctima y qué es lo que te impide?» (Irene)

«Pues que las víctimas del sistema y del poder [están] super reconocidas, super protegidas, super compensadas. Las que están contra el poder están defenestradas y ese es el asunto» (Mikel, EF).

El planteamiento de Mikel apunta a la necesidad de reconocer las víctimas del «otro lado» para poder empatizar con todas las víctimas en general. Señala que, al contrario de las víctimas que están contra el poder, las víctimas del sistema y del poder están muy reconocidas. Hace referencia a la falta de contexto para poder empatizar pero

⁴² La diferencia entre violencia y fuerza es la justicia con la que se aplica. Cuando el Estado aplica políticas policiales y judiciales que no contradicen los derechos humanos, no solamente no es terrorista sino que está ejerciendo un deber que se le impone para garantizar la vida y la libertad de todos los ciudadanos (Etxeberria, 2009b).

parece que es precisamente el conocimiento que él tiene del contexto, unido a su ideología lo que le impide empatizar con determinados personajes, de ahí que diga que él no se puede «encarnar» (hace referencia a ponerse en el lugar de esa persona) en un guardia civil o en un policía, porque como Mikel tiene en mente el contexto, estos personajes suponen para él un peligro y una amenaza y por mucho que la novela intente humanizarlos y dar una visión más cercana de sus vidas, el contexto le impide acercarse.

La propuesta de Mikel de que las novelas vayan de lo particular a lo general y viceversa, podría pensarse como un intento de comprensión más profundo de la situación y eso es algo positivo. Pero aún si las novelas reconocieran el contexto del conflicto (ir de lo general a lo particular, viendo todas las perspectivas y agentes del conflicto), él no puede empatizar con personajes concretos porque él entra a hacer esa lectura con una posición personal muy marcada. Después de haber analizado el planteamiento de Mikel en profundidad se ve que cuando él reclama o pide a las novelas más contexto, no es a modo explicativo para entender la victimación, sino para justificar que dicha victimación no es del todo injusta.

Su resistencia a reconocer a los personajes del guardia civil (*Pikolo*) o al escolta (*El ángulo ciego*) como víctimas de un sufrimiento injusto e inmerecido parece que tiene que ver con que para él, esas novelas no tratan o recogen los actos de victimación de «las víctimas que están contra el poder». Esta idea se ve reforzada en la manera en que respondió a dos preguntas planteadas en el cuestionario previo al taller. La pregunta número 17 que sostiene que «ETA es un grupo terrorista y ha generado víctimas» Mikel la deja vacía sin contestar, mientras que responde «totalmente de acuerdo» a la pregunta número 18 que sostiene que «Los GAL y el BVE son grupos terroristas y han generado víctimas». Ello sugiere que Mikel ve de manera polarizada a los actores del conflicto.

Mikel habla de la necesidad de recurrir al contexto para verse reconocido y poder empatizar con las víctimas pero, en la medida en que este participante reconstruye el contexto, se ve que en ocasiones lo emplea para justificar la violencia y el reconocimiento de las víctimas de un solo *lado* y que es precisamente el hecho de conocer el contexto, lo que impide a Mikel empatizar con las víctimas del «otro lado».

Para terminar este apartado de las posibilidades y limitaciones de la novela para generar empatía, hay que destacar que la cuarta novela, *Esos cielos*, generó empatía en todos los participantes. Todas destacaron que la calidad literaria de la novela facilitó cierta predisposición para ello, así lo dice Jone: «Yo creo que también un poquito por la calidad» (S13). Y el siguiente extracto de la entrevista final con Maider refuerza la idea::

«En él [Atxaga] se conoce un estilo ya muy trabajado y que ayuda a que captas lo que quiere decir, a que empatices con el personaje. Yo creo que el papel de un artista no es el de transmitir valores, yo creo que te los tiene que poner ahí. Y luego tú los captas, los interpretas y haces lo que quieres con ello. Y yo creo que eso es lo que hace Atxaga» (EF).

El lenguaje metafórico, los poemas, las referencias literarias en el texto...hicieron que las participantes disfrutaran especialmente de la lectura de esta novela. Como ya se ha dicho, su protagonista representa un caso complejo al coincidir en una persona figuras contrapuestas (victimario-víctima) pero que sin embargo, todas las participantes reconocieron adecuadamente.

4.3 Estudio de caso

Para completar el análisis de datos, se ha llevado a cabo un estudio de caso de una participante del taller. La finalidad de esta última parte del análisis es volver a reflexionar sobre la metodología. Hasta ahora el capítulo se ha centrado, primero, en analizar el contenido que ha surgido en la experiencia del taller, segundo, en la manera en cómo se ha desarrollado o ha evolucionado el contenido de esos temas; pero hasta ahora no se ha hecho demasiada referencia al tipo de datos o a la proveniencia de los mismos. Como ya se ha explicitado en el capítulo de metodología, el taller literario es una herramienta pedagógica que se diseñó expresamente para indagar y poder explorar de cerca el problema que pretende analizar esta tesis. Para ello, el taller literario está compuesto de diversas actividades que sirvieron también como estrategias de recolección de datos. En este apartado se concreta qué tipo de datos se han conseguido con cada uno de los ejercicios que conforman la experiencia del taller literario, ya que

ello ayudará a dilucidar cuál es la aportación que hace cada uno de ellos a la hora de responder a la pregunta de investigación⁴³.

El estudio de caso de una participante concreta permite ver y analizar más de cerca los momentos más significativos y transformaciones que se han dado a lo largo de su experiencia en el taller, así como rastrear qué tipo de datos producía con cada uno de los ejercicios. Se ilustran las singularidades de cada una de las estrategias de recolección mediante los datos de una participante, Miren. Se trata de una participante del grupo de las mujeres más mayores (tiene 60 años), ha nacido en el País Vasco y vive en Bilbao, así que es una persona que ha nacido y crecido en este contexto aunque se fue joven a vivir unos años al extranjero y seguramente eso también le haya permitido tomar perspectiva y analizar el conflicto de una manera distinta a como lo hubiera hecho si se hubiese quedado aquí.

El caso de Miren es interesante porque en sus intervenciones reconoce a la víctima independientemente del contexto, y sostiene consistentemente este planteamiento, con frecuencia enfrentándose y cuestionando a la mayoría de las personas participantes que tenían posiciones contrarias o ambiguas a la hora de reconocer a los distintos tipos de víctimas de las novelas. Esta participante empatiza con el lado humano de los personajes y reacciona imparcialmente ante todas las injusticias. Esto no quiere decir que sea neutral, pero sí es imparcial respecto al reconocimiento de las víctimas y así lo muestran sus intervenciones. Tampoco quiere decir que tuviera una posición cerrada a la hora de escuchar opiniones diferentes, ya que ella misma reconocía, como ya se ha visto antes y se volverá a ilustrar a continuación, haber ampliado su perspectiva del conflicto vasco y sus protagonistas gracias a la lectura y los diálogos del taller.

a) Diálogos en grupo: No se detalla este apartado, ya que se espera haber dado cuenta de su participación en los diálogos del taller en la parte del análisis temático-dialógico. Cabe añadir que Miren asistió a doce de las catorce sesiones que duró la experiencia del taller y que también accedió a ser entrevistada una vez concluido el taller.

⁴³ Para recordar las distintas estrategias de recolección de datos ver Tabla 2.

b) *Cuestionario*: A continuación se hace una comparación de lo que Miren contestó en el primer cuestionario, antes de empezar el taller y en el segundo, que completó al finalizar la experiencia. Aunque esta herramienta no pretenda medir ni validar la eficacia o utilidad del taller, sí que da información interesante respecto a los conceptos generales que han ido saliendo en el mismo. Ella misma confesó que le costó mucho trabajo contestar el primer cuestionario, ya que algunas de las afirmaciones recogidas en él le parecían muy complejas y requerían cierta reflexión. El cuestionario posterior, después de los cuatro meses que duró el taller, reflexionando y discutiendo sobre las ideas planteadas en él, lo completó de manera más ágil, con menos dificultad. Una vez finalizado el taller, algunas participantes, entre las que se encontraba Miren, pidieron que se les mostrara el primero para que ellas comparasen si había habido algún cambio en sus planteamientos.

Cuatro son los *ítem* que llaman la atención en los cuestionarios de Miren. Frente a la afirmación «Las acciones de ETA han ayudado a que Euskadi sea más libre», en el primero la participante marcó «no sabe no contesta» y comentó «no lo sé pero lo dudo», mientras que en el segundo cuestionario, se acercaba más al «totalmente en desacuerdo» con esa idea. Parece que después del taller tiene un posicionamiento más fuerte respecto a la utilidad o razón de ser de la violencia terrorista y está más en desacuerdo en que esta haya contribuido a la libertad de Euskadi.

En segundo lugar, el cuestionario muestra que Miren reafirmó la idea de que «las víctimas sufren una violencia injustificada». Tanto en el previo como en el posterior, está de acuerdo con esta afirmación.

En tercer lugar, cambió de opinión respecto a la idea de «En ocasiones los actos terroristas puedan estar justificados». En el cuestionario anterior al taller dijo que en ocasiones sí, mientras que en el que se hizo posteriormente, marca la casilla de «totalmente en desacuerdo». Postura que mantiene consistentemente durante el taller, y así lo muestra una de sus intervenciones: «La gente justificaba [la violencia padecida] desde el punto de vista de los guardias civiles. Ya saben dónde se meten, hay un riesgo. Riesgos colaterales. Para mí es algo totalmente injustificable» (S11).

Por último, ante la idea «Dependiendo de la autoría veo mejor o peor un atentado», tanto en el cuestionario previo como en el posterior marca que está casi

siempre de acuerdo. Aunque ella reconozca estar en contra de la violencia, afirma que la violencia procedente del Estado es aún peor, ya que se supone que este ha de ser garante del bienestar de la sociedad. Este planteamiento fue apoyado por todos las participantes, así lo muestra Jone: «Están ahí [los que forman parte del Gobierno] para dar ejemplo, para protegernos, para establecer la justicia. Es muchísimo más grave» (S5).

c) *Diario*: Miren escribió muchos comentarios y reflexiones en su diario y ello permite rastrear mejor los momentos en los que esta cambiaba de opinión, se replanteaba ciertas ideas preconcebidas, o reflexionaba sobre los comentarios de las demás participantes. Aunque la mayoría de las veces Miren hablara abiertamente y presentara sus planteamientos en los diálogos mantenidos en las sesiones, el diario brinda la posibilidad de seguir de cerca cambios y matices que no siempre se apreciaban en los pasajes de los diálogos. Ella escribía acerca de la diferencia entre leer la novela en soledad y compartirla y trabajarla en el taller. En el diario admite que en su caso, las reflexiones en grupo le hicieron pensar y replantearse muchas cuestiones que en soledad tal vez no hubieran surgido: «Me han interesado, ha habido opiniones muy diferentes y eso es bueno. También se patentiza la necesidad de escuchar y escuchar más que hablar» (Miren, D13).

En otro extracto de su diario afirma que después de la tertulia logró entender aspectos de la primera novela, *El ángulo ciego*, que cuando la leyó por primera vez a solas no comprendió. Se trata de la decisión de Martín de abandonar a su familia tras la muerte de su padre y marcharse a vivir a Francia. A las participantes les chocó bastante que Martín se alejara y negara a toda su familia tras el asesinato de su padre, pero Miren dice que gracias al diálogo en la sesiones, llega a comprender por qué el personaje actuó como actuó, y que lo hizo por miedo. «Martín está tan cegado por el miedo que su vida se distorsiona completamente. Su madre es tan generosa que le abre ese resquicio por donde él entra a la vida real y le cuenta la verdad» (Miren, D3).

Más adelante, en la segunda novela, *¿Vendrás conmigo?* Miren señala que conoce de sobra los pasajes donde se narran diversos actos de victimación:

«El Franquismo, la represión, el miedo a todo: a la guardia civil, a que te metan a la cárcel y te pudras dentro, a las bombas abandonadas como la bolsa de basura

en Eibar... El miedo a hablar, a molestar, a quedarte sin amigos por expresar estar a favor o en contra de ETA, todo esto resulta muy familiar» (Miren, D5).

Pero lo que le llama la atención es cómo reaccionan las participantes más jóvenes ante los mismos:

«La escena de la tortura [en *¿Vendrás conmigo?*] produjo mucha indignación en las chicas jóvenes. A mí me produjo una enorme compasión por los torturados (...) Lo más interesante en la tertulia ha sido la reacción de las chicas jóvenes que no han vivido esos sucesos de los 70, 80 y 90 aquí. Sufren y se escandalizan de una manera que los de más edad ya no sentimos; nos hemos acostumbrado, no saltamos, sabemos que existe, que el hombre es un lobo para el hombre» (Miren, D7).

Este comentario hace referencia a lo normalizada que estaba la violencia para la mayoría de la gente de su generación. En ese sentido esta segunda novela les parecía «más de lo mismo», mientras que a las más jóvenes les impactó mucho y les afectó porque la mayoría de las historias narradas eran desconocidas. El hecho de que la gente de la generación de Miren sienta ese hastío hacia la violencia dice mucho acerca del papel que esta desempeñaba en sus vidas. Sin embargo, sí reconoce que aunque estuviera familiarizada con los distintos actos de victimación narrados en las novelas (paquete bomba, torturas, coche bomba, atentado a la casa cuartel de la guardia civil etc.), la novela «pone cara a los atentados que vemos en la tele. Nos ayuda a reconstruir esas vidas» (Miren, D5).

En relación a esta segunda novela, Miren escribe en su diario un comentario muy interesante donde relaciona sus sentimientos con acciones: «También sentí un poco de culpa por no colaborar de alguna manera con los presos (como hace Alberto) y la pena de que sea tan difícil» (Miren, D7). Ella se refiere a un pasaje de la novela *¿Vendrás conmigo?* donde el protagonista, Alberto, da clases a los presos que se encuentran en la cárcel. Aquí se aprecia que hace una especie de autocrítica al pensar cómo podría haber ayudado ella a la resolución del conflicto desde su papel de profesora. Lo que siente le hace pensar en su responsabilidad en este conflicto y esta es una reflexión muy valiosa provocada, al menos en parte, por esta novela.

Una de las últimas reflexiones que Miren escribe en su diario está relacionada

con la última novela que se trabajó en el taller, *Esos cielos*: « Para mí [Irene] es una auténtica heroína, apuesta por la vida y no se esconde, acepta que no haya escapatoria, que tiene que pagar un canon y hacerse su espacio de vuelta a la sociedad, a la familia. Creo que Atxaga en su gran humanidad consigue generar empatía hacia ella y que aceptemos su criterio, la complejidad de su actitud. En última instancia, es una defensa de los arrepentidos y de la difícil inmersión de vuelta a su casa» (Miren, D11). En esta cita se aprecia el valor que Miren otorga a la novela de Bernardo Atxaga como generador de empatía en tanto que humaniza a un personaje tan complejo como es el de Irene.

En este sentido, en la última página de su diario Miren escribe que las novelas le han ayudado a comprender mejor el papel de victimario-víctima, y a reconocer sus derechos: «Creo que amplía mi visión (concepción etc.) sobre las víctimas, y por otro lado, borra los límites de los victimarios. Con ello quiero decir que mi punto de vista es más complejo. (...) *Pikolo y Esos cielos* están pensadas para generar empatía» (Miren, D13). Para esta participante, las dos últimas novelas del taller han ampliado su punto de vista acerca de las víctimas gracias a que ambas han fomentado su sentimiento de empatía.

d) *Entrevistas*: La entrevista individual se llevó a cabo una vez finalizado el taller. Fue una oportunidad para ahondar en temas que se habían tocado muy por encima en las sesiones pero sobre los que interesaba profundizar más, para aclarar algunos comentarios, reafirmar ideas, etc.

«¿Qué te llevas del taller?» (Irene, EF a Miren).

«...Yo siempre me he dado cuenta [de la violencia y las víctimas] pero nunca me he parado a pensar como en lo concreto. Y por ejemplo, ver eso en *¿Vendrás conmigo?* o luego en Irene en el de Atxaga me ha hecho cambiar como 180º» (Miren, EF).

«¿Por qué has visto que ella [Irene, de *Esos cielos*] es víctima? ¿Cómo te has reconciliado con Irene para verla como víctima?» (Irene).

«Ver que sufre. Ver que ella también... Porque es terrible lo que hace, porque me parece completamente injustificable... Ella tiene unas aristas ahí...» (Miren, EF).

«¿Qué es lo que te permite empatizar más? Ya sea con la víctima o también con el victimario-víctima, eso concreto que muestran las novelas, tiene una familia, tienen sentimientos, que sufren...» (Irene).

«Y es comprender. Es comprender. Por ejemplo, yo creo que todos tenemos un ángulo ciego, todos tenemos una parte que no vemos. Pero al entenderla, el entender qué es lo que esa persona ha visto o ha dejado de ver, lo humaniza. Y yo creo que eso es lo que hace la literatura. La literatura nos humaniza la vida de los demás, (...) Yo creo que esa descripción de en qué situaciones difíciles están ellos [los personajes] y cómo se sienten pues parece que les veamos con, pues casi como a nosotros mismos. Te puedes poner tú en esa situación (...). Yo creo que comprender un poco qué es lo que esta situación histórica ha ido generando» (Miren, EF).

«Decías que en la primera novela, *El ángulo ciego*, que la segunda parte de la novela al principio te decepcionó un poco. Pero luego, en la última sesión, recapitulando y después de haber escuchado los comentarios de la gente dijiste, “al final hubo una cosa que entendí en la tertulia”. ¿A qué te refieres con eso?» (Irene)

«Por los comentarios de las demás participantes, de repente te das cuenta que claro, que ese distanciamiento⁴⁴ era necesario: ¿Cómo mostramos el sufrimiento? ¿Tenemos palabras para hablar del sufrimiento? ¿Sabemos explicarlo?» (Miren, EF).

La entrevista de Miren vuelve a incidir en la idea de que las novelas, al ofrecer historias concretas, le ayudaron a ver las víctimas más cerca, ver su lado humano y empatizar con ellas. Permiten «comprender» lo que vivieron, ver que el sufrimiento genera empatía y ello hace que «les veamos casi como a nosotros mismos». Como ya se ha visto en el diario de Miren, los diálogos del taller también le ayudaron a comprender mejor algunas cosas que en la lectura individual quizá nunca hubiera llegado a pensar.

e) *Caja conflicto vasco*: Como ya se ha dicho anteriormente, el objetivo de este ejercicio va dirigido a que las personas participantes representen plásticamente cómo entienden el conflicto vasco antes de comenzar el taller por la parte de fuera de la caja, y

⁴⁴ Miren se refiere al distanciamiento de Martín de su familia. La segunda parte de la novela explica que el protagonista se marcha a vivir a otro país por miedo a que le pase algo a él o a sus familiares.

según avanza el taller, añadan cosas que les van aportando las novelas o los diálogos en clase por la parte interna de las cajas. No todo el mundo siguió al pie de la letra estas instrucciones pero tampoco tiene importancia, ya que lo interesante de este ejercicio es ver qué ideas les venían a la cabeza y cómo las plasmaron en las cajas.

Esta es una primera descripción que hace Miren de su caja, aún en elaboración.

«(...) Yo empecé el primer día, pues con un poco de sangre. Yo puse «todos eran mis hijos» porque me parece que todos estos jóvenes, todos estos que se están haciendo viejos, se están pudriendo en la cárcel (...). Entonces para mí, la cárcel, la tristeza y el dolor que genera para los que han generado y, quiero decir, víctimas y victimarios» (Miren, C).

En el anexo III se adjuntan algunas de las imágenes y mensajes que utilizó Miren para elaborar su caja.

A continuación se recoge el pasaje donde Miren describe su caja en la última sesión del taller:

«Esto (...) puesto al revés es una copa de vino, quiero decir que para mí el conflicto vasco ha representado, sobre todo, una mordaza a la sociedad. Porque mientras hemos tenido ese conflicto que nos ha dividido familias, amigos, cuadrillas, colegas, una mordaza social porque no hablábamos del tema porque era muy difícil posicionarse (...). No tanto sobre ETA, pero en general, el conflicto vasco yo creo que ha devenido en que no hubiera mucho diálogo a nivel social a nada que tuviera que ver con la política. (...) Por dentro [de la caja], un poco la oportunidad de la paz. Es decir, lo que es la paz. Puse aquí una foto de John (Lennon) y Yoko Ono, y podemos vivir en paz y sin violencia. (...) Realmente a mí lo que me ha parecido es que la tertulia, para mí ha sido como darle una vuelta más. Yo estoy acostumbrada a leer, yo vengo de literatura. Pero es una reflexión de otro estilo, cuando tienes que defender un poco tus ideas. Lo que más me ha gustado es que, una vez más, la tertulia me ha recordado que es mucho más importante escuchar que hablar. Que hay muchas veces que hablamos sin tener mucho que decir. Y una vez más me he dado cuenta que yo he aprendido muchas cosas escuchando a los demás cosas que yo no había visto de los libros, y eso es una cosa buena. Luego que es un aprendizaje y que la tertulia nos ha supuesto una síntesis de todo esto y ver que se avanza, que es un paso adelante. (...) Y luego, otra cosa que me ha gustado mucho es estar aquí, en

Bilbao, ver Bilbao en el 2014, que el conflicto vasco viene desde hace mucho y es como desde una ciudad nueva pues como una manera nueva de trabajar. (...) También que aquí hemos visto la complejidad de puntos de vista porque cuando hablamos del conflicto vasco a veces se nos olvida que hay conflictos en otros lugares, y son a veces conflictos mucho más violentos, y mucho más complejos. Que realmente el conflicto vasco es un problema pequeñísimo y muy solucionable, si nos pusiéramos al día. Porque realmente lo que está detrás, un problema político pero también es un problema identitario y me parece un problema trasnochado. Yo creo que como personas, la identidad la podríamos trabajar de otra manera, pero aquí seguimos aferrándonos a... yo creo que se puede ser vasco y ser universal. Y eso es una cosa que tenemos pendiente» (Miren, C).

Miren destaca la idea de la mordaza social que existía a la hora de hablar sobre el tema del conflicto en el País Vasco y cómo esta mordaza afectaba a las relaciones interpersonales. Según esta participante, ello dificultó que se pudiera establecer un diálogo social sobre política, y así pasaron muchos años, antes de empezar a hacer una crítica de la violencia política. Otra de las cosas que Miren destaca es el valor de la tertulia a la hora de hablar sobre un tema tan complejo porque te obliga a escuchar opiniones distintas y a replantearte tus ideas. No es solo la lectura de las novelas, sino también el diálogo mantenido con las demás personas a lo largo del taller lo que le ha permitido aprender sobre este tema.

4.4 Análisis a la luz de las *patologías* de reconocimiento

En este capítulo de análisis los datos se han interpretado sin entrar a hacer ningún juicio ético sobre lo que surgió y se dijo en el taller. De momento se ha señalado cómo algunas personas participantes empatizaban con los personajes de dichos relatos y otras, en cambio, tenían ciertas dificultades para reconocer algunas de las víctimas que aparecían en las narraciones. El análisis ha mostrado mediante distintos fragmentos dialógicos las controversias que surgieron en el taller, cómo algunas posturas se iban transformando, otras se iban consolidando o reafirmando en el tiempo. Para concluir este capítulo se hace un acercamiento a los mismos datos pero esta vez desde la teoría

ética, haciendo un análisis a la luz de las *patologías* de reconocimiento de las víctimas anteriormente descritas en el marco teórico⁴⁵.

Las concepciones de los participantes reflejan la discusión que es habitual en la sociedad vasca, y en este sentido ilustran algunas de las *patologías* de reconocimiento de la víctima que se dan en ella⁴⁶. Analizar los fragmentos dialógicos del taller a la luz de las *patologías* es una forma de ver si se dieron cambios o evolución ética en los planteamientos de los participantes como resultado de la lectura de las novelas y de las conversaciones y reflexiones sostenidas en el taller.

A continuación se analizarán los fragmentos dialógicos del taller a la luz de las *patologías* de reconocimiento sintetizadas en la tabla.

- *Patología* de reconocimiento *desconsiderado*

Esta *patología* se suele dar cuando se ocultan los rasgos básicos que caracterizan a la víctima: su inocencia, su pasividad y el sufrimiento injusto que padece. Esta ocultación puede darse o puede adoptar tres formas distintas: la primera de ellas es la cuantificación de las víctimas, al reducir las a un número se despersonalizan y ello contribuye a ocultar su experiencia concreta. La selección de las víctimas es una segunda forma de ocultación, en cuanto que se presta atención a unas más que a otras. Suele ser habitual seleccionar aquellas que son identificadas como las más cercanas, dejando caer en el olvido a las que se sienten más lejanas a la propia realidad. La tercera forma de ocultar los rasgos que caracterizan a la víctima consiste en deshumanizar a la misma. Este mecanismo puede darse, a su vez, de tres formas: animalizar o cosificar a la persona victimizada (al quitarle los rasgos humanos hace que sea más fácil no identificarla como una persona a la que le está siendo vulnerada su dignidad porque ni siquiera es persona); considerar a la víctima como un medio muchas veces necesario para la consecución de un fin; considerarla como un «daño colateral», o consecuencia no deseada pero muchas veces inevitable para la consecución de un buen fin.

El análisis de datos del taller ha mostrado que ciertos planteamientos de algunos participantes reprodujeron algunos de los mecanismos de esta *patología* porque

⁴⁵ Consultar Tabla 1 para recordar las *patologías* de reconocimiento.

⁴⁶ El taller ha sido una especie de micro-cosmos donde las personas participantes invocaban narrativas sociales más amplias acerca de lo que la sociedad considera que es una víctima.

parecían reconocer el daño causado a la víctima, pero no consideraban que este fuera del todo injusto. Al no reconocer el sufrimiento injusto que padece la víctima, parece que se justifica su victimación.

Esto ocurrió sobre todo con dos personajes de la primera y tercera novela, *El ángulo ciego* y *Pikolo*, respectivamente. El reconocimiento *desconsiderado* hacia el padre de Martín, el escolta asesinado y el padre de Manuel, guardia civil que sobrevive a un atentado, se da en la mayoría de los casos, deshumanizando a ambos sujetos.

Mikel, Mainer, Idoia, Olatz y Jone son los participantes cuyos planteamientos deshumanizan al padre de Martín en la primera novela. Todos ellos identifican al escolta asesinado como víctima, pero ocultan su existencia al considerarlo un «daño colateral», o consecuencia (porque el escolta no era en realidad el objetivo del atentado) no deseada para la consecución de un buen fin. Los diálogos mantenidos por Idoia y Olatz también reflejan este reconocimiento *desconsiderado* hacia el escolta porque su planteamiento sugiere que el riesgo al que estaba sujeto dicho personaje, reduce de alguna forma la gravedad de su victimación. Desde la concepción ética que asume este trabajo, el riesgo no aporta nada a la condición de víctima pero estas participantes introducen la categoría del riesgo para utilizarla como una figura discursiva que reduce la gravedad de la victimación, para restar responsabilidad a los actores que cometen el atentado porque la persona victimizada «sabía que podía ocurrir». Todo ello facilita ocultar la pasividad y el sufrimiento injusto e inmerecido que caracteriza a la víctima.

Mikel es uno de los participantes que también reproduce un reconocimiento *desconsiderado* al deshumanizar a la víctima pero en este caso por considerarla como medio para alcanzar un fin. Algunas de sus afirmaciones legitiman la violencia como forma de reacción y considera la muerte violenta del escolta como algo natural para avanzar en la *lucha* contra un sistema opresor. Reconoce abiertamente que este personaje puede ser una víctima que se convierte en un medio muchas veces necesario para la consecución de un fin y por lo tanto, oculta la injusticia de dicha victimación. En algunos casos se percibe que el participante produce una confusión muy habitual entre los medios, los fines y las consecuencias.

La selección de determinadas víctimas es otro de los mecanismos de reconocimiento *desconsiderado* que apareció en el análisis de resultados en torno al

mismo personaje. Maider es una de las participantes que sostiene que Etxenike, la autora de *El ángulo ciego*, ha sido «un poco reduccionista» al hablar únicamente de unas víctimas (en este caso, las víctimas de ETA). Como Maider no ve visibilizadas en esta novela las víctimas que personalmente ella reconoce como más cercanas, hace un reconocimiento *desconsiderado* por selección. En palabras de Maider, el escolta es víctima pero se trata de «otro» tipo de víctima.

Es interesante mostrar cómo la misma *patología* se presenta en diferentes fragmentos dialógicos, en relación con distintos personajes de las distintas novelas. Esta vez, la *patología* de reconocimiento *desconsiderado* mediante la deshumanización de la víctima se da en la tercera novela, *Pikolo*.

Maider considera al padre de Manuel guardia civil y a otras personas que se dedican al mismo trabajo «bestias y salvajes» y con ello reproduce un mecanismo que oculta a la verdadera víctima porque se la despoja de sus rasgos de humanidad. El planteamiento de Maider animaliza al guardia civil y ello hace que sea más fácil no identificarlo como una persona a la que le está siendo vulnerada su dignidad porque *ni siquiera* es persona. Esta deshumanización facilita de nuevo la ocultación de su condición de víctima, justificando una vez más su victimación.

Por último, el planteamiento de otra participante del taller reflejó un reconocimiento *desconsiderado* por selección en torno a la protagonista de la última novela, *Esos cielos*. Fue Leire quien afirmó tener cierta dificultad para reconocer la vulneración de dignidad que padece de la ex-etarra, por haber sido antes victimaria. Pero en el caso de Leire, aunque ella misma afirma haberse sentido siempre más cerca a la realidad de las víctimas de ETA, las ideas preconcebidas o su ideología pierden peso frente a la capacidad de la novela para movilizar sus emociones generando así un cambio de posicionamiento: reconoce la condición de víctima a quien anteriormente había sido victimaria.

- *Patología* de reconocimiento *erróneo*

Esta *patología* tiene lugar cuando hacemos transferencias inadecuadas intercambiando las categorías de víctima y victimario, dando como resultado la culpabilización de la víctima (cuando uno de los rasgos esenciales que la caracteriza es

precisamente su inocencia). Una segunda forma de reconocimiento *erróneo* se da al asumir que como todo el mundo sufre de algún modo u otro, todos son en cierta medida víctimas y todos son culpables. El resultado es que se difumina o diluye la realidad de las víctimas concretas y se resta responsabilidad a los victimarios. Una tercera forma de se da al adscribirse la condición de víctima sin serlo realmente con intención de engañar o sacar provecho de ello (victimismo).

Esta segunda *patología* también se vio reflejada en varios planteamientos de las personas participantes: Mikel y Jone sostienen que Martín, el hijo del escolta asesinado en la primera novela, cae en el victimismo al recrearse en el miedo. Tras la definición que se ha dado en la tabla de las *patologías*, se puede decir que estas personas hacen un uso inadecuado de dicho término porque caer en el victimismo sería que alguien se adscribiera la condición de víctima sin serlo realmente y, en este caso, Martín es víctima directa, en cuanto que es hijo de una víctima radical. Las afirmaciones de Mikel y Jone al respecto reflejan un reconocimiento *erróneo* porque culpabilizan a la víctima de serlo y en ese sentido, la re-victimizan.

El reconocimiento *erróneo* cuando se intercambian las categorías de víctima y victimario es un caso que se ve reflejado en el planteamiento de algunos participantes en los diálogos dedicados a trabajar la novela *Pikolo*. En esa novela el padre de Manuel, víctima en sentido ético porque es objeto de un atentado terrorista, es considerado como el auténtico culpable de la situación por ser guardia civil y decidir irse a trabajar al País Vasco en pleno conflicto. En cambio, el profesor, que según relata el autor parece que es una de las personas que participa en la planificación del atentado, es considerado víctima de un sistema en el que no tiene más opción que responder con violencia, y pasa a ser reconocido como víctima por algunos participantes como Mikel y Mainer. Se da un reconocimiento *erróneo*, tanto por adscribir la condición de víctima a quien no lo es, como por culpabilizar a determinadas víctimas. Hay que decir que un paso previo que favorece que se dé un reconocimiento *erróneo* que culpabiliza a este personaje es el reconocimiento *desconsiderado* que estas mismas personas hacen anteriormente al deshumanizarlo. Esa deshumanización de la figura del guardia civil facilita que se de un reconocimiento *erróneo*, ya que considerarlo una «bestia» facilita intercambiar las categorías de víctima y victimario, culpabilizando a la víctima y justificando su existencia.

Algunas participantes, como Maider y Jone, consideran a ciertos personajes de las novelas víctimas que sin embargo, siguiendo la definición de víctima de carácter ético en la que se basa este trabajo, no encajarían como tales. Se trata del caso de la protagonista de la última novela, *Esos cielos*. Irene no es considerada víctima (al contrario, victimaria por haber cumplido condena en la cárcel tras haber pertenecido a ETA) sino hasta el momento en que los policías empiezan a perseguirla y a abusar de ella psicológicamente (entonces se convierte en victimario-víctima). Reconocer que un victimario también puede ser victimizado ilustra el alcance del concepto de víctima moral, donde el reconocimiento de la victimación depende de la vulneración de su dignidad y no de la gravedad moral de la actuación del propio sujeto. Con este personaje se da un reconocimiento *erróneo* (se hace referencia al principio de la novela, cuando aún no es víctima) primero porque se intercambian las figuras del victimario y la de la víctima y en segundo lugar, porque como afirma Olatz en una de las sesiones: «si decimos que es víctima todo el que sufre, la responsabilidad se quita» (S10). Los participantes pueden empatizar con todo el que sufre, aún si es el victimario justamente encarcelado. Pero que una persona sufra no necesariamente implica que sea víctima. Si se asume que todo aquel que sufre lo es, se difumina la condición de las víctimas personales concretas y se comete la *patología* del reconocimiento *erróneo*.

Por otro lado, hay que destacar que es el fragmento donde más transformación se ha podido ver en las personas participantes, ya que, tanto Ane como Leire, afirmaron que nunca se habían parado a pensar en los derechos humanos del victimario también han de ser respetados, ni que este se convierte en víctima cuando sufre una vulneración de los mismos.

- *Patología* de reconocimiento *reductor*

Este mecanismo de mal reconocimiento identifica a las víctimas pero la dificultad reside en que se tiene en cuenta exclusivamente su condición de damnificadas de la violencia y con ello, se ven reducidos únicamente a su experiencia de victimación. Ello limita y empobrece la realidad de las víctimas porque impide reconocer otras facetas de sus vidas en las que podrían ser ciudadanos activos, creativos y comprometidos con su entorno.

Hay que decir que en el taller no se planteó dicha *patología*, sin embargo, todas las personas reconocieron en la madre de Martín, personaje de la novela *En el ángulo ciego* a una víctima que lucha precisamente contra dicho reconocimiento *reductor*, en tanto que, lejos de enfocarse exclusivamente en su condición de víctima damnificada de la violencia, representa a una ciudadana empoderada y decidida a no responder con violencia a la violencia, transmitiendo además esos valores pacíficos a sus hijos.

Este análisis de las concepciones de víctima que emergieron en los planteamientos de los participantes del taller a la luz de las *patologías* muestra las dificultades que se dieron a la hora de identificar adecuadamente a las víctimas. Que en el taller salieran muchas de las *patologías* aquí descritas deja ver los altos costos éticos o las deficiencias o inconsistencias éticas de muchos de los planteamientos defendidos por algunos participantes (es el caso de Mikel, Maider, Jone y en algunos casos, también Idoia y Olatz). Aunque hay que decir que sus planteamientos, aún siendo firmes (poco cambiantes), mostraban en algunos casos cierta inconsistencia y contradicción y esas contradicciones salían a la luz cuando entraban en conflicto con las demás participantes.

También se ha podido observar cierta evolución ética en el planteamiento de algunas participantes, a medida que avanzaba el taller. En el caso de Idoia y Jone, ambas reconocieron que nunca antes habían considerado la figura del guardia civil y su hijo como víctimas, pero la mirada del niño (Manuel en *Pikolo*) les hace ver que no merecen el sufrimiento que padecen. De modo que Idoia y Jone muestran un mayor reconocimiento de la condición de víctima en la tercera novela, en comparación con la primera.

Por último, hubo participantes cuyos planteamientos no reflejaban ninguna *patología* de reconocimiento, en cuanto que reconocían a las víctimas de las cuatro narraciones literarias independientemente de las razones por las que las hubieran victimizado o el agente que las victimizara. Miren, Leire, Ane y Aitana tienen una postura que, desde la perspectiva ética, sería la más deseable porque reconocen como víctimas a todas aquellas personas que han padecido un sufrimiento injusto e inmerecido, y en ese sentido, reconocen a la «víctima en sentido ético» (aunque este término nunca se utilizó explícitamente en el taller).

CONCLUSIONES

Tras la investigación realizada, este apartado recoge las conclusiones de la misma con el objetivo de sintetizar los logros fundamentales del estudio. Pero, sobre todo, estas conclusiones buscan propiciar una discusión intelectual con el fin de profundizar, avanzar y mejorar en esta investigación.

Este trabajo se ha centrado en analizar un planteamiento teórico que se ha querido plasmar y explorar en la práctica: esto es, si la lectura de determinadas narrativas literarias de ficción que abordan la perspectiva de la víctima, puede despertar una sensibilidad en el lector que, adecuadamente trabajada mediante una herramienta pedagógica, permita un reconocimiento de la víctima. Ese reconocimiento llevaría de suyo, por la definición ética de víctima que asume este trabajo, la deslegitimación de la violencia.

Los resultados empíricos muestran que este planteamiento teórico se encuentra con varias limitaciones y dificultades cuando es contrastado en la práctica. Las diferencias identificadas entre la teoría y la práctica no desdican los supuestos en los que se basa el planteamiento teórico pero sí indican, por un lado, que estos se desarrollan de una forma más compleja cuando se llevan a la práctica. Por otro lado, algunas de las dificultades apuntan a la metodología empleada para llevar a cabo la experiencia empírica y ello sugiere que habrá que explorar nuevas formas de ir afinando o ajustando la herramienta diseñada con el objetivo de ahondar en la comprensión del proceso que va de lo teórico a la práctico.

El planteamiento teórico que esta tesis contrasta en la práctica está formado por varios elementos complejos que conviene analizar individualmente pero antes de desgranar en detalle ese contraste adelanto una síntesis de las ideas principales que forman parte de las conclusiones.

La lectura de determinadas narrativas literarias de victimación, trabajada mediante una herramienta pedagógica diseñada específicamente para este objetivo, despierta cierta sensibilidad en el lector que hace que este reflexione sobre el sufrimiento injusto que han padecido las víctimas y las consecuencias devastadoras de

la violencia de intencionalidad política. La experiencia empírica, el taller literario, ha mostrado que leer y reflexionar en torno a las historias de diversos personajes que han padecido una violencia de intencionalidad política no deja indiferentes a las personas participantes; al contrario, todas ellas dijeron haberse «parado a pensar» en las vidas de esas personas y en las consecuencias de la violencia que padecieron. En algunos casos esa reflexión amplió la perspectiva que algunos participantes tenían sobre el tema: ya sea porque conocieron la existencia de algunas víctimas que anteriormente desconocían y ello hizo que las reconocieran como tales, o porque aún conociendo su existencia, no habían reconocido su condición de víctima y después de la lectura sí admitían que la violencia que habían padecido dichos personajes era injusta. En otros casos se admitía o se reconocía la existencia de ciertas víctimas, pero ello no necesariamente conducía a que esas personas participantes reconocieran que dichas víctimas habían padecido una violencia injusta. Es decir, a diferencia del anterior caso, había participantes que aún asumiendo la existencia de determinadas víctimas en los relatos, no deslegitimaban la violencia que se les había ejercido porque, por diversas razones, podía pensarse que dicha violencia había sido útil o necesaria. Por último, hubo casos de participantes que no reconocieron a determinados personajes que padecían una violencia injusta como víctimas, y aquí entraron varios factores en juego: para algunos era complicado reconocerlos como víctimas porque la descripción y las vivencias de los protagonistas de las narrativas les resultaba muy ajena y lejana, o porque los personajes despertaban en algunos participantes emociones que les impedían sentir compasión hacia el sufrimiento injusto que padecían las víctimas, o porque la ideología y experiencias vividas por los participantes condicionaban o limitaban reconocer a determinados personajes como víctimas.

Recapitulando estos tres grandes procesos, se puede decir que el contraste del planteamiento teórico con la experiencia empírica muestra que hay casos donde la lectura de las narrativas literarias de ficción sí despierta o cultiva cierta sensibilidad en el lector que le permite compadecerse ante el sufrimiento injusto que padece la víctima, reconocerla adecuadamente y además deslegitimar la violencia que esta ha padecido. En este primer caso hay un ajuste entre el objetivo teórico y la experiencia práctica por lo que lo llamaré proceso *exitoso* y más adelante se analizará en detalle cómo se da dicho proceso y los elementos que forman parte de él. En segundo lugar, nos encontramos con

experiencias en las que hay un desajuste entre el planteamiento teórico y el práctico, por lo que se puede hablar de un proceso *parcial*: se trata del caso de algunas personas que, aunque sí vivencian emociones de empatía hacia las víctimas de diversas novelas y, en ese sentido, parece que asumen su perspectiva, no reconocen necesariamente que dicha victimación sea injusta y por lo tanto, tampoco desarrollan el sentimiento de compasión hacia la víctima. En tercer lugar, nos encontramos con el caso más complejo porque el desajuste entre la teoría y la práctica es total y por eso lo llamaré proceso *frustrado*: aquí ni siquiera se dan las condiciones para que haya un reconocimiento de la víctima porque entran en juego unos condicionantes que impiden que se de ese primer elemento con el que se quiere trabajar: la empatía hacia el sufrimiento de la víctima. Lo interesante aquí es analizar y comprender cuáles son las dificultades que aparecen en el proceso. Se han identificado algunos condicionantes en los propios participantes pero también factores de la herramienta pedagógica que influyeron a la hora de cubrir el objetivo que persigue la tesis.

Todo ello se desarrollará y discutirá en las páginas que vienen a continuación y que están organizadas de la siguiente manera: la primera parte está dedicada a analizar en profundidad los tres procesos o vías que recorre el planteamiento teórico cuando es contrastado con la experiencia práctica realizada: el proceso *exitoso*, el *parcial* y el *frustrado* y la evolución interna que se produce en los mismos. La segunda parte extrae los aprendizajes que se obtienen de la metodología empleada en esta investigación. Por último, la tercera parte ofrece un contraste de esta investigación con las investigaciones teórico-prácticas anteriormente analizadas con el fin de explicitar, por un lado, la aportación propia que hace este trabajo y, por otro lado, ubicar o situar el mismo en el panorama de las investigaciones en este campo.

Un objetivo teórico contrastado en la práctica

Para dar cuenta y comprender las tres vías que fue tomando el planteamiento teórico tras ser contrastado en la práctica, es necesario desarrollar con más detalle las cuatro ideas que forman parte del objetivo de la tesis, el cual consiste en:

Analizar si la lectura de determinadas narrativas literarias de ficción que abordan la perspectiva de la víctima, puede despertar una sensibilidad en el lector que,

adecuadamente trabajada mediante una herramienta pedagógica, permita un reconocimiento de la víctima. Ese reconocimiento lleva de suyo, por la definición ética de víctima que asume este trabajo, la deslegitimación de la violencia.

A continuación se explora en detalle lo que ocurre cuando las cuatro ideas fundamentales que forman parte del planteamiento teórico son contrastadas en la práctica:

- La propuesta de trabajar con narrativas literarias de ficción
- Asumir la perspectiva de la víctima
- El cultivo de las emociones para su conversión en sentimientos morales
- El reconocimiento de la víctima como requisito necesario (y suficiente) para la deslegitimación de la violencia padecida por la misma

La propuesta de trabajar con narrativas literarias de ficción

Esta tesis ha puesto el foco en las narrativas literarias de ficción con el objetivo de analizar si su lectura puede hacer alguna contribución a la hora de reconocer a las víctimas de la violencia de intencionalidad política. ¿Por qué utilizar narrativas literarias y no otras representaciones artísticas como la poesía, el cine o la fotografía? O mejor aún, ¿por qué acercarnos a la realidad de los injustamente tratados mediante narrativas literarias de ficción y no mediante testimonios de víctimas reales? Tras la experiencia empírica realizada leyendo y analizando diversos libros de ficción, ¿se puede concluir que la narrativa literaria es un medio adecuado para generar el reconocimiento de la víctima? ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones a la hora de trabajar un tema tan delicado utilizando este tipo de textos?

La apuesta por trabajar la problemática del reconocimiento adecuado de las víctimas de la violencia de intencionalidad política y la deslegitimación de la violencia mediante la narrativa literaria de ficción se apoya, como ya se ha podido comprobar en el marco teórico, en un supuesto teórico que promueve el valor humanizador del arte y, en concreto, la función de educación ética de la literatura (Bárcena & Mèlich, 2014; Booth, 1988; Nussbaum, 1990, 1997, 2001; Portela, 2015). La idea fundamental de este supuesto sostiene que el arte en general y la novela en particular, tiene una capacidad

evocadora de carácter imaginativo que posibilita al lector acercarse a historias y conocer nuevas formas de vida que pueden ayudarle a hacer un análisis crítico de la realidad y a pensar en la construcción de un mundo mejor.

Este planteamiento teórico se ha podido contrastar en la experiencia del taller literario, ya que todos los participantes admitían haber ampliado el conocimiento que tenían sobre el tema de la violencia de intencionalidad política después de haber leído las cuatro narrativas propuestas. En muchos casos, la lectura de los libros les causó perplejidad y desconcierto, ya que las historias concretas cuestionaban ideas que los participantes tenían muy asumidas. Los diversos relatos de victimación iban ampliando y modificando la visión que algunas personas participantes tenían ante el tema porque añadían nuevos ángulos desde los cuales observar y reflexionar sobre los personajes que padecían y ejercían actos violentos. Ellas mismas afirmaban que la experiencia del taller les sirvió para ampliar el conocimiento respecto al tema de las víctimas, porque las novelas y el diálogo en grupo les ayudó a saber más acerca de los actores implicados en el «conflicto», la violencia ejercida a estos, así como las consecuencias de la misma.

La experiencia práctica ha servido para dar consistencia a la teoría sobre el «espíritu de la novela» de Mèlich (2010, 2011), quien sostiene que, una «mirada literaria» puede servir para comprender el sentido de la ética. Se ha podido comprobar que las características propias de la novela como son la *singularidad*, *historicidad*, *ambigüedad*, *asimetría*, *ausencia* y *excepcionalidad* han sido las que han contribuido a ampliar el conocimiento y la perspectiva de las personas participantes del taller respecto a las víctimas de la violencia de intencionalidad política.

Sin afirmar que la lectura y el trabajo con unas obras literarias concretas garantice cambiar el mundo en el que vivimos o nos haga mejores personas, esta investigación ofrece evidencias empíricas que indican que el trabajo con narrativas literarias de victimación puede desempeñar, con sus limitaciones y dificultades, una función de educación ética. Las narraciones ficcionales escogidas, al relatar el dolor y el sufrimiento que padecen las víctimas, denuncian la situación injusta que viven. Y lo hacen desde lo íntimo, mediante un lenguaje con un componente emocional alto que conmueve al lector, creando en un primer momento lazos de empatía que permiten buscar puntos de encuentro en los que el lector se sienta identificado o tocado por lo que

le está ocurriendo a otra persona, y que termina con una respuesta compasiva. Esta, a diferencia de la respuesta empática que es más bien un contagio emocional, consiste en acompañar al otro en su sufrimiento injusto.

Las personas participantes admitían que abordar el tema de las víctimas de la violencia de intencionalidad política acontecida en el País Vasco a lo largo de los últimos 50 años, mediante narrativas literarias que giran en torno a esa temática facilitaba el acercamiento a la misma porque ofrecían un entorno más «seguro» para poder expresar opiniones en libertad. Aunque todas las obras relataban historias inspiradas en acontecimientos atroces que se dieron en nuestro entorno, se trataban de relatos de ficción y por lo tanto, los participantes sentían que las consecuencias a la hora de hablar sobre esas historias ficcionales no iban a ser las mismas que si tuvieran que trabajar y reflexionar en torno a casos reales. A pesar de tratar historias ficcionales, estas generaron un impacto muy fuerte en las personas participantes y algunas reconocieron haber aumentado la sensibilización sobre lo que implica el uso de la violencia para conseguir determinados fines y las consecuencias que esta genera.

Hay investigaciones que destacan el potencial educativo (por la crítica que hacen a la violencia) de trabajar con testimonios de víctimas reales (Arana et al., 2012; Bilbao & Etxeberria, 2005; Martín Beristain et al., 2015;), ya sea mediante la comunicación directa o, mediante la objetivación de la misma en un texto. Aunque el mensaje emitido mediante un testimonio de una víctima real puede ser más impactante que un texto ficcional como puede ser la novela, también creo muy importante trabajar las experiencias de victimación mediante narrativas de ficción porque, al ser estas más accesibles al conjunto de la población (no todo el mundo puede acceder fácilmente al testimonio real de la víctima mientras que, seguramente, tiene más facilidades para acceder a un texto), el número de personas que puede llegar a las mismas será mayor y si se trata de una historia cuidada y verosímil, podrá captar con gran fuerza expresiva y capacidad de impacto la experiencia de sufrimiento que le toca vivir a la víctima.

La mayoría de las personas participantes dijeron haber empatizado con el sufrimiento de los personajes, aunque estos fueran actores que nunca antes habían tenido en consideración, ya fuera por la ideología que tenían (distinta a la propia), por las distintas procedencias o formas de vida, así como por el entorno al que pertenecían

(la vida de un escolta, de un preso, de un guardia civil, por ejemplo). La mayoría de las personas del taller afirmaron que el dolor que padecen las víctimas era muy palpable en las cuatro obras que leyeron y eso les hizo comprender mejor la vivencia de experimentar el miedo y la injusticia. En la mayoría de los casos sí que se dio una primera conexión emocional entre el lector y el texto. Pero hubo personas cuya conexión con algunas historias concretas fue limitada, precisamente porque tenían dificultades para acceder a ellas desde el terreno emocional, desde la vivencia del miedo, el dolor y el sufrimiento. No es que no experimentaran emociones durante la lectura, sino que los sentimientos con los que ya venían de antemano, arraigados en una determinada forma de ver el mundo, les «impedían» experimentar una apertura o un acercamiento a determinados actos de victimación. Esas personas echaban en falta que algunas novelas no ofrecieran suficiente información acerca de las razones históricas, políticas y sociales que contextualizaran dichas victimaciones.

Se trata de los casos en los que el planteamiento teórico se da de forma *parcial*, cuando sí reconocían que la víctima padecía un sufrimiento pero no consideraban que este fuera del todo injusto, o de forma *frustrada*, cuando ni siquiera empatizaban con el dolor o sufrimiento de la víctima, ya que decían no poder acceder a las historias particulares sin antes comprender mejor las causas por las que los protagonistas sufrían. De hecho, algunos vinculan ese sufrimiento a causas que tienen que ver con la violencia de intencionalidad política (por ejemplo, al adscribir al personaje que es guardia civil una violencia de intencionalidad política, algunos tienden a justificar que él pueda sufrir esa misma violencia).

Las narrativas literarias vascas seleccionadas y analizadas en la experiencia práctica se caracterizan, en general, por su verosimilitud, porque hasta el caso con menos referencias a la realidad se hace creíble, por relatar los hechos con un lenguaje bastante crudo y directo. Si uno está familiarizado con los actos de violencia de intencionalidad política acontecidos en nuestro contexto puede apreciar que muchas de las historias están inspiradas en atentados reales y que, por lo tanto, no son actos aislados, abstraídos de la historia de lo que ha acontecido en el País Vasco.

Algunas personas del taller afirmaban que muchas de las historias narradas en las obras literarias podrían adscribirse a otro contexto no necesariamente relacionado con la

problemática vasca, ya que estas no contaban con suficiente información para ubicar y ambientar los actos violentos en este contexto concreto. Las personas que consideraban que las novelas estaban descontextualizadas del hecho violento del terrorismo, no reconocían a los protagonistas de las historias como víctimas precisamente porque lo que las «hace» víctimas es el sufrimiento injusto e inmerecido que se les ejerce. Y como algunos participantes afirmaban que la violencia padecida por algunos personajes no era necesariamente injusta, en algunos casos incluso la justificaban, algunas veces no veían una relación directa entre el sufrimiento padecido por los personajes y la violencia de intencionalidad política (por ejemplo, comparaban el asesinato de un escolta a manos de ETA con el asesinato de un agente de seguridad que protege un furgón con dinero a manos de unos ladrones. Ambas muertes son injustas pero la violencia ejercida es distinta). Lo que pone en relación el sufrimiento injusto y los actos violentos de intencionalidad política son las víctimas, pero si estas no son reconocidas, fácilmente se puede decir que los actos violentos poco tienen que ver con la realidad o que faltan más datos sobre el contexto para *comprender* lo que le ha ocurrido al personaje que ha sufrido un atentado.

Esta dificultad para conectar con las vidas particulares de los personajes por la falta de contextualización de las historias es una de las críticas que confirma mi apuesta por una versión más modesta del planteamiento de Nussbaum (1990), ya que considero, en contraposición a la autora, que contextualizar una acción nunca será igual que describirla mediante la ficción. La práctica evidencia que en los casos donde se tratan temas complejos como el que aquí se presenta, la contextualización histórica puede ser un buen complemento para acercarnos a una comprensión más profunda de las narrativas literarias. Porque aunque la novela ayuda a concretar cuáles han sido los derechos que se han vulnerado a la víctima, a veces no es suficiente y hay que introducir otros elementos de racionalización para poder hacer esa historización (entendida como concreción). Esto evidencia que el planteamiento teórico acerca del aprendizaje moral mediante la literatura que plantea Nussbaum, es un proceso más complejo de lo que en un principio señalaba la autora.

Frente a los «relatos ejemplares» que propone leer la filósofa norteamericana como vehículos para la enseñanza moral, aquí propongo leer y trabajar con narrativa local producida en lugares conflictivos porque, aunque esta tenga ciertas limitaciones

formales y no garantice que se vaya a dar un proceso *exitoso* de reconocimiento, puede sin embargo ser más cercana al contexto de la población, a sus costumbres, a sus principios y preocupaciones y por lo tanto, más accesible que un «relato ejemplar».

Lejos de decir a la ciudadanía qué tipo de textos debe leer, y conscientes de que en la sociedad en la que vivimos cada vez es más difícil promover literatura que no sirva de mero entretenimiento, habrá que intentar educar a la ciudadanía desde muy temprana edad de forma que también quiera leer obras que cumplan alguna función social.

En definitiva, la propuesta de trabajar el tema de las víctimas de la violencia de intencionalidad política con narrativas literarias de ficción abre varias vías para que el lector se acerque a esta temática desde otros ángulos, ampliando así su conocimiento y su perspectiva respecto a las víctimas. Pero la experiencia práctica también evidencia que a veces, algunas personas participantes mostraron resistencia a la hora de asumir la perspectiva de la víctima y reclamaban la presencia de otros sujetos intervinientes no presentes en las novelas para poder comprender y acercarse al sufrimiento de las víctimas. De modo que la segunda afirmación del planteamiento teórico de la tesis gira en torno a esta cuestión: ¿Cuáles son las razones para asumir la perspectiva de la víctima? ¿Qué supone asumir su perspectiva?

Asumir la perspectiva de la víctima

Esta tesis apuesta por asumir la perspectiva de la víctima por una serie de razones teóricas que se vuelven a recoger aquí para analizar cómo han sido contrastadas con la experiencia práctica.

La primera razón para tener en cuenta la mirada de la víctima es que nos ofrece, a los que no somos víctimas, una parte de la realidad que sin ella sería inaccesible, incompleta. Esto es algo que se ha visto confirmado en la práctica, en la medida en que las personas participantes del taller admitían en muchos casos no haberse «parado a pensar» hasta entonces en el dolor y el sufrimiento por el que pasaban algunas de las víctimas de las novelas trabajadas. Su perspectiva les aportó conocimiento y les amplió

su punto de vista respecto a los actos violentos que padecieron muchos de los protagonistas.

Una segunda razón reside en que asumir su perspectiva se convierte en un antídoto contra la abstracción e ideologización de los derechos humanos. Poner en el punto de mira a la víctima es una forma de historizar, como diría Ellacuría (1991), los derechos que le han sido vulnerados. Respecto a esta razón la práctica evidencia la importancia y necesidad de hacer historización, concreción de esos derechos que han sido vulnerados porque si no lo hacemos corremos el riesgo de convertirlos en algo inexistente. Sería el caso de algún participante que, por estar muy ideologizado⁴⁷, no reconocía la vulneración de derechos humanos que padecían algunas víctimas. En ese sentido, aunque este trabajo sostiene que esa concreción se puede conseguir mediante la novela, se ve que a veces no es suficiente.

La tercera razón para asumir la perspectiva de la víctima consiste en que es un acto de justicia en sí mismo porque supone admitir que se le ha ejercido un acto injusto e inmerecido. Por lo tanto, no asumir dicha perspectiva puede ser considerado un gesto de injusticia hacia su figura.

Esto nos lleva a una cuarta razón y es que asumir la mirada de los injustamente tratados es ya un gesto de reconocimiento de la víctima. La práctica ha mostrado que las personas participantes que tenían en cuenta o asumían la perspectiva de la víctima, también reconocían adecuadamente su figura. Por el contrario, los que no asumían su perspectiva, tampoco reconocían dicha figura.

La quinta razón tiene que ver con que asumir su perspectiva puede aportar un criterio deslegitimador crítico en cuanto que, al conocer su realidad, uno es capaz de discernir entre lo que ha pasado pero nunca debió de ocurrir. La experiencia práctica ha mostrado que en el caso de las personas que asumían la definición ética de víctima sí reconocían a la víctima y en consecuencia, automáticamente deslegitimaban la violencia padecida por esta. Este proceso de deslegitimación no se daba en las personas que realmente no reconocían dicha figura.

La sexta razón es que las víctimas ponen de manifiesto que, aunque su condición

⁴⁷ Empleo aquí el término «ideologización» en el sentido de abstracción o alejamiento de la realidad y no hago referencia a la «ideología» como construcción comprensiva (política) de la realidad.

de víctima sea irreversible, volver a ejercer la violencia sí es evitable y que por lo tanto, es responsabilidad de cada uno hacer lo posible para que dicha vulneración no se vuelva a repetir. El taller muestra que hubo personas que realizaron avances en esa deslegitimación, por lo que es razonable pensar que, aunque ello no garantice la no repetición de la violencia, sí dificulta que esas mismas personas vayan a justiciarla en un futuro.

La siguiente razón para asumir su perspectiva tiene que ver con los valores constructivos que puede aportar el testimonio de la víctima para la convivencia pacífica. Siempre y cuando la víctima exprese, narre y canalice su testimonio transmitiendo valores críticos con la violencia, presenciar dicho testimonio puede ser positivo para otras víctimas, así como para los que no lo son. La práctica evidencia que el testimonio de los personajes *supervivientes* de las novelas tuvo un impacto positivo en todas las personas participantes porque consideraron la actitud de no repetición de la violencia y crítica hacia la misma como un modelo a seguir por todas las víctimas.

La última razón para asumir su perspectiva tiene que ver con devolver a la víctima el carácter activo que le fue arrebatado cuando la victimaron. Aunque la pasividad sea uno de los rasgos que caracterizan esta figura, devolverles el protagonismo es una forma de darles la posibilidad de ser algo distinto a lo que otros han hecho sobre ellas. Las personas del taller hablaban de víctimas «empoderadas» al hacer referencia al carácter activo de estas.

¿Qué conlleva asumir la perspectiva de la víctima? La decisión de establecer como eje referencial a las víctimas de intencionalidad política en el País Vasco se vio reflejada, como no podía ser de otra manera, en las obras literarias seleccionadas para llevar a cabo la experiencia empírica. Uno de los criterios más importantes para la selección, fue que todas ellas relataran diversos actos de victimación cuyos protagonistas fueran víctimas. Era importante que las historias estuvieran narradas desde la perspectiva de las víctimas y no desde la de los victimarios. La mayoría de las personas participantes reconocieron no haberse puesto a analizar el problema de la violencia de intencionalidad política desde las víctimas porque la historia, o incluso otras novelas que habían hablado sobre el tema, casi siempre habían contado el relato desde la perspectiva de los que ejercen la violencia. Pararse a pensar en y desde las

víctimas, fue algo nuevo para muchas participantes y admitieron haber ampliado su visión del «conflicto», ya que después de la lectura de cuatro obras contaban con una perspectiva más, la de la víctima. El taller les permitió colocar por primera vez dentro del mapa del «conflicto» a las víctimas que este ha generado y ello les hizo «pararse a pensar» en las personas afectadas por la violencia política e identificar así a las víctimas. Acercarse a la realidad de personajes nuevos les hacía ver el «conflicto» de un modo más humano. De modo que las obras literarias, al narrar historias de víctimas de distinto signo, visibilizan la pluralidad de perspectivas.

La variedad de novelas trabajadas en el taller les acercó a realidades nuevas porque les ayudó ver cómo afrontan personajes diferentes una situación conflictiva violenta. Hablar de la violencia política desde ángulos distintos hizo que se plantearan nuevos interrogantes al respecto.

Desde la ética sostenemos que una víctima representa a todas porque los rasgos que caracterizan a dicha figura son su inocencia y pasividad respecto al acto de victimación padecido. Ello establece una asimetría moral entre víctima y victimario: inocente y pasiva la primera y culpable y activo el segundo porque ha vulnerado la dignidad de aquella. Y aunque cada caso concreto tiene sus particularidades y especificidades, una sola víctima, ya sea de ETA o de los GAL, representaría la injusticia que han padecido todas las demás. Pero consciente de que esta idea, aunque muy clara desde la teoría ética, podía ser difícil de asimilar en la práctica por algunas personas participantes, se decidió seleccionar obras literarias que recogieran actos de victimación producidos por diversos agentes: víctimas de la violencia terrorista ejercida por ETA, de la violencia terrorista en su lucha contra ETA, así como de la violencia ilegítima ejercida por las fuerzas de seguridad del Estado.

El contraste de este supuesto teórico ético cuando es llevado a la práctica muestra que es complicado asumir dicha perspectiva teniendo en cuenta la definición ética de víctima de la que yo partía, porque las diversas *patologías* de reconocimiento de las víctimas impiden o dificultan que se pueda adscribir adecuadamente a la realidad dicho concepto. Bien porque a veces se oculta a la víctima (reconocimiento *desconsiderado*), bien porque se intercambian las categorías de víctima-victimario

(reconocimiento *erróneo*), o bien porque se solidifica su condición (reconocimiento *reductor*).

Las personas participantes demandaban diversidad de perspectivas y preguntaron desde el principio si en el taller se iban a leer novelas que trataran «ambas» perspectivas, de los dos «lados». Aunque las cuatro obras trabajadas, efectivamente, recogían la perspectiva de víctimas de agentes diversos, no por ello se garantiza que los participantes asuman su perspectiva. Esto es, las personas que ya venían con una posición que se compatibilizaba o estaba de acuerdo con la definición ética de víctima que yo ofrecía, sí asumían la perspectiva de la víctima, fuera quien fuera el agente que la hubiera victimado. Esas personas reconocían lo universal a toda víctima, el sufrimiento injusto padecido. Este sería el caso del proceso *exitoso*, donde hay un ajuste pleno entre el planteamiento teórico y la práctica. Sin embargo, en el caso de otras personas participantes, hubo dificultades para que reconocieran que los personajes habían padecido una violencia injusta, y lo manifestaban reclamando el papel de otros agentes que también formaban parte del «conflicto». Este sería el caso del proceso *parcial*, en el que sí hay empatía hacia el dolor de la víctima pero no se llega a dar una respuesta compasiva, porque no se considera que el sufrimiento que padece la víctima sea injusto, y por lo tanto, tampoco se llega a deslegitimarlo. En el proceso *frustrado*, ni siquiera se da ese acercamiento al dolor o sufrimiento de la víctima, por lo tanto, no se da ni reconocimiento ni deslegitimación. En una de las novelas algunas personas echaban de menos la presencia de más agentes del «conflicto» porque según ellas, cuanto más se contextualizaran los actos violentos, mejor se comprendería lo ocurrido.

La experiencia práctica muestra que, efectivamente, cuantos más matices tenga la historia, cuanto más compleja sea la trama y la personalidad de los protagonistas, más fácil le será al lector acceder a ella, porque contará con más detalles que le permitan imaginar la situación y las vivencias de los actores implicados en los actos violentos para poder sentirse identificado con algún aspecto. Es así que la recepción fue más positiva en el caso de las obras que abordaban una mayor diversidad de víctimas en sus historias.

Aunque el transcurso del taller también mostró que la perspectiva de otros sujetos intervinientes que formaban parte del mismo «conflicto» o del contexto, no era exigida

únicamente para comprender mejor lo ocurrido, sino que se utilizaba para justificar determinadas acciones violentas, y por lo tanto, no deslegitimar la violencia.

En síntesis, la experiencia práctica pone en cuestión algunas de las razones teóricas que llevan a asumir la perspectiva de las víctimas, aunque no por ello quedan rebatidas. Y aunque en, un principio, se pensara que cuanto más variada fuera la diversidad de víctimas recogidas en las narrativas literarias de ficción, mayor sería el reconocimiento hacia las mismas, se ha visto que en la práctica esto no siempre se da de esa forma. Esto ocurre en gran parte porque no todos las personas están de acuerdo, ni asumen como adecuada la definición ética de víctima de la que parte este trabajo y en ese sentido, entran en desacuerdo con la afirmación que sostiene que una víctima representa a todas.

¿Qué más impide, en el caso de algunas personas participantes, y posibilita, en el caso de otras, asumir la perspectiva de la víctima? Considerar como víctimas únicamente a las «propias», o a las más cercanas, tiene mucho que ver con los sentimientos que hacen que podamos responder compasivamente o no hacia el sufrimiento injusto que padecen. De modo que estos tienen un papel decisivo a la hora de asumir la perspectiva de la víctima, puesto que son ellos los que limitan o facilitan que el lector se acerque a las historias narradas en estos cuatro libros.

El cultivo de las emociones para su conversión en sentimientos morales

El objetivo de la tesis asume que las emociones juegan un papel decisivo a la hora de reconocer a la víctima y en consecuencia, adquirir una comprensión crítica de la violencia. La apuesta ha sido contrastar si la lectura de las narrativas literarias de ficción, adecuadamente trabajada mediante una herramienta pedagógica, permite que determinadas emociones se conviertan en sentimientos morales de carácter ético que, posibilitando reconocimientos adecuados de las víctimas en los lectores, fomente una comprensión crítica respecto a la violencia.

Las emociones tienen un papel fundamental en el comportamiento moral porque nos motivan a actuar (Aristóteles; Spinoza; Hume y Smith). Es el deseo lo que nos motiva a obrar y la falta del mismo nos puede bloquear o paralizar. Esto significa que la brecha entre la teoría y práctica no la explica la sola razón, sino que razón y emoción se

alimentan mutuamente a la hora de actuar. El pensamiento ilustrado racionalista ha intentado combatir las emociones reprimiéndolas y suprimiéndolas sin darles la importancia que merecen.

El ser humano, ya lo decía Aristóteles, no nace sintiendo lo que debe, por lo que debe y en el momento preciso en el que debe, sino que esto es algo que se va aprendiendo con la experiencia y la educación. Para el Estagirita, la ética consistía precisamente en la formación del carácter y esta afirmación supone asumir que las emociones se pueden cultivar, educar y gobernar. Tanto Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, Spinoza en su *Ética*, Hume en el *Tratado de la naturaleza humana* y Smith en *La teoría de los sentimientos morales*, conceden a las emociones una relevancia especial en la ética porque todos ellos afirman que el comportamiento humano no se explica únicamente por la razón, sino que las emociones y los sentimientos también tienen algo importante que decir a la hora de comprender cómo actúa el ser humano. Es precisamente por la influencia que tiene el mundo sentimental en el obrar humano, que habrá que prestarles especial atención porque no todas ellas serán igualmente buenas para la sociedad. ¿Cuáles tienen especial relevancia para el tema que nos ocupa? ¿Cuáles conviene cultivar en contextos donde hay violencia política? El taller muestra que muchas de los sentimientos que entran en juego a la hora de hablar sobre las víctimas y la violencia son de carácter ideológico y están vinculados con la legitimidad y la deslegitimación de la violencia. ¿Puede la lectura y el trabajo con narraciones literarias contribuir a educar emociones en sentimientos críticos hacia la violencia?

El planteamiento de la tesis se basa en el supuesto teórico que sostiene que la empatía hacia la víctima, la emoción psicológica que el lector puede experimentar en un primer momento cuando lee un texto, tiene la posibilidad de convertirse (gracias a la herramienta pedagógica) en un sentimiento de compasión hacia el sufrimiento injusto que padece. La distinción teórica entre empatía y compasión es importante: la empatía es una emoción psicológica que es neutra moralmente (uno puede imaginar ponerse en el lugar de cualquier persona), mientras que la compasión es un sentimiento moral de carácter ético que demanda ser asumido por el sistema valorativo de todas las personas (imaginar colocarnos junto a la persona que ha padecido una injusticia para acompañarla en su dolor). El sentimiento de compasión hacia la víctima es un sentimiento moral que se justifica en lo ético porque tiene razón de ser

intersubjetivamente, independientemente de la moral particular de cada uno. Al ser además un sentimiento vinculado a la justicia, consideramos que es universalmente exigible.

Esta distinción que tan claramente se ve en la teoría es difícil de explorar en la práctica porque no es fácil seguir el proceso del cultivo de la emoción en sentimiento.

¿Qué otros sentimientos influyeron negativamente en el reconocimiento de las víctimas? Uno de los sentimientos más recurrentes en el proceso de lectura fue el de identidad o pertenencia, según el cual, identifico a los «míos» porque son cercanos a mi ideología y experiencia vital y no identifico a los «otros». Este sentimiento de pertenencia contiene claros elementos de identificación y de demarcación frente al otro y puede ser peligroso en la medida en que niega u oculta la existencia de las víctimas que uno no considera cercanas, reproduciendo así la *patología* de reconocimiento *desconsiderado*. Esto pone de relieve que hay una relación estrecha entre lo ideológico y lo sentimental y que el primer elemento está basado significativamente en unos sentimientos tan particulares que limitan o impiden la aparición de otros (como el de la compasión).

Esta tesis ha pretendido trabajar el reconocimiento de la víctima accediendo a su perspectiva desde lo emocional, desde la empatía con la experiencia del dolor, llegando a la compasión hacia el sufrimiento injusto. Y aunque en un primer momento se pensaba que el componente ideológico no tendría tanto peso a la hora de conectar con el nivel humano de los personajes, se ha visto que al estar esta tan vinculada a sentimientos de identidad, ha funcionado como una barrera muy significativa a la hora de explorar las posibilidades de acceder a la experiencia de vulneración de derechos humanos de algunos personajes. Esto evidencia una vez más la importancia de trabajar especialmente dichos sentimientos que inciden en lo ideológico⁴⁸ porque se ha visto que impiden la aparición de sentimientos de carácter ético necesarios para que se dé un reconocimiento adecuado de la víctima.

Entre los sentimientos morales de carácter ético que convendría cultivar para que se dé un reconocimiento adecuado de la víctima y que, de hecho, aparecieron en el

⁴⁸ El terreno de lo *ideológico*, como su mismo nombre indica, está basado en ideas que habrá que someter a sospecha en la medida en que pueden llegar a manipular y distorsionar la imagen de la realidad, cuando se emplea como falso argumento que oculta las verdaderas razones de una posición.

proceso *exitoso* de la experiencia práctica se encuentran, la indignación ante la injusticia, la compasión hacia la víctima y el respeto a la dignidad de toda persona. En contraposición a la indiferencia, las personas que formaron parte del proceso *exitoso* sentían indignación ante la injusticia aplicada a las víctimas y ello les permitía reconocerlas como tales. La compasión hacia las víctimas es otro sentimiento moral de carácter ético universalmente exigible ante cualquier persona que padece un acto de injusticia y que, por lo tanto, debería aparecer siempre respecto a las víctimas. Acompañado por el respeto a la dignidad de todas las personas, sean estas víctimas o victimarios. El respeto hacia los derechos humanos del victimario es lo que evita deseos de venganza hacia el mismo porque incluso el victimario que ha cometido un acto injusto merece que su dignidad y sus derechos humanos sean respetados. La condición previa de haber sido perpetrador jamás deberá justificar su victimación.

El proceso *exitoso* se vio reflejado en la práctica en las personas que ponían en el punto de mira al ser humano que sufría injustamente, independientemente de su procedencia, ideología o el agente que la hubiera victimado. Esas personas destacaban el carácter universal humano, dejando de lado los mecanismos que deshumanizan y ocultan a la víctima o intercambian a esta por el victimario.

De modo que un criterio fundamental para distinguir los sentimientos morales que conviene cultivar de los que habrá que evitar, será siempre fomentar los que generen actitudes que respeten la dignidad y los derechos humanos de la otra persona. Así, el odio por el que no es considerado de los «míos» nunca será positivo para la convivencia porque el no promover el sentimiento de respeto hacia el otro puede generar actitudes que rechacen la libertad o los derechos del que no considero igual a mí.

¿Permite el trabajo sobre las emociones que generan los libros para su conversión en sentimientos morales de carácter ético superar las *patologías* existentes en los sujetos? Los sujetos vienen a las sesiones y leen los libros con las *patologías* «a cuestas» y tienen sus propias limitaciones a la hora de identificar determinadas víctimas. Lo que se pretende hacer en el taller es confrontar esa situación inicial, la que trae el propio individuo y ni siquiera es consciente, dialogando con él acerca de una experiencia literaria para desarmar las *patologías* que lleva consigo.

Como ya se ha visto en el capítulo de análisis a la luz de las *patologías*, los participantes del taller representaron varias de ellas. En algunos casos, la lectura y el trabajo a lo largo de las sesiones sirvieron para desmontar algunas *patologías*, mientras que en otros casos, esto no fue posible. Una de las *patologías* que sí se llegó a desarmar en el taller fue la del reconocimiento *erróneo*: concretamente, en el caso de un personaje en cuya condición se daban las dos figuras: primero la de victimario y luego la de víctima. Algunos participantes admitían tener dificultades a la hora de reconocer la condición de víctima en un personaje que anteriormente había sido victimario. Gracias al taller, esas personas avanzaron de un proceso *frustrado* (por no sentir compasión hacia el victimario-víctima) a un proceso *exitoso*, por respetar los derechos de los victimarios e indignarse ante la injusticia que le habían aplicado, por comprender que el respeto a la dignidad de las personas es algo universalmente exigible.

Hubo casos en los que el proceso de reconocimiento ético de la víctima se vio *frustrado* porque los participantes seguían reproduciendo la *patología* de reconocimiento *desconsiderado* (por ocultar a la víctima deshumanizándola en algunos casos), o la de reconocimiento *erróneo* (por adscribir la condición de víctima a quien en realidad no lo es). A pesar de que las historias narradas en las novelas se acercaban al sufrimiento de muchos personajes, introducir (no siempre de forma explícita) un elemento de racionalización como es la definición ética de víctima no fue suficiente para que todos los participantes se compadecieran ante ese sufrimiento injusto.

La evidencia reflejada en la experiencia Glen Cree (Martín Beristain et al., 2015) nos alerta sobre la necesidad de hacer historización. Las víctimas de esta experiencia pudieron reconocer el sufrimiento injusto en víctimas de distinto signo precisamente porque al haber experimentado el sufrimiento en su propia carne, lo reconocen muy fácilmente en el otro. Su victimación les ha generado un sentimiento tal de indignación ante la injusticia que, cuando lo ven en el otro, dicen: «a ese (que no es de mi misma ideología) le ha pasado lo mismo que a mí».

De modo que este contraste de la experiencia práctica del taller con esta otra investigación de reconocimiento entre víctimas reales de distinto signo muestra, por un lado, que todo lo que sea eliminar las abstracciones que nos impiden reconocer las vulneraciones de derechos humanos es positivo para que pueda darse un reconocimiento

de los mismos. Aunque en este caso nos hayamos acercado al tema del reconocimiento de las no víctimas hacia las víctimas mediante relatos ficcionales de víctimas, ellas encarnan igualmente esa vulneración y ofrecen posibilidades para tomar conciencia y reflexionar críticamente sobre ella. Por otro lado, la experiencia muestra que los sentimientos tienen una capacidad en muchos casos de superar la ideología (en el caso de las participantes que reconocieron la condición de víctima en el guardia civil, por ejemplo) cuando están basados en experiencias ficcionales o reales que han sido debidamente trabajadas.

Se ha visto que la brecha generacional también puede estar relacionada con la ideología. La mayoría de las personas participantes en el taller eran adultos y toda la bibliografía práctica analizada y revisada que se ha utilizado para fundamentar y diseñar la experiencia pedagógica se centra, sobre todo, en la infancia y la juventud. Y en concreto, la que se hace en el País Vasco con población entre 14 y 18 años, que probablemente poseen menos conocimiento histórico y experiencial de lo que han vivido las personas del taller y los más veteranos del mismo. Las personas de más edad admitían sentir cierto hartazgo ante los actos de victimación porque les resultaban muy familiares y esta puede ser una de las razones por las que estos estudios tienen otra derivación cuando se aplican con un espectro adulto.

En síntesis, la experiencia práctica hace evidente que la dificultad de cultivar emociones para su conversión en sentimientos morales de carácter ético radica precisamente en los elementos de racionalización que conviene trabajar para que se dé ese cultivo. Es decir, la tesis pone de relieve que para que dicho cultivo sea *exitoso*, no vale introducir cualquier tipo de racionalización, sino que ha de ser una racionalidad ética que sirva para educar emociones, para convertirlas directamente en situaciones de deslegitimación. En este caso, asumir la perspectiva de la víctima (teniendo en cuenta que por su caracterización, asumir su perspectiva supone ya reconocer a la víctima adecuadamente) ha sido el principal elemento de racionalización ética que se ha introducido para llevar a cabo la educación ética de ciertos sentimientos morales que consideramos fundamentales para que se dé dicho reconocimiento. Pero parece que no es suficiente y el taller pone de manifiesto cuáles han sido los sentimientos que han hecho de barrera en ese proceso, y qué otros elementos habría que tener en cuenta para que los procesos *frustrados* o *parciales*, evolucionen hacia procesos *exitosos*.

El reconocimiento de la víctima como requisito necesario (y suficiente) para la deslegitimación de la violencia padecida por la misma

Las otras tres afirmaciones nos conducen a esta última, que sostiene que el reconocimiento adecuado de la víctima permite deslegitimar la violencia padecida por dicha figura. Teniendo en cuenta la concepción de víctima que asume esta tesis, el proceso del reconocimiento a la deslegitimación es redundante en su definición porque si la víctima ha padecido un sufrimiento injusto, la violencia que se le ha aplicado será también ilegítima. La práctica muestra que aunque se reconozca el dolor y el sufrimiento que padecen las víctimas, si este no se considera injusto, no habrá un reconocimiento adecuado de la víctima y por lo tanto, tampoco deslegitimación. Es decir, si no se aclara y distingue éticamente la condición de sufrimiento injusto del que no lo es, no se podrá llevar a cabo ni el proceso de reconocimiento ni el de deslegitimación.

En el punto anterior dedicado a analizar el papel de los sentimientos en el proceso de reconocimiento de la víctima, se ha visto que algunos de ellos, relacionados con la ideología, han limitado que se diera ese reconocimiento de la víctima. Es decir, algunas personas participantes reconocían que la víctima padecía un sufrimiento pero no necesariamente consideraban que este fuera injusto, ya que encontraban otras razones, haciendo referencia al contexto histórico, que podrían llegar a justificar dichos actos de victimación como legítimos.

Esto muestra que reconocer adecuadamente a la víctima pasa por otros elementos que parecen no ser meramente sentimentales, sino que hay también elementos de reflexión crítica y de confrontación de las inconsistencias que es necesario trabajar con algunas personas. En los casos en los que se daba la oportunidad de ahondar en las causas y razones que motivaron o dieron lugar a determinados actos de victimación, no se hace un ejercicio crítico, sino que se usa el contexto para justificar los actos de victimación. Sería el caso de argumentos que asumen y justifican (erróneamente), por ejemplo, que un personaje es víctima por ser hijo de un guardia civil (el niño es víctima de su padre porque se asume que este es victimario por formar parte del aparato opresor que es el Estado) pero, sin embargo, no se utiliza el mismo argumento para describir como víctimas los hijos de un preso de ETA (esos no son

víctimas de su padre, sino nuevamente víctimas del aparato opresor, del guardia civil que ha hecho que su padre esté en la cárcel). En este caso, el sujeto está ideologizado (en sentido peyorativo, porque distorsiona la realidad) y ello le blindo a la hora de asumir la perspectiva de la víctima.

Las personas con este planteamiento mostraban resistencia para asumir la concepción ética de víctima porque ello implica necesariamente la deslegitimación de la violencia. Si esas personas participantes reconocieran a la víctima, automáticamente se deslegitimaría la violencia padecida por la misma, y ello derrumbaría el argumento que sostiene que ciertos actos de victimación pueden llegar a estar justificados. Sin embargo, las personas que acogían sin resistencia esta definición de víctima (en algunos casos porque ya venían al taller con esa posición), reconocían en ella un sufrimiento injusto e innecesario y por lo tanto asumían, a su vez, una posición deslegitimadora de la violencia.

Las narrativas literarias escogidas reflejan varias de las *patologías* de reconocimiento porque se pensó que, cuantas más *patologías* relataran las obras ficcionales, más fácil sería trabajar hacia un reconocimiento adecuado de la víctima y que por lo tanto, ello contribuiría a que estas se desmontaran. Pero el contraste con la experiencia práctica señala que no importa tanto si las obras literarias abordan o no las *patologías* porque si el sujeto viene con ellas, la novela se ve limitada para contrarrestar dichos malos reconocimientos que hace el sujeto.

El problema radica en que las *patologías* están en el sujeto que lee. Es decir, podría darse el caso en el que la novela no reflejase ninguna de las *patologías*, que hiciese un reconocimiento adecuado y pleno de las víctimas en todos sus personajes, y sin embargo, su lectura active en el lector *patologías* de reconocimiento existentes en él. Aparezcan o no reflejadas las *patologías* en el texto, si estas están en el sujeto durante la lectura, con los medios que se han puesto para guiar esta experiencia no es suficiente para que se dé un reconocimiento adecuado de las víctimas. Luego esto hace pensar que habrá que buscar otros elementos metodológicos y no parece que el de poner un texto en el que el reconocimiento de la víctima sea adecuado sea suficiente.

Entonces, ¿ayuda la lectura y el trabajo de estas narraciones a desarmar las *patologías* y a reconocer a la víctima? Esta experiencia concreta realizada con diez

participantes nos dice que en algunos casos sí posibilita desarmarlas y en otros, en cambio, no. En los casos en los que la lectura y el trabajo de dicha lectura no ha posibilitado un reconocimiento adecuado de las víctimas ha tenido mucho que ver con que los sentimientos de carácter ideológico han contrarrestado el potencial humanizador de las narrativas. Esto evidencia que hace falta introducir más elementos de racionalidad ética para frenar los sentimientos que influyen negativamente en el reconocimiento de la víctima, como puede ser el odio hacia el otro. Porque no es que estas personas no reconocieron que en esos relatos había dolor y que la persona estuviera sufriendo, sino que no consideraban que dicho sufrimiento fuera injusto, porque la ideología justifica y argumenta las razones por las que dicha persona está sufriendo. Son *patologías* de reconocimiento porque ocultan los rasgos esenciales (inocencia y pasividad) que caracterizan a la víctima, en el caso del reconocimiento *desconsiderado*, o le adscriben la condición de victimario sin serlo, en el del *erróneo*.

En los casos donde sí hubo transformación en los planteamientos de algunas personas participantes se puede decir que fue porque las narrativas contribuyeron a desarmar algunas de las *patologías* con las que vinieron al taller. Uno de esos ejemplos anteriormente citado es el caso de las personas que admitieron reconocer, gracias al taller, la condición de víctima a quien anteriormente había sido victimario. Y también hubo casos donde la lectura desarmó la *patología* del reconocimiento *desconsiderado* que deshumanizaba a algunas víctimas, por el tipo de grupo al que pertenecían. El ejemplo más significativo es el del guardia civil víctima de un atentado, que aunque al principio algunas personas no lo consideraban víctima porque no veían a la persona debajo del uniforme, tras la lectura de uno de los libros y el trabajo realizado en las sesiones del taller comenzaron a *ver* sus rasgos humanos y comprendieron que su dignidad había de ser respetada independientemente de su condición.

Resumiendo, al contrastar el planteamiento teórico con la experiencia práctica se ha podido observar que las personas que no reconocen que la víctima padece un sufrimiento injusto e inmerecido tampoco pueden reconocer su condición de víctima. Aunque afirmen que sí lo hacen, lo que están reconociendo es el dolor y el sufrimiento que padece la víctima pero no que este sea generado a causa de un acto injusto. Algunas de las *patologías*, aunque en algunos casos sí fueron transformadas en reconocimientos

adecuados, siguen perdurando en el sujeto tras la lectura y el trabajo de las narrativas literarias propuestas.

Los desajustes que se han dado tras el contraste del planteamiento teórico, con sus cuatro afirmaciones, con la parte práctica del taller literario muestran que el objetivo de la tesis demanda más precisión y profundización. No porque los supuestos en los que se basa esta investigación queden rebatidos, sino porque en la práctica los procesos teóricos tienen un recorrido más complejo y se encuentran con limitaciones o dificultades para los que no había suficientes recursos teóricos.

La otra parte del ejercicio para precisar los desajustes que surgen entre el planteamiento teórico y el práctico debe pasar por un análisis de las conclusiones de carácter metodológico que se abordan a continuación.

Aprendizajes metodológicos

Las conclusiones concernientes a la metodología pasan por analizar la herramienta diseñada para llevar a cabo el taller, así como mi participación como dinamizadora de la experiencia práctica.

En cuanto a las estrategias diseñadas para la recolección de datos, se puede decir que combinar la lectura individual con los diálogos en grupo ha tenido resultados muy positivos. Las sesiones grupales daban pie a que los participantes intercambiaran su experiencia particular y privada con el resto del grupo. Esos diálogos contribuyeron en el proceso de «pararse a pensar» en los actos de victimación narrados en las narrativas, incluso en los puntos a los que uno mismo no había prestado atención pero que quizá, a raíz de la reflexión de otra persona participante, servían para tomar conciencia de algunos aspectos en los que no se habían fijado.

Los mismos participantes afirmaban que cada persona hace una interpretación distinta dependiendo de las experiencias personales o de las ideas preconcebidas que tenga pero a todas ellas, al poner en común la variedad de puntos de vista que se daban en el taller, el diálogo les sirvió para enriquecer la perspectiva individual porque la opinión y comentarios de otras participantes les influía en su forma de pensar.

Los diálogos en grupo se daban entre las distintas personas participantes, entre las participantes y yo como investigadora, y entre las personas participantes como lectores y las obras trabajadas. Estos diálogos mantenidos a lo largo de todo el taller permitieron extraer información acerca del posicionamiento de las personas participantes ante el tema de las víctimas, así como analizar qué tipo de interacciones se daban entre las diversas posturas e ideas que iban formulando. Los distintos tipos de diálogos que iban surgiendo, *colaborativo*, en otros *controversial*, en otros casos *negociador* y a veces *transformador*, permitían analizar el posicionamiento de las personas y los cambios y tensiones que se daban en las mismas a lo largo de las sesiones.

Aunque a veces tuviera que improvisar a lo hora de dinamizar esos diálogos, mi papel como moderadora era guiar la conversación teniendo mis preguntas de investigación en mente y por eso, en los casos en los que las personas se pusieran a hablar sobre otros temas indirectamente relacionados con la trama de la novela o alguno de los personajes, yo procuraba reconducir la conversación e indagar cuáles eran las concepciones de víctima que salían en los diálogos y analizar qué personajes de las novelas eran identificados por los participantes como víctimas y por qué.

Ello me lleva a destacar la importancia de combinar los diálogos en grupo con el diario individual porque creo que este permite seguir con más detalle el recorrido de cada participante al reflejar la parte más íntima del lector, así como sus reacciones más espontáneas a la lectura. Sobre todo, en el caso de las personas que mostraban más facilidad de expresar sus ideas de forma escrita, el diario individual fue un recurso metodológico muy importante para analizar su participación en el taller.

El contraste de los cuestionarios previos y posteriores sirvió para captar si se dio algún cambio en las valoraciones que los participantes tenían en torno a las cuestiones que allí se planteaban. Los cuestionarios fueron útiles no solamente para percibir avances o cambios, sino para poder indagar en ellos en la entrevista final.

La entrevista individual que se llevó a cabo al final, organizada después de haber hecho un primer análisis de todo el material recogido mediante las actividades anteriores, sirvió para aclarar y profundizar cuestiones que no quedaron claras en las

sesiones y fue un buen cierre para hacer una valoración global de la experiencia de cada participante.

En cuanto a la última actividad diseñada para trabajar el objetivo de la tesis, la caja en la que las personas participantes debían representar su concepción en torno a la violencia política acontecida en el País Vasco, antes y después de las lecturas, fue muy significativo en el caso de unos participantes porque les permitió plasmar y representar con un recurso distinto ideas que no podrían haber expresado de forma oral o escrita. En este ejercicio participaron menos personas que en el resto de las actividades, pero es algo que sin duda merece la pena repetir en futuras experiencias porque la representación plástica de lo que había supuesto para las personas la lectura de las cuatro novelas y la experiencia del taller posibilitó introducir nuevos matices en las ideas que ya habían sido desarrolladas en las otras actividades.

Una vez finalizado el taller, pude apreciar la importancia de tener en cuenta el orden cronológico de las novelas. Viendo que la recepción del lector es más positiva y abierta cuantos más matices tenga la historia, puede que empezar con novelas que traten únicamente la vivencia de un único tipo de víctima no fuera la mejor opción para predisponer a los participantes a reconocer a distintas víctimas. Seguramente hubiera sido más conveniente empezar con una novela que abordara mayor diversidad de víctimas porque las personas, al ver asumida su perspectiva, tienden a mostrar más facilidad para abrirse a perspectivas diversas a la propia.

Otra conclusión de carácter metodológico que se extrae de la experiencia es que el que las *patologías* de reconocimiento aparezcan o no en las narrativas literarias, no tiene correlación directa sobre el efecto que ese reflejo de la *patología* produce en el lector. Por lo que, si en el futuro se quiere indagar en esta cuestión, se recomienda no fijar excesiva atención en si un texto refleja mayor o menor número de *patologías* de reconocimiento de la víctimas.

Si las *patologías* vienen con el sujeto esto significa que quizá deba recaer menos peso en la lectura de la novela y más en mi papel como dinamizadora de las sesiones a la hora de contribuir a la eliminación de dichos reconocimientos inadecuados, ya que estos pueden ser considerados como injusticias. Toda víctima tiene el derecho de ser reconocida y cuando esto no ocurre se produce un acto de injusticia que vuelve a

revictimizar a la víctima. ¿Qué elementos de racionalidad iba introduciendo yo como investigadora para guiar la discusión hacia un reconocimiento adecuado? Guíé todo el proceso para que las personas participantes accedieran a las historias desde el ámbito emocional, poniendo el acento en las emociones que vivenciaban al leer las historias, pensando que esa primera conexión emocional permitiría acercarse a la realidad de víctimas distintas. En las primeras sesiones quería que las personas se soltaran, se sintieran cómodas y fueran cogiendo confianza para hablar abiertamente acerca de la concepción personal que ellas tenían sobre lo que es una víctima, de modo que no quise introducir mi definición ética de víctima desde el comienzo. En primer lugar, para poder explorar las definiciones que ellas adoptaban y en segundo lugar, porque confiaba en que la lectura de la novela, al reflejar ejemplos claros de mal reconocimiento de la víctima, les haría vivenciar y comprender la injusticia padecida por dichos personajes. Sin embargo, al ver que en las primeras sesiones surgieron diálogos muy controversiales en torno a lo que cada uno entendía por víctima (la mayoría se alejaba mucho de la definición que yo asumía) y que se daban claros intentos de negociación por defender cada uno su postura, yo fui introduciendo (no de forma explícita), la definición ética que asumo en esta tesis para intentar reconducir los diálogos hacia una visión más crítica de la violencia que padecían las víctimas.

En los casos en los que no se daba un reconocimiento adecuado de la víctima yo confrontaba los argumentos que utilizaba dicha persona con mi definición ética, según la cual, víctima es toda persona en cuyo sufrimiento injusto e inmerecido ha mediado una iniciativa humana. Pero introducir dicho elemento de racionalización (que es de carácter ético) no siempre era suficiente para que las personas asumieran dicha concepción. A pesar de que las novelas relataban diversos actos de victimación de forma brutal, describiendo el sufrimiento que padecían las víctimas, y de que yo les iba introduciendo una definición que a mí me parecía éticamente exigible y universalmente aplicable a toda persona que padece una injusticia, ello no fue suficiente para que todas las personas reconocieran adecuadamente a todas las víctimas de las obras que trabajamos.

Yo asumí que con la lectura de la novela y el trabajo de racionalización ética que iba haciendo con la ayuda de diversas actividades, contaría con elementos suficientes para poder convertir emociones en sentimientos morales de carácter ético, como por

ejemplo, pasar de la mera empatía hacia el dolor al sentimiento de compasión hacia el sufrimiento injusto de la víctima (porque este es igual de injusto en el caso de todas las víctimas). Y en los casos donde algunas personas adoptaban posiciones contradictorias a ese respecto (reconocer el sufrimiento de las víctimas que consideraba de «su lado» pero no las del «otro lado»), pude haber intervenido de una manera más activa para evidenciar dichas contradicciones e inconsistencias en los argumentos de esos participantes. Y esta necesidad de introducir más elementos de racionalización, pero no de cualquier tipo, sino de carácter ético, es algo que se hace evidente en mi trabajo. Pienso que la clave para que en futuras experiencias de este tipo se den procesos *exitosos* radica precisamente en ese punto, en seguir profundizando en la forma de trabajar con las emociones de los participantes para que se transformen en sentimientos morales de carácter ético que de suyo demandan el paso a la deslegitimación. Una vez explicitados cuáles son los elementos que interfieren negativamente en ese proceso de reconocimiento del sufrimiento injusto de la víctima, el reto consiste en incidir más sobre ellos para alcanzar posturas deslegitimadoras de la violencia. Por ejemplo, en el caso de los participantes que mostraron una ideologización máxima o poco reflexiva (en algunos casos llegando a negar los derechos humanos), habrá que trabajar especialmente la concreción de las vulneraciones de los derechos que han sufrido las víctimas combinando el uso de la literatura (que se ha visto que es útil pero no siempre suficiente), con la explicación de las causas de la violencia y la contextualización histórica de la situación, todos ellos factores que aparecieron en las discusiones y que no habían sido considerados previamente.

En el caso de algún participante que mostraba resistencia a compartir la vivencia emocional de la lectura pasaba una cosa muy significativa: decía no poder empatizar con la experiencia de dolor y sufrimiento relatado en las novelas porque se le hacía muy lejana y ajena. En cambio, en seguida empezaba a hablar sobre las causas y razones por las que dicho personaje (que no reconocía como víctima) había sido victimizado, porque le parecía que las novelas, al hablar de casos concretos se abstraían de lo que verdaderamente importaba: indagar por qué se había dado una situación violenta y las razones por las que se podía entender que algunas personas recurrieran al uso de la violencia como respuesta a una situación de mayor violencia.

En estos casos, como dinamizadora de las sesiones, inhibía todo intento de hablar de las causas históricas o políticas que no estuvieran relacionadas con la historia de la novela que estábamos tratando en ese momento, porque consideraba que los diálogos se alejaban del objetivo que yo pretendía analizar: ¿Empatizan estos participantes con los personajes víctimas de estas novelas? ¿Qué entienden por víctima? ¿Contribuyen estas historias a que los participantes vayan asumiendo la perspectiva de la víctima? En el caso de algún participante que manifestaba una argumentación que ocultaba las verdaderas razones de su posicionamiento, yo no siempre realizaba un ejercicio sistemático de confrontar al sujeto con sus propias contradicciones: reconocer el sufrimiento injusto de un personaje que consideraba de «los suyos» pero no la injusticia padecida por otra persona cuyo perpetrador fuera distinto, por ejemplo.

Siempre y cuando conocer las razones y las causas por las que una persona ha sufrido un acto de victimación sirva para comprender la complejidad de la situación, sería positivo trabajar las razones históricas y políticas por las que una persona decide atentar contra la vida de otra. Pero hay que poner especial cuidado en abordar las causas y motivos por los que se victimiza a alguien de forma crítica ya que si no, se consigue el efecto contrario: la comprensión de lo ocurrido se transforma en –o se confunde con– su justificación.

De modo que hay que garantizar que si se lleva a cabo una contextualización, una explicación causal de las razones históricas y sociales de la violencia de intencionalidad política, es para comprender la complejidad de lo ocurrido y no para justificar la violencia de intencionalidad política. Esta experiencia muestra que dar contextualización es algo que algunos participantes reclaman pero en la mayoría de los casos no es una necesidad o una deficiencia que procede del texto, sino que procede de la incomodidad o confrontación que produce en el lector lo que dice el texto. Entonces, para futuras experiencias de este tipo, hay que diferenciar si la demanda inicial al contexto se da porque se produce algo que el lector no está dispuesto a aceptar porque cuestiona su postura, o porque verdaderamente le sirve para acercarse mejor a la experiencia del que sufre injustamente.

Los resultados empíricos del planteamiento teórico parecen estar más vinculados de lo que en un principio se esperaba a la edad de los participantes, y se ha visto que el

trabajo con personas de edad más adulta tiene otras derivaciones y, por lo tanto, demanda introducir elementos específicos con más matices.

Por un lado, el taller ha mostrado que es positivo hacerlo con gente joven porque para las participantes adultas más jóvenes, muchas de las historias narradas en las obras eran desconocidas y el impacto que les causaron algunos relatos de victimación les sirvió para conocer y ser más conscientes de los horrores y consecuencias de la violencia. El sentimiento de indignación ante los actos de injusticia salía de forma casi automática, precisamente porque eran casos hasta entonces desconocidos y por eso, con el espectro de edad más joven puede ser más útil contextualizar, porque les puede ayudar a completar el mapa de las diversas víctimas, fomentando así la visibilización y el reconocimiento de las mismas. Ello muestra la importancia de conocer los hechos para poder *reconocer* adecuadamente a sus víctimas.

Pero por otro lado, el taller también muestra que es necesario hacerlo con adultos de mayor edad porque en estas personas concurren otras circunstancias de experiencia y de ideologización que en algunos casos se ha visto que dificultan acercarse a las historias concretas. A diferencia de las jóvenes, las personas veteranas del taller afirmaban sentir cierto hastío ante algunas de las historias porque eran de sobra conocidas en su entorno, las habían vivido de cerca, eran tan familiares que incluso las habían llegado a normalizar. En ese sentido, el diálogo con las más jóvenes, el contraste de reacciones, fue lo que les hizo tomar conciencia de ello.

De modo que si lo que se quiere conseguir con el trabajo de la lectura de este tipo de narrativas es adquirir un reconocimiento adecuado de las víctimas, habrá que elaborar herramientas de trabajo específicas para gente más adulta. Habrá que introducir elementos de racionalización distintos porque se ha visto que, como en muchos casos, estas personas poseen experiencias más marcadas o arraigadas y mayores referencias históricas, restan flexibilidad a la hora de cambiar su postura o abrirla hacia un mayor reconocimiento.

También creo que sería interesante analizar esta experiencia desde la perspectiva de género porque aunque no fuera un factor que yo tuviera en cuenta en mi análisis, tiene mucho que ver a la hora de acercarse a estas narrativas concretas desde las emociones. El taller literario se centró mucho en la vivencia personal, en acceder a la

experiencia de sufrimiento concreto de las víctimas y pienso que sería muy interesante analizar si las mujeres tienen o no mayor facilidad, o una actitud más abierta para transitar ese espacio íntimo en comparación con el género masculino.

Ubicación de esta tesis en el mapa de la investigación aplicada

Después de haber hecho todo este recorrido, ¿dónde se ubica mi trabajo en el contexto de otras investigaciones al respecto? Primero identificaré algunos parámetros referenciales aplicables a otras investigaciones relacionadas con mi temática para luego explicitar dónde se coloca mi trabajo respecto a esos parámetros.

- El primer parámetro es el tipo de violencia:

Entre los distintos tipos de violencia abordados en otras investigaciones, como puede ser la de género, la cultural o la religiosa, aquí me he centrado en la violencia de intencionalidad política que incide en el propio contexto y no en otros conflictos. Este trabajo no se ha centrado en analizar las causas y los agentes que producen dicha violencia, sino que ha puesto el foco del estudio en las víctimas generadas por la violencia de intencionalidad política en la sociedad vasca. La atención ha estado dirigida a diversos actos de victimación producidos por actos terroristas ya sean de ETA (y asimilados), de los GAL (y asimilados), así como de las fuerzas de seguridad del Estado.

- El segundo parámetro es la relación que dichos actos de violencia tienen con la realidad:

No nos hemos centrado en actos de victimación reales sino ficticiales, las víctimas de estas historias no son reales. Dentro de este parámetro especificamos otros dos criterios: el género literario y la autoría.

- Género literario: entre la diversidad de géneros literarios abordados por otras investigaciones aquí analizadas, como puede ser el dramático o el didáctico, me he centrado en el género narrativo, concretamente en la novela y el cuento.

- Autoría: he limitado las obras de ficción a la producción local de autores vascos, es decir, me he centrado en la narrativa literaria escrita por autores vascos, tanto en euskera como en castellano.

- Edad de las personas participantes del taller literario:

Frente a las iniciativas que proponen trabajar temáticas de violencia política con jóvenes de entre 14 y 18 años, mediante este trabajo yo me he colocado en los más adultos. Estos van a tener un papel importante en la educación de las nuevas generaciones, por lo que creo que es muy necesario fomentar una comprensión crítica de lo ocurrido también en los adultos.

- Ámbito no formal:

Propongo aplicar este tipo de experiencias en el ámbito no formal porque considero muy positivo abrir nuevos espacios en los que poder debatir y reflexionar sobre un tema que pienso debe preocupar a toda la sociedad. Llevar a cabo una experiencia así en espacios que no son estrictamente formales ofrece la oportunidad de que participen personas provenientes de diferentes ámbitos sociales, con edades y sensibilidades diferentes.

- Tipo de dinámicas empleadas:

Propongo abordar la lectura de diversas narrativas de victimación mediante un taller literario en grupo porque considero que trabajar y dialogar en torno a este tipo de textos puede contribuir a que los lectores reflexionen de forma más profunda a como lo harían si la lectura fuera únicamente individual. Las diversas actividades que componen el taller literario posibilitan acercarse a las cuestiones que trata el texto de forma exigente. Compartir sus reflexiones con otras personas con sensibilidades y opiniones distintas puede fomentar el cuestionamiento de posturas propias. Volver al texto una y otra vez y escuchar diferentes interpretaciones del mismo recalca la importancia de ser conscientes de que hay otras visiones, y aunque eso no signifique que haya que transformar la propia, sí fomenta cuestionarla y someterla a crítica.

Los parámetros descritos me ayudan a colocar mi trabajo dentro del mapa de diversas investigaciones que tratan temas parecidos pero con enfoques distintos. Pienso

que mi investigación puede configurar un nuevo espacio dentro de otros trabajos que también han tenido a las víctimas como protagonistas principales. Por ejemplo, la iniciativa de las víctimas educadoras en las aulas (Bilbao & Etxeberria, 2005), los encuentros restaurativos entre víctimas y victimarios (Pascual Rodríguez, 2013), o los encuentros entre víctimas de distinto perpetrador (Martín Beristain et al., 2015), ya que hasta ahora nunca antes –al menos, en lo que he llegado a conocer– se había explorado en la práctica si la lectura y el trabajo de narrativas de ficción que recogen la perspectiva de las víctimas contribuye o no a que se dé un reconocimiento adecuado de las víctimas. Explorar ese planteamiento empíricamente mediante un taller literario es una forma de analizar lo que ocurre cuando distintas personas que forman parte de la actual sociedad vasca leen y dialogan en torno a obras de ficción que relatan lo que ha acontecido en nuestro contexto durante más de 50 años de violencia de intencionalidad política.



A pesar de que en la sociedad vasca la violencia de intencionalidad política haya cesado hace más de cinco años, nos quedan todas las consecuencias negativas generadas por esta. Considero necesario comprender por qué nuestra sociedad deberá cargar para siempre con un pasado violento y hacer autocrítica en torno a todas y cada una de las injusticias que se cometieron para reflexionar cuál fue nuestra actitud al respecto y para evitar que estas se vuelvan a repetir en el futuro. Para que la sociedad en su conjunto asuma la deslegitimación de la violencia vivida considero importante seguir creando y abriendo espacios en los cuales la ciudadanía pueda conocer la verdad de los hechos violentos acontecidos para tener la oportunidad de reflexionar en torno a las injusticias cometidas.

Poner en el punto de mira a las víctimas puede ser una forma de criticar la violencia que estas padecieron. Yo propongo solventar, al menos parcialmente, los vacíos y las carencias que considero que sigue teniendo nuestra sociedad respecto al tema de la violencia de intencionalidad política y las víctimas que esta genera,

trabajando con la literatura local producida en lugares conflictivos porque, aunque esta tenga ciertas limitaciones formales, puede ser más cercana al contexto de la población, a sus costumbres, a sus principios y preocupaciones. Esto puede facilitar que la población se interese por las diversas y muchas veces desconocidas consecuencias que va dejando la violencia acontecida en su entorno más cercano. Por ello, pienso que la propuesta de utilizar narrativas literarias que narran relatos de victimación también tiene un fuerte potencial para ser trabajada en otros contextos distintos al País Vasco.

Como la inmensa mayoría de nosotros no hemos sido ni víctimas ni perpetradores, la lectura y el trabajo con narrativas literarias que asuman la perspectiva de la víctima puede ser una forma de acercarnos a ella, dejando de lado nuestros prejuicios ideológicos y aspiraciones políticas propias. Conocer más de cerca todo por lo que tuvo que pasar la víctima puede ser una forma de sustituir la indiferencia por la compasión hacia su sufrimiento injusto.

Considero muy valioso promover herramientas de este tipo como prevención a la hora de adoptar posicionamientos ideológicos que justifican la violencia o la legitiman (ya sean en el presente o en el futuro). Para las nuevas generaciones ese pasado violento es lejano y no lo conocen pero creo que es necesario tenerlo presente para que comprendan la complejidad de lo acontecido, no solo para que no se repita, sino porque la historia muestra que se repite una y otra vez. Tampoco hay que perder de vista a la ciudadanía adulta porque, aunque muchas de las historias narradas en estas obras literarias les son familiares, seguramente puedan aportarles algo nuevo acerca de las consecuencias que trae la violencia y les ayude a hacer autocrítica sobre sus actitudes y comportamientos durante todos estos años.

Las víctimas tienen el derecho de ser reconocidas y mi propuesta puede ser una forma de realizar parcialmente el reconocimiento adecuado que les debemos. A pesar de las limitaciones y dificultades con las que me he ido encontrando a lo largo de este proceso, considero que mi investigación muestra el valor que tiene trabajar con diversas obras literarias de autores vascos que han narrado historias sobre la violencia de intencionalidad política desde la perspectiva de diversas víctimas para que se dé un reconocimiento adecuado de las mismas. Consciente, ahora más que nunca, de que dicho reconocimiento está lleno de retos, la lectura de narrativas literarias con las

víctimas como protagonistas, acompañada de varias actividades que ayudan a profundizar y reflexionar críticamente en torno a dicha temática, posibilitó, a pesar de todo, que muchas personas participantes tuvieran un proceso *exitoso*. Y en los casos en los que el proceso fue *parcial* o *frustrado*, considero que esta investigación hace una contribución relevante a la hora de identificar dónde residen las dificultades y explicitar cuáles son los puntos más problemáticos para que en experiencias futuras pueda darse un reconocimiento adecuado de la víctima y este conduzca a una deslegitimación de la violencia padecida por la misma.

Quiero finalizar recordando que somos seres narrativos y que construimos nuestra identidad narrativamente. Narrando, escuchando, leyendo y trabajando con historias que asuman la perspectiva de las víctimas estaremos más cerca de comprender lo que les sucedió, no para justificarlo, sino para denunciar el sufrimiento injusto que las caracteriza, condición necesaria para deslegitimar la violencia que han padecido.

Para poder construir una sociedad sin violencia primero habrá que imaginar cómo hacerla posible. Y para imaginar un mundo distinto a la realidad que tuvieron que vivir las víctimas, cuantas más historias leamos, más posibilidades tendremos de cultivar una sensibilidad que nos permita conmovernos ante el mal y ser capaces de responder compasivamente a su sufrimiento injusto. Creo que la narrativa literaria vasca desempeña y desempeñará un papel muy importante en este proceso.

CONCLUSION

Moving on from the research, this section lays out the conclusions to show the fundamental achievements of the study. However, above all, these conclusions aim to start an intellectual discussion in order to deepen, advance and improve on this research.

This research work has focused on analysing a theoretical approach that it has tried to explain and explore in practice: i.e., if the reading of certain literary narratives of fiction that approach the perspective of the victim, can arouse a sensitivity in the reader which, adequately worked using a pedagogical tool, allows a recognition of the victim. This recognition would lead, according to the ethical definition of victim which underlies this work, to the delegitimation of violence.

The empirical results show that this theoretical approach has some limitations and difficulties when examined in practice. The differences seen between theory and practice do not misrepresent the assumptions on which the theoretical approach is based but do indicate, on the one hand, that they develop in a more complex way when they are put into practice. On the other hand, some of the difficulties seem to arise from the methodology used to carry out the empirical experience and this suggests that it will be necessary to explore new ways of refining or adjusting the tool that was designed in order to deepen the understanding of the process that ranges from the theoretical to the practical.

The theoretical approach that this thesis puts into practice is made up of several complex elements that should be analysed individually, but before analysing these points, I offer a synthesis of the main ideas that form part of the conclusions.

The reading of certain literary narratives concerning victims, worked on with a pedagogical tool designed specifically for this purpose, arouses a certain sensitivity in the reader that makes them reflect on the unjust suffering suffered by the victims and the devastating consequences of political violence. The empirical experience, the book club, has shown that reading and reflecting about the stories of various characters who have suffered political violence does not leave the participants indifferent. On the contrary, they all said they had “stopped to think” about the lives of those people and

about the consequences of the violence they suffered. In some cases, this reflection broadened the perspective that some participants had on the subject; either because they learned of the existence of some victims that they had previously not known about and that made it possible to recognise them as victims, or because even knowing of their existence, they had not recognised their status as a victim and after the reading they admitted that the violence that these people had suffered was unfair. In other cases, they admitted or recognised the existence of certain victims, but this did not necessarily lead them to admit that those victims suffered an unjust violence. In other words, unlike the previous case, there were participants who, even assuming the existence of certain victims in the stories, did not delegitimise the violence that had been exercised because, for various reasons, they thought that such violence had been useful or necessary. Lastly, there were cases of participants who did not recognise certain people who suffered unjust violence as victims, and here several factors were involved: for some it was difficult to recognise them as victims because the description and the experiences of the protagonists of the literary narratives were very different and distant from their own, because the characters aroused emotions in some participants that prevented them from feeling compassion for the unjust suffering felt by the victims, or because the ideology and experiences the participants had lived through had conditioned or limited their recognition of certain characters as victims.

Looking back at the three large processes, it can be said that when contrasting the theoretical approach with the empirical experience we see that there are some cases where the reading of literary fiction does awaken or develop a certain sensitivity in the reader that allows them to sympathise with the unjust suffering that the victim suffers, recognise it properly and also delegitimise the violence they have suffered. In this first case, there is a match between the theoretical objective and the empirical part, so I will call it a *successful* process and later on we will analyse in detail how the process and the elements that are part of it work. Secondly, we see cases where there is a mismatch between the theoretical and the practical approach, so we can speak of a *partial* process: this is the case where some people who, although they do experience emotions of empathy towards the victims of various novels and, in that sense, seem to adopt their perspective, do not necessarily recognise that this creation of a victim is unfair and therefore, do not develop the sentiment of compassion towards the victim. Thirdly, we

find the most complex case because the mismatch between theory and practice is total and that is why I will call it a *frustrated* process: here the conditions do not even exist for recognition of the victim because there are some pre-conditioning factors that prevent the first element one wants to work with; empathy towards the suffering of the victim. The interesting thing here is to analyse and understand the difficulties that appear in the process. Some conditioning factors have been found in the participants themselves, but factors were also seen in the pedagogical tool that influenced matters when pursuing the objective of the thesis.

All this will be described and discussed in the pages that follow, which are organised as follows: the first part is dedicated to an in-depth analysis of the three processes or pathways that the theoretical approach takes when it is compared with the practical part: the *successful*, the *partial* and the *frustrated* processes and the internal evolution that occurs within them. The second part describes the lessons learned from the methodology used in this research. Finally, the third part offers a contrast of this research with the theoretical-practical research previously analysed, in order to explain on the one hand, the contribution made by this work and on the other hand, to position or situate it within the existing research in this field.

A theoretical objective put into practice

In order to explain and understand the three paths that the theoretical approach took after being put to the test in practice, it is necessary to look in more detail at the four ideas that form part of the objective of the thesis, which consists of:

Analysing whether reading certain literary narratives of fiction written from the perspective of the victim can awaken sensitivity in the reader which, if adequately worked through a pedagogical tool, leads to recognition of the victim. This recognition then leads, through the ethical definition of victim assumed by this work, to the delegitimation of violence.

The following is a detailed examination of what happens when the four fundamental ideas that form part of the theoretical approach are put into practice:

- The proposal to work with literary narratives of fiction

- Adopting the perspective of the victim
- Cultivating emotions to turn them into moral sentiments
- Recognition of the victim as a necessary (and sufficient) requirement for the delegitimation of the violence suffered by the victim

The proposal to work with literary narratives of fiction

This thesis has focused on literary narratives of fiction with the aim of analysing whether reading them can make any contribution to the recognition victims of political violence. Why use literary narratives and not other artistic representations such as poetry, cinema or photography? Or better yet, why approach the reality of the unjustly treated through literary fiction and not through the testimonies of real victims? After the empirical experience of reading and analysing several books, can it be concluded that literary narrative is a suitable means for generating recognition of the victim? What are the advantages and limitations of working on such a sensitive topic using this type of text?

The idea of working on the problem of adequate recognition of victims of political violence and the delegitimation of violence through literary narrative fiction is based, as has been seen in the theoretical framework, on a theoretical assumption that promotes the humanising value of art and, in particular, the function of literature in ethical education (Bárcena & Mèlich, 2014; Booth, 1988; Nussbaum, 1990, 1997, 2001; Portela, 2015). The fundamental idea of this assumption is that art in general and the novel in particular has an evocative effect on the imagination that enables the reader to approach stories and see new forms of life that can help them make a critical analysis of reality and think about building a better world.

This theoretical approach has been seen to work in the practical activity of the book club, since all the participants admitted having expanded the knowledge that they had on the subject of political violence after reading the four books. In many cases, the books caused them perplexity and bewilderment, since these particular stories questioned ideas that the participants held strong views about. The various stories about the victims started amplifying and changing the point of view that some participants had

about the subject because they added new angles from which to observe and reflect on the characters who suffered or carried out acts of violence. They argued that the experience of the book club helped them to broaden their knowledge of the subject of the victims, because the novels and the group dialogue helped them to find out more about the people involved in the “conflict”, the violence perpetrated against them, and the consequences that followed.

The practical part served to back up Mèlich's theory about the spirit of the novel (2010, 2011), which maintains that a “literary gaze” can serve to understand the meaning of ethics. It was possible to see that the characteristics of the novel such as *singularity*, *historicity*, *ambiguity*, *asymmetry*, *absence* and *exceptional nature* were what contributed to broadening the knowledge and the perspective of the participants of the book club regarding the victims of political violence.

Without affirming that reading and working with specific works of literature can guarantee to change the world which we live in or make us better people, this research offers empirical evidence that working with literary narratives about victims can play a role, with all its limitations and difficulties, in ethical education. By describing the pain and suffering suffered by the victims, the novels denounce the unjust situation the characters live through, and they do it from within, through a language with a highly-charged emotional component that moves the reader, creating bonds of empathy from the start that allow the reader to search for points where they feel they can identify with or feel touched by what is happening to another person, and this may end up in a compassionate response. This, unlike an empathic response which is more like an emotional “transfer”, consists of accompanying another person in their unjust suffering.

The participants admitted that addressing the issue of victims of political violence that have occurred in the Basque Country over the last 50 years through literary narratives on this theme made it easier for them to get closer to this issue because they offered a “safe” environment to express opinions freely. Although all the novels told stories inspired by terrible events that occurred here around us, they were fiction and therefore the participants felt that the consequences when talking about these fictional stories were not going to be the same as if they had to work and reflect on real cases. Despite being fictional stories, they had a very strong impact on the participants,

and some acknowledged that as a result they had become more aware about the use of violence to achieve certain ends and the consequences it generates.

There is some research that highlights the educational potential (because of their criticism of violence) of working with the testimonies of real victims (Arana et al., 2012; Bilbao & Etxeberria, 2005; Martín Beristain et al., 2015;), whether by telling their story in person or through the objectification of the story in a text. Although the message given through the testimony of a real victim may be more shocking than a fictional text such as a novel, I also believe it is very important to work on the experiences of victims through fiction narratives because, as they are more accessible to the public (not everyone has easy access to the actual testimony of a victim while, of course, it is easy to get hold of a book), the number of people it can reach will be greater and if it is a careful, credible story, it will be able to capture the essence of the victim's suffering to great effect.

Most of the participants said they had empathised with the suffering of the characters, even though these were people they had never thought about before, either because of the ideology they had (different from their own), different backgrounds or ways of life, as well as the environment which they belonged to (the life of a bodyguard, a prisoner, a civil guard, for example). Most of the book club people said that the pain suffered by the victims was very palpable in the four books they read and this helped them understand the experience of enduring suffering and injustice better. In most cases, an initial emotional connection was made between the reader and the text. However, there were people whose connection with some particular stories was limited, precisely because they had difficulty accessing them on an emotional level, from the experience of fear, pain and suffering. It was not that they did not experience emotions while reading, but that the feelings which they already had, rooted in a certain way of seeing the world, "prevented" them from experiencing an openness or understanding of certain violent acts. These people felt that some of the novels did not provide enough information about the historical, political and social reasons that contextualised these victim situations.

These are cases in which the theoretical approach is vindicated in a *partial* way, when they did recognise that the victim suffered but did not consider that to be totally

unjust, or in a *frustrated* way, when they did not even empathise with the pain or suffering of the victim, since they said they could not get into the stories without first having a better understanding of the causes which the protagonists suffered for. In fact, some people link that suffering to causes that are related with political violence (for example, when connecting the character who is a civil guard⁴⁹ with political violence, some tended to justify him suffering that same violence).

The Basque literary narratives that were selected and analysed in the research activities are generally realistic, because even the story with the fewest references to real life is made credible by telling the facts in rather crude, direct language. If one is familiar with the acts of political violence that occurred here, one can see that many of the stories are based on real terrorist attacks and are therefore not isolated acts, abstracted from the history of what happened in the Basque Country.

Some people in the book club argued that many of the stories narrated in the books could have happened in another place and not necessarily be related to the Basque problem, since they did not have enough information to set the violent acts in this particular part of the country. The people who thought that the novels were decontextualised from the violence of terrorism did not recognise the protagonists of the stories as victims precisely because what “makes” them victims is the unjust and undeserved suffering they receive, and since some participants claimed that the violence suffered by some characters was not necessarily unfair, or in some cases even justified it, sometimes they did not see a direct relationship between the suffering of the characters and political violence (for example, they compared the murder of a bodyguard at the hands of ETA with the murder of a security guard who was protecting a bank security van from thieves; both deaths are unfair, but the violence is different). What connects unjust suffering and acts of political violence are the victims, but if they are not recognised as such, it could easily be said that the violent acts have little to do with reality or that more information about the context is lacking to *understand* what has happened to the character who has suffered the attack.

This difficulty in connecting with the particular lives of the characters due to the lack of contextualisation of the stories is one of the criticisms that confirms my

⁴⁹ In the context of the “Basque Conflict”, many nationalist Basques regard the Civil Guard as an emblematic force of the dominating Spanish State.

commitment to a more modest version of Nussbaum's (1990) approach, since, unlike this author, I consider that contextualising an action will never be the same as describing it through fiction. Practice shows that in cases where complex themes such as the one presented here are dealt with, historical contextualisation can be a good complementary instrument for getting a deeper understanding of literary narratives, because although the novel helps to specify the victim's rights that have been violated, sometimes this is not enough and other elements of rationalisation must be introduced in order to carry out this historicisation (in the sense of anchoring in history). This shows that the theoretical approach about moral reflection through literary works that Nussbaum proposes is a more complex process than initially stated by that author.

Instead of the exemplary literary works proposed by the American philosopher as vehicles for moral reflection, here I propose to read and work with local narrative produced in conflictive places because, although this has certain limitations of form and does not guarantee that a *successful* recognition process is going to take place, it can nevertheless be closer to the context of the local people, to their customs, to their principles and concerns, and therefore more accessible than any exemplary tale.

Although we should never tell the public what kind of texts to read and always be aware that in modern society it is increasingly difficult to promote literature that is not mere entertainment, we should try to educate citizens from a very early age to also want to read works that fulfil some social function.

In short, the proposal to work on the subject of victims of political violence using literary fiction opens up several ways for the reader to approach this subject from other angles, thus expanding their knowledge and perspective about the victims. However, the practical work also shows that, at times, some participants were reluctant to see things from the perspective of the victim and needed other aspects not seen in the novels in order to understand and approach the suffering of the victims. Therefore, the second affirmation of the theoretical approach of the thesis revolves around this question: What reasons are there for adopting the perspective of the victim? What does adopting their perspective really mean?

Adopting the perspective of the victim

This thesis is interested in adopting the victim's perspective for various theoretical reasons which are shown here again, to analyse how they emerged in the research activities.

The first reason for taking the victim's point of view into account is that they offer us, who are not victims, a part of the reality which without them would be inaccessible or incomplete. This has been confirmed in practice inasmuch as the participants in the book club admitted in many cases that until then they had not "stopped to think" of the pain and suffering felt by some of the victims in the novels we worked on. Their perspective brought them knowledge and broadened their point of view regarding the violent acts suffered by many of the protagonists.

A second reason is that adopting their perspective becomes an antidote to the abstraction and ideologisation of human rights. Focusing on the victim is a way of historicising the rights that have been violated, as Ellacuría (1991) would say, and in this respect, the book club showed the importance of and need for historicisation, as a confirmation of those rights that have been violated, because if we do not, we run the risk of making them non-existent. That would be the case of a participant who, because they were highly ideologised⁵⁰, did not recognise the violation of human rights suffered by some victims. In this sense, although this work argues that the confirmation of human rights can be achieved through the novel, it can be seen that sometimes this is not enough.

The third reason for adopting the perspective of the victim is that it is an act of justice in itself, because it means admitting that an unjust, undeserved act has been committed. Therefore, not adopting this perspective could be considered a gesture of injustice towards this figure.

This leads us to a fourth reason, which is that adopting the point of view of the unjustly treated is already a gesture of recognition of the victim. The research activities showed that the participants who took into account or adopted the perspective of the

⁵⁰ Here I use the term "ideologisation" in the sense of abstraction or estrangement from reality and I do not refer to "ideology" as comprehensive (political) construction of reality.

victim also recognised their figure properly. On the contrary, those who did not adopt their perspective, did not recognise them as victims either.

The fifth reason has to do with the fact that adopting their perspective can provide a critical delegitimising criteria in that, knowing the victim's reality, one is able to see what happened but never should have happened. The research activities showed that in the case of the people who accepted the ethical definition of a victim, they did recognise the victim and, consequently, automatically delegitimised the violence against the victim. This process of delegitimation did not occur in people who did not really recognise that figure.

The sixth reason is that the victims show that, even if their victimhood is irreversible, reverting to violence is avoidable and therefore, it is everyone's responsibility to do everything possible so that this violation of rights does not recur. The book club shows that there were people who made progress in this delegitimation, so it is reasonable to think that, although this does not guarantee the non-repetition of violence, it does make it less likely that those same people will revert to violence in the future.

The next reason for adopting their perspective has to do with the constructive values that the testimony of the victim can provide for peaceful coexistence. As long as the victim expresses, narrates and channels their testimony by transmitting values that are critical of violence, witnessing this kind of testimony can be positive for other victims as well as for those who are not. Evidence shows that the testimony of the *survivors* in the novels had a positive impact on all the participants because they considered the attitude of non-repetition of violence and criticism towards it to be a model that all the victims should follow.

The last reason to adopt their perspective has to do with giving back the victim the active character that was taken from them when they were attacked. Although passivity is one of the features that characterise this figure, giving them back protagonism is a way of giving them the possibility of being something different from what others have done to them. The book club people talked about "empowered" victims when referring to their active nature.

What does it take to adopt the perspective of the victim? The decision to establish the victims of political violence in the Basque Country as a reference point was reflected, evidently, in the works of literature selected to carry out the empirical experience. One of the most important criteria for selection was that all of them were about acts of violence whose protagonists were victims. It was important that the stories were narrated from the perspective of the victims and not from the point of view of the perpetrators of violence. The majority of the participants acknowledged that they had not analysed the problem of political violence from the victim's point of view because history, or even other novels on the subject, had almost always told the story from the perspective of those who inflicted the violence. Stopping to think about the victims was something new for many participants and they admitted to having broadened their vision of "conflict", since after reading the four novels they had one more perspective, that of the victim. The book club allowed them for the first time to place the victims generated within the map of the "conflict" and it made them "stop and think" of people affected by political violence and thus identify the victims. Approaching the reality of new characters made them see the "conflict" in a more humane way. As a result, works of literature, when narrating stories of victims of different types, make the kaleidoscope of perspectives more visible.

The variety of novels worked on in the book club brought them closer to new realities because it helped them to see how different characters face a violent conflict situation. This was very interesting for them because talking about the political violence from different angles gave rise to new questions about it.

In ethics, we maintain that a victim represents all victims, because the traits that characterise this figure are their innocence and passivity regarding the act of violence suffered. This establishes a moral asymmetry between victim and perpetrator; the first innocent and passive, and the second guilty and active because it has violated the other's dignity. Although each specific case is different, a single victim, whether of ETA or of the GAL⁵¹, would represent the injustice that all the others have suffered. However, I was aware that this idea, although very clear from the ethical point of view, could be difficult for some people involved to take on board in practice, so I decided to select

⁵¹ Grupos Antiterroristas de Liberación (Anti-terrorist Liberation Group) was a paramilitary group that opposed ETA.

literary works that included acts in which victims' creations were produced by various agents: victims of terrorist violence by ETA, of terrorist violence in the fight against ETA, and of the illegitimate violence exercised by the State security forces.

The corroboration of this theoretical ethical assumption when it is put into practice shows that it is difficult to adopt this perspective considering the ethical definition of the victim from which I started, because the various *pathologies* of recognition of the victims prevent or make it difficult to adequately match this concept with reality, either because sometimes the victim is hidden (*disregarding* recognition), or because categories of victim-perpetrator are interchanged (*erroneous* recognition), or because their condition becomes solidified (*reductive* recognition).

The participants asked for a diversity of perspectives and asked from the beginning whether if in the book club they were going to read novels that dealt with “both” perspectives, from both “sides”. Although the four works actually took the perspective of the victim of various agents, this did not guarantee that the participants would adopt their perspective. In other words, people who already came with a position that was compatible or was in accordance with the ethical definition of victim that I offered, did adopt the perspective of the victim, whoever the agent who had made them a victim. These people recognised the universal in every victim, the unjust suffering suffered. This would be the case of the *successful* process, where there is a full match between the theoretical and practical approach. However, in the case of other participants, it was difficult for them to acknowledge that the characters had been subjected to unjust violence, and they showed it by claiming the role for other agents who were also part of the “conflict”. This would be the case of the *partial* process, in which there is empathy for the victim's pain, but a compassionate response is not obtained because the victim's suffering is not considered to be unjust and, therefore, it is not delegitimised. In the *frustrated* process, there was not even an attempt at understanding the pain or suffering of the victim, and therefore, there is no recognition or delegitimation. In one of the novels, some people felt that there should have been more agents of the “conflict” because according to them, the more contextualised the violent acts, the easier it would be to understand what had happened.

The research activities show that, in fact, the more nuances the story has and the more complex the plot and the personality of the protagonists, the easier it will be for the reader to access it, because it will have more details that allow them to imagine the situation and the experiences of the characters involved in violent acts and identify with some aspect. Therefore, the novels that addressed a greater diversity of victims in their stories were received more positively.

However, the course of the book club also showed that the perspective of other intervening characters in the same “conflict” or context was not only demanded to get a better understanding of what had happened, but it was also used to justify certain violent actions, and therefore not delegitimise violence.

In short, the research activities call into question some of the theoretical reasons that lead to adopting the victims’ perspective, although they are not disproven. Although, in principle, it could be thought that the greater the diversity of victims shown in literary fiction, the greater the recognition towards them, it has been seen that in practice this is not always the case. This happens in large part because not everyone agrees, and nor do they all agree with the ethical definition of the victim from which this work departs, and in that sense, they disagree with the statement that one victim represents all victims.

What else prevents people from adopting the perspective of the victim in the case of some participants, and makes it possible in the case of others? Regarding as victims only the characters from their “own side” or those closest in ideology has a lot to do with the feelings that enables us to respond compassionately or not to the unjust suffering they suffer. As a result, these characters play a decisive role in adopting the perspective of the victim, since it is they who limit or make it possible for the reader to approach the stories narrated in these four books.

Cultivating emotions to turn them into moral sentiments

This thesis advances the idea that emotions play a decisive role in recognising the victim and, consequently, acquiring critical understanding of the violence involved. The aim was to see whether reading literary fiction, worked on using a pedagogical tool, can allow certain emotions to become moral sentiments of an ethical nature which, by

enabling adequate recognition of the victims by the readers, foster critical understanding of the violence.

As Aristotle examines, in *Nicomachean Ethics*, emotions play a fundamental role in moral agency because they move us to act. It is desire which motivates us to behave in certain ways and the lack of it can block or paralyse us. This means that the gap between theory and practice is not explained by reason alone, but reason and emotion, which feed each other when we act. Enlightened rationalist thinking has attempted to combat emotions by repressing and suppressing them without giving them the importance they deserve.

The human being, as Aristotle put it, is not born feeling what they should, why they should or when they should, but this is something that is learned through experience and education. For Aristotle, ethics consisted precisely of the moulding of character and this concept means that emotions can be cultivated, educated and governed. Spinoza in his *Ethics*, D. Hume in *A treatise of human nature* and A. Smith in *The theory of moral sentiments*, also give emotions a special relevance in ethics because they all assert that human behaviour is not explained solely by reason, but that emotions and feelings also play an important part in understanding how a human being acts. It is precisely because of the influence of the world of sentiments on human action that special attention must be paid to them because not all sentiments are equally good for society. Which sentiments are of particular relevance to the subject at hand? Which ones should be cultivated in places where there is political violence? The book club showed that many of the sentiments that emerge when talking about victims and violence are ideological in nature and linked to the legitimacy and delegitimation of violence. Can reading and working with literary narratives contribute to changing emotions into sentiments that are critical of violence?

The approach of the thesis is based on the theoretical assumption that empathy towards the victim, the psychological emotion that the reader can initially experience when reading a text, can turn into (thanks to the pedagogical tool) a sentiment of compassion for the unjust suffering the victim has undergone. The empirical distinction between empathy and compassion is important; empathy is a psychological emotion that is morally neutral (imagine putting oneself in the place of any person), while

compassion is an ethical moral sentiment that calls out to be made part of the value system of all people (imagine placing ourselves next to the person who has suffered an injustice, to accompany them in their pain). The sentiment of compassion towards the victim is a moral sentiment that is justified in the ethical sense because it has a reason for being which is intersubjective, independent of the individual morality of each person. As it is also a sentiment linked to justice, we consider that it is universally enforceable.

This distinction, so clearly seen in theory, is difficult to explore in practice because it is not easy to follow the process of turning emotion into sentiment.

What other sentiments negatively influenced the recognition of victims? One of the most recurring sentiment in the reading process was identity or belonging, according to which, I identify with “my people” because they are close to my ideology and life experience and I do not identify with “others”. This sense of belonging contains clear elements of identification and demarcation vis-a-vis the other and can be dangerous insofar as it denies or conceals the existence of the victims that one does not consider close, thus reproducing the *pathology of disregarding* recognition. This highlights the fact that there is a close relationship between the ideological and the sentimental, and that the first element is based significantly on sentiments that are so specific that they limit or prevent the emergence of others (such as compassion).

This thesis has tried to work on victim recognition by accessing their perspective from the emotional, from empathy with the experience of pain, reaching compassion towards unjust suffering. Moreover, at first it was thought that the ideological component would not have this much weight when connecting with the human level of the characters, but it was seen that this aspect is so closely-linked with sentiments of identity that it has functioned as a very significant barrier to exploring the possibilities of accessing the experience of human rights violations of some characters. This again demonstrates the importance of working particularly with those sentiments that affect ideological⁵² aspects because it has been seen that they prevent the appearance of ethical sentiments needed for adequate recognition of the victim.

⁵² *Ideology*, as its name suggests, is based on ideas that may be suspect because they can manipulate and distort the image of reality, when used as a false argument that conceals the true reasons for a position.

Among the ethical moral sentiments that it would be advisable to cultivate for an adequate recognition of the victim and that, in fact, appeared in the *successful* process in the research activities are indignation at injustice, compassion towards the victim and respect for the dignity of everyone. In contrast to indifference, the people who were part of the *successful* process felt indignation at the injustice inflicted on the victims and this allowed them to recognise them as such. Compassion towards victims is another moral sentiment of an ethical nature that is universally enforceable in the case of any person who suffers from an act of injustice and should therefore always appear in relation to victims, accompanied by respect for the dignity of all people, whether victims or perpetrators. Respect for the human rights of the perpetrator is what prevents a desire for revenge against them because even the perpetrator who has committed an unjust act deserves that their dignity and human rights be respected. The pre-condition of having been a perpetrator should never justify his becoming a victim.

The *successful* process was reflected in practice in the people who put the human being who was suffering unjustly at the heart of things, irrespective of their origin, ideology or the agent who had attacked them. These people emphasised the universal nature of humans, leaving aside the mechanisms that dehumanise and hide the victim or exchange them with the perpetrator.

Therefore, a fundamental criterion to distinguish the moral sentiments that should be cultivated from those that must be avoided will always be to foster those which generate attitudes that respect the dignity and human rights of the other person. Thus, hatred for someone who is not considered one of “my people” will never be positive for peace and harmony because not promoting sentiments of respect towards other people can generate attitudes that reject the freedom or the rights of people I do not consider equal to me.

Does our work on the emotions generated by books for their conversion into ethical moral sentiments allow us to overcome existing *pathologies* in the subjects? The participants come with their own *pathologies* to the book club sessions and they have their own limitations when it comes to identifying certain victims. What I intended to do in the book club was to confront this initial situation, the one that the individual

brings and is not even conscious of, by dialoguing with them about a literary experience, to disarm the *pathologies* they carry within them.

As already seen in the chapter on analysis in the light of recognition *pathologies*, the participants of the book club represented several of them. In some cases, reading and working through the sessions served to dismantle some *pathologies*, while in other cases, this was not possible. One of the *pathologies* that did get deactivated in the book club was that of *erroneous* recognition; specifically, in the case of a character which embodied the two figures, first the perpetrator and then the victim. Some participants admitted having difficulty recognising victim status in a character who had previously been a perpetrator. Thanks to the book club, these people advanced from a *frustrated* process (not feeling compassion towards the perpetrator-victim) to a *successful* process, respecting the rights of the victimisers, being indignant at the injustice applied to them and understanding that respect for the dignity of people is universally enforceable.

There were cases in which the process of ethical recognition of the victim was *frustrated* because the participants continued to reproduce the *pathology* of *disregarding* recognition (hiding the victim and dehumanising them in some cases), or for *erroneous* recognition (ascribing victim status to someone who is not really a victim). Although the stories narrated in the novels brought the reader close to the suffering of many characters, introducing (not always explicitly) an element of rationalisation such as the ethical definition of the victim was not enough for all the participants to feel sorry for that unfair suffering.

The evidence reflected in the Glencree initiative⁵³ (Martín Beristain et al., 2015) alerts us to the need for historicisation. The victims of this experience were able to recognise the unjust suffering in victims of different types precisely because, having experienced suffering themselves, they recognise it very easily in others. Their suffering as victims gave them such a sentiment of indignation at injustice that when they see it in others, they say: “This person (who does not belong to my ideology) has suffered the same thing that happened to me”.

⁵³ Glencree is an initiative set up in 2007 for exploring the possibility of constructive dialogue between victims in Basque society of different types or perpetrator.

Therefore, the comparison of the research activities of the book club with this other research that fosters recognition among real victims of different types shows, on the one hand, that everything that eliminates the abstractions that prevent us from recognising human rights violations is positive because it can provide recognition for victims. Although in this case we have approached the issue of recognition of non-victims towards victims through fictional narratives about victims, they also embody this violation and offer possibilities for awareness and critical reflection on it. Moreover, the research showed that sentiments have a capacity in many cases to overcome ideology (in the case of the participants who recognised victim status in the civil guard, for example) when they are based on fictional or real experiences that have been properly discussed.

It has been seen that the generational gap also has something to do with ideology. Most of the participants in the book club were adults and all the research literature used to inform and design the pedagogical experience focuses mainly on childhood and youth, and specifically, in the Basque Country on children between 14 and 18 years old, who probably have less historical and first-hand knowledge of what the people in the book club and the oldest participants in it have lived through. Older people admitted to feeling rather tired of reading about acts involving victims because they were very familiar to them, and this may be one of the reasons why these studies take a different course when applied to an adult spectrum.

In short, the research activities make it evident that the difficulty of cultivating emotions for their conversion into ethical moral sentiments lies precisely in the elements of rationalisation that have to be worked on to produce this result. That is to say, the thesis emphasises that for this result to be *successful*, it is not worth introducing just any type of rationalisation; it must be an ethical rationality that serves to educate emotions, to turn them directly into situations of delegitimation. In this case, adopting the perspective of the victim (taking into account that by its very nature, adopting their perspective already recognises the victim adequately) has been the main element of ethical rationalisation that has been introduced to carry out the ethical education of certain moral sentiments that we consider fundamental for giving this recognition. However, it seems that this is not enough, and the book club reveals which sentiments

were a barrier in that process, and what other elements should be taken into account in order for the *frustrated* or *partial* processes to evolve into *successful* processes.

Recognition of the victim as a necessary (and sufficient) requirement for the delegitimation of the violence suffered by the victim.

The other three affirmations lead us to this last one, which maintains that adequate recognition of the victim allows us to delegitimise the violence suffered by the victim. Taking into account the concept of victim that this thesis presupposes, the process from recognition to delegitimation is redundant in its definition because if the victim has suffered unjust suffering, the violence that has been applied will also be illegitimate. The research shows that even if the pain and suffering suffered by the victims are recognised, if this is not considered unfair, there will be no adequate recognition of the victim and, therefore, no delegitimation. In other words, if the condition of unjust suffering is not clarified and ethically distinguished from that which is not unjust, neither the process of recognition nor the process of delegitimation can be carried out.

In the previous point dedicated to analysing the role of sentiments in the process of victim recognition, it has been seen that some sentiments, related to ideology, have limited that recognition of the victim. In other words, some participants acknowledged that the victim suffered but did not necessarily consider it to be unjust because they found other reasons, referring to the historical context, that could justify such acts of violence as legitimate.

This shows that properly recognising the victim includes other elements that seem not to be merely sentimental, but there are also elements of critical reflection and confrontation of the inconsistencies that it is necessary to work on with some people. In cases where there was an opportunity to delve into the causes and reasons that motivated or led to certain acts that created victims, a critical assessment was not made, but instead the context was used to justify acts of violence. This would be the case of arguments that assume and justify (wrongly), for example, that a character is a victim because he is the son of a civil guard (the child is a victim of his father because it is assumed that the latter is violent because he is part of the oppressive apparatus of the

State). However, the same argument is not used to describe the children of an ETA prisoner as being victims (they are not victims of the father, but again victims of the oppressive apparatus, of the civil guard that has put their father in jail). In this case, the subject is ideologised (in a pejorative sense, because they distort reality) and this shields them when it comes to adopting the perspective of the victim.

The people with this approach showed resistance to adopting an ethical conception of victim because this necessarily implies the delegitimation of violence. If those participants recognised the victim, the violence suffered by the victim would automatically be delegitimised, and this would destroy their argument that certain acts of violence may be justified. However, those who accepted this definition of victim without resistance (in some cases because they had already come to the book club with that position) recognised in it an unjust and undeserved suffering and therefore assumed, in turn, a delegitimising position of violence.

The chosen literary narratives reflect several of the *pathologies* of recognition because it was thought that, the more *pathologies* that were described in the stories, the easier it would be to work towards an adequate recognition of the victim and that, therefore, would contribute to their dismantling. However, looking at the research activities, we see that it is not so important whether or not literary works deal with *pathologies* because if the subject comes with these preconceptions, the novel is limited in its ability to counteract any bad recognitions that the subject makes.

The problem lies in the fact that the *pathologies* are in the person that reads. In other words, it could be the case that the novel did not reflect any of the *pathologies*, that it made an adequate and full recognition of the victims in all its characters, and yet, reading it activates in the reader *pathologies* of recognition that already existed in them. Whether or not the *pathologies* are reflected in the text, if they are in the subject when they read, the means that have been provided to guide this research activity are not sufficient to give an adequate recognition of the victims. Then this suggests that we will have to look for other methodological elements and it does not seem that providing a text in which the recognition of the victim is adequate will be sufficient.

Consequently, does the reading and the work on these narratives help disarm *pathologies* and recognise the victim? This concrete experience with ten participants

tells us that in some cases it does make it possible to disarm them and in others, it does not. In the cases where the reading and the work on the reading has not made an adequate recognition of the victims possible, it has had much to do with the fact that some sentiments related to ideology have counteracted the humanising potential of the narratives. This shows that it is necessary to add more elements of ethical rationality to curb the sentiments that negatively influence the recognition of the victim, such as hatred towards other people, because it is not that these people did not recognise that in these stories there was pain and that the person was suffering, but they did not consider that such suffering was unjust as their ideology justifies why that person is suffering. They are *pathologies* of recognition because in the case of the *disregarding* recognition, they conceal the essential traits (innocence and passivity) that characterise the victim, and in the case of *erroneous* recognition, they ascribe the condition of perpetrator to the victim without it being true.

In cases where there was transformation in the approaches of some participants, it is possible to say that it was because the narratives contributed to disarming some of the *pathologies* which they came to the book club with. One of the examples mentioned above is the case of the people who admitted to recognising, thanks to the book club, the condition of a victim who had previously been a victimiser, and there were also cases where reading disarmed the *pathology* of *disregarding* recognition that dehumanised some victims, because of the type of group to which they belonged. The most significant example is that of the civil guard victim of a terrorist attack, since although at first some people did not consider him a victim because they did not see the person under the uniform, after reading one of the books and working in the book club sessions they began to *see* his human features and understood that his dignity had to be respected regardless of his condition.

To sum up, by comparing the theoretical approach with the practical part, it was seen that people who do not recognise that the victim undergoes unjust and undeserved suffering cannot recognise their victim status either. Although they affirm that they do, what they are recognising is the pain and suffering that the victim suffers but not that this is generated by an unfair act. Some *pathologies*, although in some cases they were transformed into adequate recognition, continue in the reader after the reading and the work on the books.

The mismatches that have occurred after contrasting the theoretical approach with its four statements with the practical part of the book club show that the objective of the thesis demands more precision and deepening; not because the assumptions on which this research is based are challenged, but because in practice the theoretical processes have a more complex course and come up against limitations or difficulties for which there were not enough theoretical resources.

The other part of the exercise to clarify the mismatches that arose between the theoretical and the practical approach must undergo an analysis of the methodological conclusions that are discussed below.

Methodological conclusions

The conclusions concerning the methodology include analysing the tool designed to carry out the book club, as well as my participation as the moderator of the practical part.

As for the strategies designed for data collection, it can be said that the combination of individual reading with group dialogues had very positive results. The group sessions allowed the participants to exchange their personal and private experience with the rest of the group. These dialogues contributed to the process of “stopping to think” about the acts of victim creation narrated in the stories, even in the points which some people had not noticed, but which perhaps, as a result of the reflection of another participant, served to make them aware of some aspects which they had not seen.

The participants themselves asserted that everyone makes a different interpretation depending on their personal experience or preconceived ideas that they have, but for all of them, by sharing the variety of points of view that were given in the book club, the dialogue served to enrich the individual perspective because the opinion and comments of other participants influenced their way of thinking.

The group dialogues took place between the different participants, between the participants and myself as a researcher, and between the participants as readers and the works discussed. These dialogues held throughout the book club sessions allowed me to

extract information about the position of the participants on the subject of the victims, as well as to analyse what kind of interactions occurred between the different postures and ideas that they were formulating. The different types of dialogues that started emerging, *collaborative*, in others *controversial*, in other cases *negotiating* and sometimes *transformative*, allowed me to analyse people's positions and the changes and tensions that built up in them throughout the sessions.

Although sometimes I had to improvise when encouraging these dialogues, my role as moderator was to guide the conversation by keeping my research questions in mind and therefore, in cases where people started talking about other topics that were indirectly related with the plot of the novel or some of the characters, I tried to redirect the conversation and find out what ideas about the victim came out in the dialogues and analyse which characters in the novels were identified by the participants as victims and why.

This leads me to emphasise the importance of combining the group dialogues with the individual diaries, because I believe that this makes it possible to follow the path of each participant in more detail as it reflects the most intimate ideas of the reader, as well as their most spontaneous reactions to the books. Above all, in the case of the people who were more likely to express their ideas in written form, the individual diary was a very important methodological tool for analysing their participation in the book club.

A comparison between the 'before' and 'after' questionnaires served to discover if there was any change in the assessments that the participants made about the issues raised there. The questionnaires were useful not only for perceiving advances or changes, but also to be able to talk about them in more depth in the final interview.

The individual interview that took place at the end, organised after making an initial analysis of all the material collected through previous activities, served to clarify and go into questions that were not clear in the sessions in more depth, and this was a good point to make an overall closing assessment of the experience of each participant.

As for the last activity designed to work on the objective of the thesis, the box in which the participants had to represent their understanding of political violence in the Basque Country, before and after the readings, was very significant in the case of some

participants, because it allowed them to shape and represent ideas they could not have talked or written about, using a different means. In this exercise, there were fewer participants than in the other activities, but it is something that is certainly worth repeating in future experiences because the artistic representation of what the reading of the four novels and the activity of the book club had meant for everyone made it possible to introduce new nuances to the ideas that had already been developed in the other research activities.

After the book club, I was able to see the importance of taking into account the chronological order of the novels. Seeing that the reception of the reader is more positive and open if the story has more nuances, it may be that starting with novels that deal only with the experience of a single type of victim is not the best way of making the participants open up to the recognition of different victims. It might have been better to start with a novel that addressed a greater diversity of victims because the participants, seeing their perspective adopted, tend to be more open to different perspectives than their own.

Another methodological conclusion drawn from experience is that the fact of whether the *pathologies* of recognition appear or not in literary narratives has no direct correlation to the effect that this reflection of the *pathology* has on the reader. Therefore, if in the future we want to research this issue, I would recommend not paying too much attention to whether a text reflects more or fewer *pathologies* of recognition of the victims.

If the *pathologies* come with the subject, this means that perhaps less emphasis should be placed on reading the novel and more on my role as a moderator of the sessions when contributing to the elimination of these erroneous recognitions, since these can be considered injustices. Every victim has the right to be recognised and when this does not occur, an act of injustice occurs that revictimises the victim. What elements of rationality did I bring as a researcher to guide the discussion towards the adequate recognition? I guided the whole process so that the participants could access the stories from the emotional field, emphasising the emotions they experienced when reading the stories, imagining that this first emotional connection would allow them to understand the reality of various victims. In the early sessions, I wanted people to let

themselves go, to feel comfortable and to gain confidence to talk openly about their personal understanding of what a victim is, so I did not want to impose my ethical definition of victim from the beginning; in the first place, in order to explore the definitions they adopted, and secondly, because I hoped that reading the novel, with its reflection of clear examples of bad recognition of the victim, would make them experience and understand the injustice suffered by those characters. However, on seeing that in the first sessions highly controversial dialogues arose around what each person understood as a victim (most of them quite far from the definition I had) and that there were clear attempts at negotiation to defend their positions, I started introducing (not explicitly) the ethical definition that I offer in this thesis to try to redirect the dialogues towards a more critical view of the violence suffered by the victims.

In cases where the victim was not adequately recognised, I confronted the arguments used by that person with my ethical definition, according to which the victim is every person whose unjust and undeserved suffering has come about because of a human initiative. However, bringing in this element of rationalisation (which is ethical in nature) was not always sufficient for people to agree with such an idea. Although the novels reported various acts of brutal violence, describing the suffering suffered by the victims, and despite the fact that I had started mentioning a definition that seemed to me ethically enforceable and universally applicable to every person who suffers an injustice, this was not enough for everyone to adequately recognise all the victims of the books we were working on.

I assumed that, with the reading of the novel and the work of ethical rationalisation that I was doing with the help of various activities, I would have enough elements to be able to convert emotions into moral sentiments of an ethical nature, such as moving from mere empathy in the face of pain to compassion for the unjust suffering of the victim (because this is just as unfair in the case of all victims). Moreover, in cases where some people took conflicting positions in that regard (recognising the suffering of the victims they considered to be “on their side” but not that of the “other side”), I could have intervened in a more active way to clarify such contradictions and inconsistencies in the arguments of those participants. This need to introduce more elements of rationalisation, not of any kind but of ethical character, is something that is evident in my work. I think that the key to success in future activities of this type lies

precisely in that point, to continue to look more closely at the way of working with the emotions of the participants so that they become ethical moral sentiments which in themselves demand that step towards delegitimation. Once the elements that negatively interfere in this process of recognition of the victim's unjust suffering were explained, the challenge was to focus more closely on them, to achieve positions that can delegitimise violence. For example, in the case of the participants who showed a maximum or unreflective ideology (in some cases even denying human rights), it would be necessary to work, in particular, to identify violations of rights suffered by victims by combining the use of literature (which has been found to be useful but not always sufficient), with the explanation of the causes of violence and the historical contextualisation of the situation, all factors that appeared in the discussions and which had not previously been considered.

In the case of one participant who showed resistance to sharing the emotional experience of reading, something very significant happened; he said that he could not empathise with the experience of pain and suffering related in the novels because they seemed very distant and alien. Instead, he began to talk about the causes and reasons why the character (whom he did not recognise as a victim) had been attacked, because it seemed to him that novels, speaking of specific cases, stood apart from what really mattered; to investigate why there had been a violent situation and the reasons why some people could be understood to resort to the use of violence in response to a situation of greater violence.

In these cases, as the moderator of the sessions, I suppressed any attempt to speak of historical or political causes that were not related to the story of the novel we were dealing with at the time, because I considered the dialogues were moving away from the goal I intended to analyse: Do these participants engage with the characters who are victims of these novels? What do they mean by victim? Do these stories contribute to the participants adopting the perspective of the victim? In the case of one participant who expressed an argument that concealed the true reasons for his position, I did not always perform a systematic exercise of confronting the subject with their own contradictions: to recognise the unjust suffering of a character they considered “on their side” but not the injustice suffered by another person whose perpetrator was different, for example.

Provided that knowing the reasons and causes why a person has suffered an act of violence serves to understand the complexity of the situation, it would be positive to work on the historical and political reasons why one person decides to take the life of another. Special care must be taken, however, in addressing the causes and motives why someone is violently attacked, or else the opposite effect is achieved; the understanding of what happens is transformed into - or confused with - their justification.

As a result, it must be ensured, if contextualisation or a causal explanation of the historical and social reasons for the political violence is given, that it is there to explain the complexity of what happened and not to justify the political violence. This experience shows that giving contextualisation is something that some participants ask for, but in most cases this is not a need or a deficiency that comes from the text, but comes from the discomfort or confrontation that the text produces in the reader. Therefore, for future experiences of this kind, it is necessary to differentiate whether the initial demand for the context is given because something happens that the reader is not willing to accept because it questions their position, or because it is really useful for them to get closer to the experience of the person who is suffering unjustly.

The empirical results of the theoretical approach seem to be more closely linked to what was initially expected of the age of participants, and it has been seen that work with older adults has other results and, therefore, requires specific elements with more nuances.

On the one hand, the book club has shown that it is positive to do it with young people because for the younger adult participants, many of the stories narrated in the works were unknown and the impact caused by some victims' stories helped them to know and be more aware of the horrors and consequences of violence. The sentiment of indignation at acts of injustice came almost automatically, precisely because they were hitherto unknown cases and therefore, with the younger age spectrum it may be more useful to contextualise them, because it can help them complete the map of the various victims, thus promoting their visibility and recognition. This shows the importance of knowing the facts in order to properly recognise the victims.

However, the book club also shows that it is necessary to do the activity with older adults because in these people, other circumstances of experience and

ideologisation coincide which in some cases make it difficult to get closer to the concrete stories. Unlike the younger people, the older members of the book club claimed to feel a certain weariness about some of the stories because they were well-known to them, they had experienced it themselves, and they were so familiar with it that they had even come to see it as normal. In that sense, talking with the younger people, comparing their reactions, was what made them aware of it.

Therefore, if what is aimed at with the work of reading such narratives is to acquire adequate recognition of the victims, it will be necessary to create specific work tools for adults. Different elements of rationalisation will have to be introduced because it has been seen that, as in many cases, these people have more marked or ingrained experiences and more historical references, they lack flexibility in changing their position or opening up towards greater recognition.

I think it would also be interesting to analyse this experience from a gender perspective because, although it was not a factor that I took into account in my analysis, it is closely related with approaching these specific narratives from an emotional point of view. The book club focused on personal experience, accessing the experience of concrete suffering of the victims and I think it would be very interesting to analyse whether or not women have greater ease or a more open attitude to move in that intimate space compared with men.

This thesis on the map of applied research

Having made this journey, where is my work located in the context of other similar research work? First, I will identify some reference parameters applicable to other research related to my subject, and then explain where my work lies, based on those parameters.

- The first parameter is the type of violence:

Among the different types of violence addressed in other research, such as gender violence, cultural violence or religious violence, I have focused here on the political violence that has affected this area, and not on other conflicts. This work has not focused on analysing the causes and agents that produce this violence, but has

focused on the study of victims generated by political violence in Basque society. Attention has been directed at various acts of violence produced by terrorist acts, whether by ETA (and those who joined them), by GAL (and those who joined them), or by State security forces.

- The second parameter is the relationship that these acts of violence have with reality:

We have not focused on actual acts which produced victims but fictional ones, where the victims of these stories are not real. Within this parameter we specify two other criteria: literary genre and authorship.

- Literary genre: among the various literary genres covered by other research analysed here, such as dramas or didactic texts, I have focused on the narrative genre, specifically on the novel.

- Authorship: I limited the works of fiction to local production by Basque authors, i.e., I have focused on the literary narrative written by Basque authors in both Basque and Spanish

- Age of the people participating in the book club:

Compared with the initiatives that propose working on political violence issues with young people between the ages of 14 and 18, through this work I have chosen to work with older people. They will have an important role in the education of the next generation, so I think it is essential to foster critical understanding of what happened in adults also.

- Non-formal scope:

I propose to apply this type of experience in a non-formal scope because I consider it very positive to open new spaces in which to debate and reflect on a topic that I think should concern the whole of society. Carrying out an activity like this in spaces that are not strictly formal offers an opportunity to involve people from different social backgrounds, with different ages and feelings.

- Type of dynamics employed:

I propose approaching the reading of various narratives about victims through a book club group because I believe that working and talking about this type of texts can lead the readers to reflect more deeply than they would if the reading was only individual. The various activities that make up the literary book club make it possible to approach the issues that the texts describe in a demanding way. Sharing one's reflections with other people with different feelings and opinions can encourage the questioning of one's own postures. Going back to the text over and over again and hearing different interpretations emphasises the importance of being aware that there are other points of view, and although that does not mean that you have to change your own, it does encourage you to question it and subject it to criticism.

The parameters described help me to put my work on the map of research work dealing with similar issues, albeit with different approaches. I think my research can shape a new space within other works that have also taken victims as their protagonists. For example, the educating initiative of victims in classrooms (Bilbao & Etxeberria, 2005), restorative encounters between victims and perpetrators (Pascual Rodríguez, 2013), or encounters between victims of different perpetrators (Martín Beristain et al., 2015), as until now - at least, as far as I have heard –the question of whether reading and discussing narrative fiction that shows the perspective of the victims can contribute or not to giving adequate recognition of the victims has never before been explored in practice. Exploring this approach empirically through a book club is a way of analysing what happens when different people who are part of present-day Basque society read and talk about works of fiction that write about what happened here over more than 50 years of political violence.

Although in Basque society the political violence ceased more than five years ago, we are left with all the negative consequences generated by it. I think it is necessary to understand why our society must carry the stigma of a violent past for ever and make self-criticism about each and every one of the injustices that were committed, to reflect our attitude towards it and to prevent it from happening again in the future. In order for society as a whole to understand the illegitimacy of the violence experienced, I

consider it important to continue creating and opening spaces in which citizens can learn the truth of the violent events that have occurred in order to have the opportunity to reflect on the injustices committed.

Focusing on victims may be a way of criticising the violence they suffered. I propose to solve, at least in part, the gaps and shortcomings that I consider our society continues to have in relation to the political violence and the victims it generates, by working with local literature produced in conflictive places because, although there are certain formal limitations, it may be closer to the society people live in, to their customs, to their principles and concerns. This may make it easier for people to be interested in the diverse and often unknown consequences that the violence leaves in their immediate surroundings. For this reason, I think that the proposal to use literary narratives that narrate stories of victims also has great potential to be used in places other than the Basque Country.

As the vast majority of us have been neither victims nor perpetrators, reading and working with literary narratives that take the perspective of the victim can be a way to approach it, leaving aside our ideological prejudices and political aspirations. To find out more closely everything that the victim had to go through may be a way of substituting indifference for compassion for their unjust suffering.

I consider it very valuable to promote such tools as prevention when adopting ideological positions that justify violence or legitimise it (either now or in the future). For the new generations, that violent past is distant and they do not know it but I think it is necessary to remember it so that they understand the complexity of what happened, not only so that it is not repeated, but because history shows that it is repeated over and over again. Nor should we lose sight of older citizens because, although many of the stories narrated in these literary works are familiar to them, it can surely offer them food for thought about the consequences of violence and help them to think about their attitudes and behaviour during those years.

Victims have the right to be recognised and my proposal can be a way to partially bring them the proper recognition that we owe them. Despite the limitations and difficulties which I have encountered throughout this process, I consider that my research shows the value of working with literary works by Basque authors who have

narrated stories about the political violence from the perspective of several victims so that they are given adequate recognition. I am conscious, now more than ever, that this recognition is full of challenges, but that reading literary narratives with the victims as protagonists, accompanied by various activities that help to take a closer look and reflect critically on this theme, made it possible, despite everything, for many participants to have a *successful* process. Moreover, in cases where the process was *partial* or *frustrated*, I believe that this research makes a relevant contribution in identifying where the difficulties lie and explaining what the most problematic points are, so that in future experiences an adequate recognition of the victim can be made, and this can lead to a delegitimation of the violence suffered by them.

I want to end by remarking that we are narrative beings and that we construct our identity narratively. By narrating, listening, reading and working with stories that assume the perspective of the victims, we will be closer to understanding what happened to them, not to justify it, but to denounce the unjust suffering that characterises them, a necessary condition to delegitimising the violence they have suffered.

In order to build a society without violence, one must first imagine how to make it possible. And to imagine a world different from the reality that the victims had to live, the more stories we read, the more possibilities we will have to develop a sensitivity that allows us to be moved when we witness evil and to be able to respond compassionately to unjust suffering. I think that Basque literary narrative plays and will continue to play a very important role in this process.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge.
- Aldekoa, I. (2010). Prólogo. En M. Hernández Abaitua, *Etorriko haiz nirekin? ¿Vendrás conmigo?* Madrid: Atenea.
- Alzola, N. (2004). *Propuestas éticas en libros-álbum de Literatura Infantil. Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Alzola, N. (2007). Literatura infantil y educación ética: análisis de un libro. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 153-166.
- Anders, G. (2003). *Más allá de los límites de la conciencia: Correspondencia entre el piloto de Hiroshima Claude Eatherly y Günther Anders*. Barcelona: Paidós.
- Andrews, M., Squire, C. y Tamboukou, M. (Eds.). (2013). *Doing narrative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Andrews, M. (2014). *Narrative imagination and everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Arana, R., Harillo, S. y Prieto, J. (2006). *Historias que nos marcan: Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para educación secundaria*. Bilbao: Bakeaz.
- Arana, R. (2012). *Las víctimas en la educación vasca: Un testimonio de valor*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política* (trad. J. Kohn). Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (2010). *Retórica* (trad. A. Bernabé). Madrid: Alianza.
- Aristóteles. (2011). *Poética* (trad. T. Martínez Manzano y L. Rodríguez Duplá). Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (trad. J. Pallí Bonet). Madrid: Gredos.
- Arneback, E. (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*. doi: 10.1080/03057240.2014.918876.
- Arroita, I. (2011). Memoria e identidad en la obra de Atxaga y Saizarbitoria. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 8, 126-139.
- Arteta, A. (2012). *Mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza.

- Ayerbe, M. (Ed.). (2012). *Our wars. Short fiction on Basque conflicts*. Reno: University of Nevada.
- Baer, A. L. y Glasgow, J.N. (2010). Negotiating understanding through the young adult literature of Muslim cultures. *Journal of Adolescents y Adult Literacy*, 54(1), 23-32.
- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Benet, J. (1999). M. Nussbaum «Justicia Poética». *Res Pública*, 3, 229-258.
- Bilbao, G. (2007). *Víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz.
- Bilbao, G. (2009). *Jano en medio del terror*. Bilbao: Bakeaz.
- Bilbao, G. (2012). *La hoz y la gavilla: El testimonio de las víctimas del totalitarismo de izquierdas*. Bilbao: Bakeaz.
- Bilbao, G., Cruz de la, C. y Sasía, P.M. (2010). *Víctimas: todas iguales, todas diferentes*. Bilbao: Bakeaz.
- Bilbao, G., Etxeberria, X., Sáez de la Fuente, I. y Vitoria, J. (2004). *Conflictos, violencia y diálogo: El caso vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 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.
- Booth, W.C. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley: University of California Press.
- Bruckner, P. (2005). *La tentación de la inocencia* (trad. de T. Kauf). Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Camps, V. (2016). *Elogio de la duda*. Barcelona: Arpa editores.
- Cano, H. (2006). Mina eta artifizioa. En I. Egaña y E. Zelaieta (Koord.), *Maldetan sagarrak. Euskal gatazka euskal literaturan* (pp. 35-52). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151.

- Carroll, N. (1990). *The philosophy of horror or paradoxes of the heart*. New York: Routledge.
- Chase, S.E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. En N.K. Denzin e Y-S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 421-434). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Currie, G. (1990). *The nature of fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Currie, G. y Ravenscroft, I. (2002). *Recreative imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 36-52.
- Davis, G. R. (2014). Writing the erasure of emotions in dystopian young adult fiction: Reading Lois Lowry's *The Giver* and Lauren Oliver's *Delirium*. *Narrative Works: Issues, Investigations & Interventions*, 4(2), 48-63.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.
- Escámez Sánchez, J. y Ortega Ruiz, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la educación*, 18, 109-134.
- Etxaniz, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 83-96.
- Etxaniz, X. (2005). La violencia en la literatura infantil y juvenil vasca. En V. Ruzicka Kenfel et.al. (Eds.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp.185-191). Universidad de Vigo: Vigo.
- Etxaniz, X. (2007). *Literatura eta ideologia*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Etxeberria, X. (1995). *Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Etxeberria, X. (2007). *Dinámicas de la memoria y víctima del terrorismo*. Bilbao: Bakeaz.
- Etxeberria, X. (2008). *Por una ética de los sentimientos en el ámbito público*. Bilbao: Bakeaz.
- Etxeberria, X. (2009a). *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*. Bilbao: Bakeaz.

- Etxeberria, X. (2009b). Las víctimas del terrorismo: quiénes son, qué implica serlo. En A. Duplá y J. Villanueva (Coords.), *Con las víctimas del terrorismo* (pp. 15-32). San Sebastián: Gakoa.
- Etxeberria, X. (2011). *Virtudes para la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- Etxeberria, X. (2012). Ética del reconocimiento y víctimas del terrorismo. *Isegoría*, 46, 215-232.
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada: La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Catarata.
- Etxeberria, X. (2014). Del conocimiento a la memoria pasando por el reconocimiento. En *Justicia, Verdad, Reparación: de los derechos de las víctimas a las tareas de la sociedad* (pp. 32-41). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- FHAO. (2016). Teaching strategies: Identity charts. Recuperado de <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/identity-charts>.
- Feagin, S. (1997). Imagining emotions and appreciating fiction. En M. Hjort, y S. Laver (Eds.), *Emotion and the arts* (pp. 50-62). Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Soldevilla, G. y López Romo, R. (2012). *Sangre, votos y manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical. 1958-2011*. Madrid: Tecnos.
- 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.
- García Montero, L. y Muñoz Molina, A. (1993). *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio* (trad. J. Jordá). Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (2002). *Veo a Satán caer como el relámpago* (trad. F. Díez del Corral) . Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado* (trad. J. Jordá). Barcelona: Anagrama.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. New York: Longman.
- González, M. (19 de junio del 2016). Leer ficción nos hace más empáticos. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com>.
- Gurméndez, C. (1993). *Teoría de los sentimientos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Gurméndez, C. (1999). *Sentimientos básicos de la vida humana*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: Benjamins.
- Hakemulder, J. (2001). How to make alle Menschen Brüder: Literature in multicultural and multiform society. En D. Schram y G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature. In honor of Elrund Ibsch* (pp. 225-242). Amsterdam: Benjamins.
- Hansberg, O. (1996). De las emociones morales. *Revista de Filosofía*, IX(16), 151-170.
- Hauschildt, P.M. (2006). Worlds of terrorism: Learning through young adult literature. *The ALAN Review*, 33(3), 18-25.
- Herrera, M. (1995). Los recursos de la ficción y los usos morales de la literatura. *Isegoría*, 11, 144-150.
- Hilder, M. (2005). Teaching literature as an ethic of care. *Teaching Education*, 16(1), 41-50.
- Hogan, P.C. (2010). Fictions and feelings: On the place of literature in the study of emotion. *Emotion Review*, 2(2), 184-195. doi: 10.1177/1754073909352874
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana* (trad. F. Duque). Madrid: Tecnos.
- Hurley, S. (2004). Imitation, media violence, and freedom of speech. *Philosophical Studies*, 117, 165-218.
- Iglesias, M. (2004). La responsabilidad en la lectura: literatura y holocausto. *Er. Revista de filosofía*, 33, 169-1972.
- Jaeger, W. (2006). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (trad. J. Xirau y W. Rocés). México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, P.R. (1990). Guiding young students' response to literature. *The Reading Teacher*, 43(7), 464-470.
- Kidd, D. y Castano, M. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, <http://science.sciencemag.org/content/early/recent>.

- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). Emotional connections: The representation of emotions in young adult literature. En M. Hilton y M. Nikolajeva (Eds.), *Contemporary adolescent literature and culture* (pp.127-138). London: Ashgate.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). What Goes in Stranger's Minds? How reading children's books affect emotional development. *Narrative Works: Issues, Investigations & Interventions*, 4(2), 64-85.
- Larrauri, E. (4 de noviembre del 2009). Es un libro cercano a la realidad, pero es una novela. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com>.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.). (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila.
- Lasagabaster, J.M. (1986). *Antología de la narrativa vasca actual*. Barcelona: Ediciones del Mall.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (trad. de M. García-Baró). Salamanca: Sígueme.
- López de la Vieja, M.^a. (1995). Expectativas de las filosofía moral y literatura. *Isegoría*, 11, 186-194.
- López de la Vieja, M.^a. (2003). *Ética y literatura*. Madrid: Tecnos.
- Luna, F. (2013). La voz de las víctimas del terrorismo en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 434, 14-19.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud* (trad. A. Valcárcel). Barcelona: Crítica.
- Mar, R.A., Djikic, M. y Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social habilites, and selfhood. En S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, y J. Auracher (Eds.), *Directions in empirical studies in literature: In honor of Willie van Peer* (pp. 127-137). Amsterdam: Benjamins.
- Marina, J.A. (2016). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Beristain, C., Bilbao Alberdi, G. e Ibáñez de Opacua, J. (2015). *Ondas en el agua: un análisis de la Experiencia Glen Cree*. Barcelona: Institut Català Internacional Per la Pau.
- Martínez Contreras, F.J. (2002). Arte y paideia. El arte como experiencia humanizadora. *Letras de Deusto*, 32(95), 31-43.
- Mate, R. (1997). *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona: Anthropos.
- Mate, R. (27 de enero del 2011). El deber de la memoria. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com>.

- Mate, R. (2016). Violencia del terrorismo y superación de la violencia. En J.A. Zamora; R. Mate. y J. Maiso (Eds.), *Las víctimas como precio necesario* (pp. 103-114). Madrid: Trotta.
- Mauri, M. (2005). *El conocimiento moral: Shaftesbury, Hutcheson, Hume, Smith, Brentano, Scheler, Santo Tomás*. Madrid: Rialp.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Maxwell, J.A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mèlich, J-C. (1998). El silencio y la memoria. *Ars Brevis*, 171-189.
- Mèlich, J-C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J-C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, 31, 33-45.
- Mèlich, J-C. (2009). Ética y narración. *Ars Brevis*, 136-150.
- Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J-C. (2011). Disonancias (Sobre ética y literatura). *Ars Brevis*, 17, 97-115.
- Mèlich, J-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J-C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Mèlich, J-C., Palou, J., Poch, C. Y Fons, M. (Eds). (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Méndez, J. (24 de abril del 2015). Leer ficción nos hace mejores personas. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com>.
- Meretoja, H. (2015). A Sense of History–A Sense of the Possible: Nussbaum and Hermeneutics on the Ethical Potential of Literature. En H. Meretoja, S. Isomaa, P. Lyytikäinen y K. Malio (Eds.), *Values of Literature* (pp. 25-46). Boston & Leiden: Brill Ropodi.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Molina, F. y Pérez, J.A. (Eds.). (2015). *El peso de la identidad. Mitos y ritos de la historia vasca*. Madrid: Marcial Pons.

- Montero, Y. (22 de octubre del 2008). Me ha costado hallar la forma de tratar la violencia de ETA. *El País*. Recuperado de <http://elpais.com>.
- Muñoz, J. (2006). Bizia lo. Ohe azpia. En I. Egaña y E. Zelaieta (koord.), *Maldetan sagarrak. Euskal gatazka euskal literaturan* (pp. 93-104). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Nikolajeva, M. (2014). Memory of the present: Empathy and identity in young adult fiction. *Narrative Works: Issues, Investigations & Interventions*, 4(2), 86-107.
- Nussbaum, M.C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 11, 42-80. doi: 10.3989/isegoria.1995.i11.254
- Nussbaum, M.C. (1997). *Justicia poética* (trad. C. Gardini). Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M.C. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (trad. M. Eskenazi). Barcelona: Paidós.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101-117.
- Oatley, K. (2008). The science of fiction. *New Scientist*, 198, 42-43.
- Oatley, K. (2016). Fiction: simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Science*, 20(8), 618-628.
- Oatley, K. y Gholamain, M. (1997). Emotions and identification: Connections between readers and fiction. En M. Hjort y S. Laver (Eds.), *Emotion and the arts* (pp. 263-281). Oxford: Oxford University Press.
- Oianguren, M. y Soliño, K. (coords.). (2010). *Experiencias pedagógicas en torno a la memoria de las víctimas del terrorismo y las dictaduras*. Bilbao: Bakeaz.
- Olaziregi, M.J (1998). La recepción de la obra literaria de Bernardo Atxaga. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 6, 307-322.
- Olaziregi, M.J. (2000). La trayectoria literaria de Bernardo Atxaga. *Sancho el Sabio: Revista de cultura e investigación vasca*, 13, 41-56.

- Olaziregi, M.J. (2002). *Euskal eleberraren historia*. Bilbo: Labayru Ikastegia, Amorebieta-Etxanoko Udala.
- Olaziregi, M.J. (2003). Internal and external displacements in Bernardo Atxaga's "The lone woman". *Revista internacional de estudios vascos*, 48(2), 577-588.
- Olaziregi, M.J. (2009). La recuperación de la memoria histórica en la novela contemporánea vasca. *Euskera*, 54, 2-2, 1027-1047.
- Olaziregi, M.J. (2011a). Novela vasca o la memoria de la nación. En P. Álvarez-Blanco y T. Dorca (coords.), *Contornos de la narrativa española actual (2000-2010): Un diálogo entre creadores y críticos*. Madrid: Iberoamericana.
- Olaziregi, M.J. (2011b). Los lugares de la memoria en la narrativa de Bernardo Atxaga. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *Bernardo Atxaga* (pp. 43-62). Madrid: Arco/libros Unine.
- Olaziregi, M.J. (2012). Un cadáver en el armario de la literatura vasca. *Fractal: Revista Trimestral*, 65, XVIII, 1-11.
- Pardales, M. J. (2002). "So, how did you arrive at that decision?" Connecting moral imagination and moral judgment. *Journal of Moral Education*, 31(4), 423-437.
- Pascual Rodríguez, E. (Coord.). (2013). *Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctima y ex miembros de ETA*. Santander: Salterrae.
- Platón. (1986). *Diálogos IV: República* (trad. C. Eggers Lan). Madrid: Gredos.
- Portela, E. (2015). Entrevista a Iban Zaldúa. En M.^a P. Rodríguez (Ed.), *Imágenes de la memoria. Víctimas del dolor y la violencia terrorista* (pp. 217-222). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Portela, E. (2016). *El eco de los disparos. Cultura y memoria de la violencia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es>.
- Ravenscroft, I.M. (2012). Fiction, imagination, ethics. En R. Langdon y C. Mackenzie (Eds.), *Emotions, imagination and moral reasoning* (pp. 71-89). New York: Taylor and Francis.
- Rawls, J. (2000). *A theory of justice*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Resolución 40/34 de la Asamblea General (29 de noviembre de 1985). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. Recuperado de <http://www.ohchr.org>
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (trad. P. Corona). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y Narración III: El Tiempo Narrado* (trad. A. Neira). México: Siglo XXI.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rodríguez, M.^a P. (Ed.). (2015). *Imágenes de la memoria. Víctimas del dolor y la violencia terrorista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Braun, C. (2012). Estudio preliminar. En A. Smith. (2012). *La teoría de los sentimientos morales* (trad. C. Rodríguez Braun). Madrid: Alianza.
- Rorty, R. (1990). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sáez, C. (19 de julio del 2016). Leer novelas de ficción desarrolla la empatía. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com>.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Sartre, J.P. (2012). *Bosquejo de una teoría de las emociones* (trad. de M. Acheroff). Madrid: Alianza.
- Schroeder, T. y Matheson, C. (2006). Imagination and emotion. En S. Nichols (Eds.), *The architecture of imagination: New essays on pretence, possibility, and fiction* (pp. 19-40). Oxford: Clarendon Press.
- Smith, A. (2012). *La teoría de los sentimientos morales* (trad. C. Rodríguez Braun). Madrid: Alianza.
- Spinoza, B. (2011). *Ética* (trad. O. Cohan). Madrid: Gredos.
- Spinoza, B. (2011). *Tratado político* (trad. H. Giannini y M.I. Flisfishc). Madrid: Gredos.
- Spinza, B. (2011). *Tratado teológico-político* (trad. E. Reus y Bahamonde). Madrid: Gredos.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo humano* (trad. M. Ultorio). Barcelona: Gedisa.
- Squire, C. (2013). From experience-centred to socioculturally-oriented approaches to narrative. En M. Andrews, C. Squire y M. Tamboukou (Eds.), *Doing narrative research* (2nd ed., pp. 47-71). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guildford Press.
- Tafalla, M. (2004). ¿Es posible narrar el totalitarismo? *Er. Revista de filosofía*, 33, 151-168.

- Tafalla, M. (2007). Violencia y memoria en Milan Kundera. *Enrahonar*, 38/39, 89-100.
- Tasset, J.L. (1999). *La ética y las pasiones. Un estudio de la filosofía moral y política de David Hume*. La Coruña: Universidade da Coruña.
- Vélez de Mendizabal, J.M. (5 de marzo del 2010). *Entrevista a Bernardo Atxaga*. Recuperado de http://www.euskonews.com/0523zbk/elkar_eu.html.
- Wonderly, M. (2009). Children's film as an instrument of moral education. *Journal of Moral Education*, 38(1), 1-15.
- Wright Von, M. (2002). Narrative imagination and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 407-416.
- Zaldua, I. (2012). *Ese idioma raro y poderoso. Once decisiones cruciales que un escritor vasco está obligado a tomar*. Madrid: Lengua de trapo.
- Zallo, R. (2001). *El país de los vascos. Desde los sucesos de Ermua al segundo Gobierno de Ibarretxe*. Irún: Alberdania.

Narrativa literaria⁵⁴:

- Agurruza, X. (1994). *Pike eta Pitito [Pike y Pitito]*. Lizarra: Txalaparta.
- Alonso, J. (2003). *Hodei berdeak [Nubes verdes]*. Zarautz: Susa.
- Antza, M. (2012). *Atzerri [Extranjero]*. Zarautz: Susa.
- Apaolaza, U. (2002). *Mea culpa [Mea culpa]*. Donostia: Elkar.
- Aramburu, F. (1996). *Fuegos con limón*. Barcelona: Tusquets.
- Aramburu, F. (1997). *No ser no duele*. Barcelona: Tusquets.
- Aramburu, F. (2006). *Los peces de la amargura*. Barcelona: Tusquets.
- Aramburu, F. (2011). *El vigilante del fiordo*. Barcelona: Tusquets.
- Aramburu, F. (2012). *Años lentos*. Barcelona: Tusquets.
- Aramburu, F. (2016). *Patria*. Barcelona: Tusquets.
- Atxaga, B. (1993). *Gizona bere bakardadean (El hombre solo)*. Iruña: Pamiela

⁵⁴ No se trata de una lista exhaustiva de narrativa literaria sobre la temática de la violencia política en el País Vasco, sino únicamente de las obras que se han citado en esta investigación. Respecto a la traducción de las novelas escritas en euskera, cuando el título está entre corchetes [], la traducción de la obra es propia y cuando está entre paréntesis (), se trata del título con el que ha sido editada en castellano.

- Atxaga, B. (1995). *Zeru horiek (Esos cielos)*. Donostia: Erein.
- Atxaga, B. (2003). *Soinujolearen semea (El hijo del acordeonista)*. Iruña: Pamiela.
- Atxaga, B. (2007). *Esos cielos*. Madrid: Alfaguara.
- Azurmendi, M. (2008). *Tango de muerte*. Madrid: El cobre.
- Baglietto, P.M. (2006). *Autobiografía póstuma de una víctima de ETA*. Madrid: Espasa Calpe.
- Belmonte, J. (2003). *Hamar urte barru (Dentro de diez años)*. Donostia: Erein.
- Cano, A. (1999). *Pasaia blues (Pasaia Blues)*. Zarautz: Susa.
- Cano, A. (2011). *Twist (Twist)*. Zarautz: Susa.
- Carrión, V. (2010). *Padre patria*. Donostia: Hiria.
- Epaltza, A. (1991). *Ur uherrak (Aguas tibias)*. Iruñea-Pamplona: Pamiela.
- Epaltza, A. (2002). *Urtegi jauna [El pantano]*. Iruñea-Pamplona: Pamiela.
- Etxaniz Rojo, X. (2003). *Koadro isila [El cuadro oculto]*. Donostia: Erein.
- Etxeberria, H. (1989). *Mugetan (En las fronteras)*. Donostia: Elkarlanean.
- Etxenike, L. (2008). *El ángulo ciego*. Barcelona: Bruguera.
- Fernández, L. (1996). *Kontaktua (El contacto)*. Donostia: Erein.
- Garzia Garmendia, J.R. (2005). *Tunelaz bestaldean [Al otro lado del túnel]*. Madrid: SM.
- Gisasola, C. (2012). *Gaur zortzi [Dentro de ocho días]*. Irun: Alberdania.
- Guerra Garrido, R. (1977). *La lectura insólita de "El capital"*. Barcelona: Destino.
- Guerra Garrido, R. (1996). *Tantos inocentes*. Madrid: Espasa.
- Guerra Garrido, R. (2007a). *La costumbre de morir*. Madrid: Alianza.
- Guerra Garrido, R. (2007b). *La carta*. Madrid: Alianza.
- Guerra Garrido, R. (2009). *La soledad del ángel de la guarda*. Madrid: Alianza.
- Hernández Abaitua, M. (1991). *Etorriko haiz nirekin? (¿Vendrás conmigo?)*. Donostia: Elkar.
- Hernández Abaitua, M. (1996). *Ahotsak (Voces)*. Donostia: Erein.

- Hernández Abaitua, M. (2001). *Ohe bat ozeanoaren erdian (Una cama en medio del océano)*. Donostia: Erein.
- Hernández Abaitua, M. (2010a). *Azukre xehea gatz larria [Azúcar fino, sal gruesa]*. Zarautz: Alberdania.
- Hernández Abaitua, M. (2010b). *¿Vendrás conmigo?* Madrid: Atenea.
- Ibarzabal, E. (2015). *50 semanas y media en Brighton*. Line Books.
- Irigoiien, J.M. (1987). *Udazkenaren balkoitik [Desde el balcón de otoño]*. Donostia: Erein.
- Isusi, J. (2014). *He visto ballenas*. Bilbao: Astiberri.
- Iturralde, JM. (1997). *Kilkirra eta roulottea (El grillo y la roulotte)*. Donostia: Erein.
- Iturriaga, U. (1999). *Berandu da gelditzeko [Es tarde para parar]*. Zarautz: Susa.
- Izagirre, K. (1987). *Mendekuak [Venganzas]*. Zarautz: Susa.
- Landa, M. (1995). *Nire eskua zurean (Mi mano en la tuya)*. Donostia: Erein.
- Landa, M. (2000). *Amona, zure Iholdi (Los secretos de Iholdi)*. Donostia: Erein.
- Lertxundi, A. (2006). *Zorion perfektua (La felicidad perfecta)*. Irun: Alberdania.
- Lertxundi, A. (2011). *Etxeko hautsa (Los trapos sucios)*. Irun: Alberdania.
- Martínez, I. (2013). *Arresti*. Donostia: Hiria.
- Mendiguren, X. (1992). *Joxeme gerrara daramate (Llevar a Joxeme a la guerra)*. Donostia: Elkar.
- Mendiguren, X. (1996). *Berriro igo nazazu (He vuelto a subir)*. Donostia: Elkar.
- Mendiguren, X. (2000). *Txakurraren alaba [La hija del “txakurra”⁵⁵]*. Donostia: Elkar.
- Mintegi, L. (1994). *Nerea eta biok [Nerea y yo]*. Lizarra: Txalaparta.
- Montoia, X. (2003). *Denboraren izerdia (El sudor del tiempo)*. Donostia: Elkar.
- Montoia, X. (2013). *Azken afaria [La última cena]*. Zarautz: Susa.
- Muñoz, J. (1997). *Joan zaretenean (Cuando os habéis ido)*. Irun: Alberdania.
- Muñoz, J. (2000). *Atlantidara biajia (Viaje a la Atlántida)*. Irun: Alberdania.

⁵⁵ *Txakurra* significa perro en euskera. En este caso es un sobrenombre despectivo para referirse a los agentes de la policía.

- Muñoz, J. (2003). *Bizia lo (Letargo)*. Irun: Alberdania.
- Muñoz, J. (2004). *Antzararen bidea (El camino de la oca)*. Irun: Alberdania.
- Olasagarre, J. (2004). *Ezinezko maletak (Las maletas imposibles)*. Zarautz: Susa.
- Onaindia, M. (1983). *Grand Palacén aurkituko gara (Nos encontraremos en la Grand Place)*.
- Otamendi, J.L. (1999). *Euri kontuak (Cuentos de lluvia)*. Zarautz: Susa.
- Portell, V. (2006). *Y sin embargo, te entiendo*. Donostia: Hiria.
- Rodríguez, E. (2004). *Eta handik gutxira gaur (Y poco después, ahora)*. Zarautz: Susa.
- Sagatzizabal, J. (1999). *Gerturik daukagu odola [La sangre está lista]*. Iruñea: Pamiela.
- Saizarbitoria, R. (1976). *Ehun metro (Cien metros)*. Donostia: Kriselu.
- Saizarbitoria, R. (1995). *Hamaika pauso (Los pasos incontables)*. Donostia: Erein.
- Saizarbitoria, R. (1996). *Bihotz bi. Gerrako kronikak (Amor y guerra)*. Donostia: Erein.
- Saizarbitoria, R. (2000). *Gorde nazazu lurpean (Guárdame bajo tierra)*. Donostia: Erein.
- Saizarbitoria, R. (2003). *Kandinskyren tradizioa (La tradición de Kandinsky)*. Donostia: Erein.
- Saizarbitoria, R. (2012). *Martutene (Martutene)*. Donostia: Erein.
- Silveira, X. (2007). *A las ocho en el Bule*. Lizarra: Txalaparta.
- Soto, M. (2008). *Haginetako mina [Dolor de muelas]*. Lizarra: Txalaparta.
- Txillardegi (Álvarez, Enparantza, J.L.). (1988). *Exkixu (Exkixu)*. Donostia: Elkar.
- Urrujulegi, J. (1997). *Arrago (El crisol)*. Lizarra: Txalaparta.
- Urretabizkaia, A. (1998). *Kuaderno gorria (El cuaderno rojo)*. Donostia: Erein.
- Zabala, J. L. (1999). *Harri barruko bihotz-borrokak [Lucha de corazones en el interior de la piedra]*. Donostia: Elkar.
- Zabaleta, P. (1996). *Arian-arian (Poco a poco)*. Lizarra: Txalaparta.
- Zaldúa, I. (2000). *Gezurrak, gezurrak, gezurrak (Mentiras, mentiras, mentiras)*. Donostia: Erein.
- Zaldúa, I. (2006). *Si Sabino viviría*. Punto de lectura.

- Zaldua, I. (2011). *Biodiskografiak (Biodiscografías)*. Donostia: Erein.
- Zaldua, I. (2014). *Inon ez, inoiz ez [En ninguna parte, nunca]*. Donostia: Erein.
- Zubizarreta, P. (1994). *Marigorringoak hegan (¡Que llueva! ¡Que llueva!)*. Sondika: Ebebe-giltza.
- Zubizarreta, P. (2008). *Pikolo (Pikolo)*. Irun: Alberdania.
- Zubizarreta, P. (2010). *Pikolo*. Salamanca: Lóquez.
- Ybarra, G. (2015). *El comensal*. Barcelona: Caballo de Troya.

ANEXOS

I Cuestionario

Cuestionario ⁵⁶				
1 La paz es la ausencia de violencia	5	4	3	2 1
2 El conflicto es sinónimo de pelea y por tanto es negativo	5	4	3	2 1
3 La violencia me impide realizarme como ser humano	5	4	3	2 1
4 Hay personas buenas y personas malas	5	4	3	2 1
5 Cualquier persona buena podría llegar a cometer actos violentos	5	4	3	2 1
6 Si el fin es bueno, no importan los medios que se usen para llegar a él	5	4	3	2 1
7 Me indigna el uso de la violencia	5	4	3	2 1
8 Llegar a alcanzar un objetivo político puede justificar el uso de la violencia	5	4	3	2 1
9 Dependiendo de la autoría veo mejor o peor un atentado terrorista	5	4	3	2 1
10 En ocasiones los actos terroristas pueden estar justificados	5	4	3	2 1
11 El uso de la violencia por parte del estado es legítimo	5	4	3	2 1
12 Hay conflictos políticos que no se resuelven sin violencia	5	4	3	2 1
13 Contestar con violencia sólo engendra más violencia	5	4	3	2 1
14 Las víctimas del terrorismo han sufrido una violencia injustificada	5	4	3	2 1
15 Las víctimas de toda acción terrorista merecen nuestro apoyo y protección	5	4	3	2 1
16 Las víctimas de la violencia terrorista merecen justicia	5	4	3	2 1
17 ETA es un grupo terrorista y ha generado víctimas	5	4	3	2 1
18 Los GAL y el BVE son grupos terroristas y han generado víctimas	5	4	3	2 1
19 El terrorista cuando actúa así es porque no tiene otro remedio	5	4	3	2 1
20 Las torturas deben desterrarse bajo cualquier circunstancia	5	4	3	2 1
21 La mayor vulneración de DDHH en Euskadi la ha producido ETA	5	4	3	2 1
22 Los DDHH de los miembros de ETA deben ser respetados en todo momento	5	4	3	2 1
23 Las acciones de ETA han ayudado a que Euskadi sea más libre	5	4	3	2 1
24 Cualquier persona afectada por la violencia política es víctima	5	4	3	2 1
25 Víctimas: iguales en derechos, diferentes en su victimación concreta	5	4	3	2 1

⁵⁶ Las preguntas 1,2,3,4,7,8,16 están extraídas del material Arana, Harillo y Prieto (2006, p.12). Las preguntas 15,17,22 están extraídas del Informe extraordinario de la Institución del Ararteko (2009, p. 452). Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1703_3.pdf.

II Carta de consentimiento informado

Por la presente yo, _____, ubicado en _____ con número de identificación _____, acepto la invitación a participar en el Taller Literario organizado por la doctoranda Irene Gantxegi en la Universidad de Deusto, que se celebrará cada jueves de 18:00 a 20:00 durante cuatro meses, con el objetivo de leer y participar en los ejercicios que se planteen en las sesiones durante la lectura de cuatro novelas.

Entiendo que dicho taller forma parte de la tesis de investigación de la doctoranda Irene Gantxegi Madina (resumen adjunto), y que durante el mismo nos invitará a participar en diversas actividades de reflexión y diálogo que ella recopilará y analizará para su tesis.

La investigadora me ha explicado y manifiesto que he entendido cabalmente que:

- En cualquier momento tengo libertad de interrumpir mi participación en el taller.
- En todo momento tendré libertad de elegir qué reflexiones y producciones escritas compartir en el taller y con la investigadora, y cuáles no hacer públicas.
- Las conversaciones que se den durante el taller se mantendrán confidenciales, y nadie externo al taller y el proyecto de investigación tendrán acceso a ellas.
- Las producciones escritas que yo desarrolle se mantendrán confidenciales, y nadie externo al taller y el proyecto de investigación tendrán acceso a ellas.
- Las conversaciones que se graben serán transcritas en papel y las grabaciones originales más las transcripciones se mantendrán archivadas y nadie tendrá acceso a ellas excepto la investigadora, la directora de tesis y el co-director de tesis. Las copias de sonido y papel se guardarán durante cinco años después de haber finalizado la tesis.
- En cualquier caso, dichos materiales serán utilizados exclusivamente para fines académicos y educativos.
- Nunca seré identificado y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de mi identidad personal. En el análisis de datos mi nombre se transformará en un código, en las publicaciones que se deriven de la investigación ni nombre se transformará en un pseudónimo.
- La participación en este estudio no genera ningún costo para mí.
- La participación en este estudio no genera ninguna remuneración.

Habiendo comprendido la propuesta y propósito del Taller Literario, autorizo que las transcripciones de mi participación en el mismo, así como las producciones escritas que yo desarrolle y elija compartir, sean utilizados para su análisis y eventual publicación en revistas científicas internacionales y en textos especializados.

Información de contacto en caso de más preguntas o reclamaciones:

·Irene Gantxegi: i.gantxegi@deusto.es
Doctoranda
Centro de Investigación en Ética Aplicada
Universidad de Deusto
Bilbao, España
Atentamente

·Ángela Bermúdez: angeber@deusto.es
Investigadora
Centro de Investigación en Ética Aplicada
Universidad de Deusto
Bilbao, España

Nombre y firma del participante:

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento

III Fotografías

Estas son las fotografías de la actividad de la caja sobre el «conflicto vasco» que elaboró una de las participantes del taller, Miren.

Figura 1: *Todos eran mis hijos*



Figura 2: *John y Yoko*



Figura 3: *Mordaza*



