


Diálogos

ISSN 2177-2940



El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto *Convivencia y Memoria* a través de rutinas de pensamiento¹


 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v30i1.78332>

Alex Ibañez-Etxeberria

 <https://orcid.org/0000-0001-9495-5155>


Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Donostia-PV, ES
E-mail: alex.ibanez@ehu.eus

Nekane Aristondo

 <https://orcid.org/0009-0004-0257-4355>


Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Donostia-PV, ES
E-mail: nekane.aristondo@ehu.eus

Leire Albas

 <https://orcid.org/0000-0002-7240-9978>

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Donostia-PV, ES
E-mail: leire.albas@ehu.eus

Naiara Vicent

 <https://orcid.org/0000-0002-2678-0098>

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Donostia-PV, ES
E-mail: naiara.vicent@ehu.eus

The violent past of the Basque Country in initial teacher training: analysis of the impact of the *Convivencia y Memoria* project through thinking routines

Abstract: The Basque Country faces the challenge of rebuilding its social fabric after decades of violence. This study examines teacher training students' perceptions of the recent past, their sources of information, and the impact of the *Convivencia y Memoria* project, which includes the *Adi-adian* module featuring testimonies from educator victims. Reflective narratives have been collected through the thought routine 'I used to think/Now I think.' These have been categorised to determine the impact of the proposal, which is addressed from the perspective of teaching controversial issues. Findings show the project promotes coexistence and shifts perceptions, encouraging a positive stance on addressing controversial topics in the classroom, particularly among future educators.

Key words: history teaching; recent past; teacher training; education for coexistence; controversial issues; thinking routines; Basque Country.

¹Este trabajo cuenta con el aporte económico del grupo de investigación GIPyPAC (IT1442-22) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU); el proyecto "Educar mediante temas controvertidos en y para el conflicto. Una investigación a través de estudios de caso en la formación inicial del profesorado (EDUTECON)" (PID2023-150579NA-100) del MINECO/FEDER; las ayudas de la Secretaría de Derechos Humanos, Víctimas y Diversidad del Gobierno Vasco para el desarrollo del Plan de Derechos Humanos y Convivencia en la Universidad del País Vasco (Códigos OTRI 2023.0286, 2024.0244 y 2025.0362); y del programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor del Departamento de Ciencia, Universidades e Innovación del Gobierno Vasco (expediente PRE_2025_1_0017).

El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto *Convivencia y Memoria* a través de rutinas de pensamiento

Resumen: El País Vasco afronta el reto de reconstruir su tejido social tras décadas de violencia. Esta investigación analiza cómo el alumnado en formación docente percibe el pasado reciente, sus fuentes de información y el impacto del proyecto *Convivencia y Memoria*, que incluye el módulo *Adi-adian* con testimonios de víctimas educadoras. Se han recogido narrativas reflexivas, a través de la rutina de pensamiento *Antes pensaba/Ahora pienso*. Estas han sido categorizadas para conocer el impacto de la propuesta, que se aborda desde la enseñanza de temas controvertidos. Los resultados muestran que el proyecto fomenta la convivencia y cambia percepciones, además de promover una postura favorable hacia el tratamiento de temas controvertidos en el aula, especialmente entre el futuro profesorado.

Palabras clave: enseñanza de la historia; pasado reciente; formación del profesorado; educación para la convivencia; temas controversiales; rutinas de pensamiento; País Vasco.

O passado violento do País Basco na formação inicial de professores: análise do impacto do projeto *Convivencia y Memoria* através de rotinas de pensamento

Resumo: O País Basco enfrenta o desafio de reconstruir seu tecido social após décadas de violência. Este estudo analisa as percepções dos alunos em formação docente sobre o passado recente, suas fontes de informação e o impacto do projeto *Convivencia y Memoria*, que inclui o módulo *Adi-adian* com testemunhos de vítimas educadoras. Foram recolhidas narrativas reflexivas, através da rotina de pensamento *Antes pensava/Agora penso*. Estas foram categorizadas para conhecer o impacto da proposta, que é abordada a partir do ensino de temas controversos. Os resultados indicam que o projeto promove a convivência e altera percepções, incentivando uma postura favorável à abordagem de temas controversos na sala de aula, especialmente entre futuros professores.

Palavras-chave: ensino de história; passado recente; formação de professores; educação para a convivência; temas controversos; rotinas de pensamento; País Basco.

Recebido em: 24/07/2025

Aprovado em: 11/02/2026

1 - Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX, y hasta principios del siglo XXI, el País Vasco ha vivido un largo período de tensión política, marcado por la violencia, el terrorismo y una latente división social. Durante décadas, la sociedad vasca ha sufrido una situación inestable y violenta, protagonizada por atentados, secuestros, torturas y violaciones de derechos humanos (VICENT et al., 2020), con una original motivación de carácter político, con diferentes orígenes y perpetradores, conformando una cadena de acción-reacción que ha sumido a la región en una espiral de violencia desde los años 60 hasta 2011, y cuyas consecuencias continúan hoy en día en la sociedad. En 2011, con la declaración por parte de ETA² del cese de su actividad armada, confirmada por su posterior disolución en 2018, se abrió un nuevo período postconflicto, es decir, una nueva fase de reconstrucción social y política (URKIDI et al., 2022), en la búsqueda del respeto a la memoria de las víctimas (CARMENA et al., 2013).

En ese contexto de postconflicto, es donde se comienzan a implementar en el País Vasco una serie de políticas públicas en el marco de la educación para la paz y la convivencia, donde, entre otros, destaca el modelo educativo *Adi-adian*, por el que se integran en el sistema educativo testimonios directos de víctimas de la violencia y el terrorismo (IBAÑEZ-ETXEBERRIA et al.,

²ETA Euskadi Ta Askatasuna (País Vasco y Libertad) Grupo armado de carácter independentista que, nacido en el marco de la corriente expandida por Europa en los años 60 y 70 de terrorismo de izquierda radical, y movimientos de liberación nacional en otras partes del mundo, practicó acciones terroristas principalmente en España, durante más de 50 años. Esta longevidad, junto a un no residual apoyo social, es una de sus características más relevantes.

2022). En este trabajo³, presentamos los resultados sobre el impacto de la implantación de dicho módulo a través del proyecto *Convivencia y Memoria*, en el futuro profesorado de educación primaria e infantil que está siendo formado en la universidad pública vasca.

1.1 - Tratamiento de temas controvertidos en educación y dificultades asociadas

Los conflictos son parte inherente de la vida, y en las sociedades democráticas se utilizan mecanismos para gestionarlos de manera pacífica (PAGÈS y SANTISTEBAN, 2012). De acuerdo con López-Facal y Santidrián (2011), la escuela no tiene la responsabilidad de resolverlos, sino de enseñar cómo surgen y cómo deben ser gestionados de manera democrática.

Así, la enseñanza de temas controvertidos, descritos por Wellington (1986) como aquellos con valores en conflicto, emocionalmente intensos y de relevancia actual, resulta clave para promover la ciudadanía activa y el pensamiento crítico (POLLAK et al., 2017; PAGÈS y SANTISTEBAN, 2012; SANTISTEBAN, 2017). Asimismo, la enseñanza de estos temas, no solo fomenta el pensamiento analítico y crítico del alumnado, sino que también contribuye a desarrollar sus habilidades ciudadanas y científicas, ayudándoles a comprender su entorno y respetar los derechos humanos (LÓPEZ-FACAL y SANTIDRIÁN, 2011; MERCHÁN y GARCÍA, 1997).

En este marco, a través de la enseñanza basada en temas controversiales, las Ciencias Sociales preparan al alumnado para ser críticos y abordar diferentes problemas sociales, construyendo identidades compartidas y abiertas, lo que implica conectar discursos históricos, experiencias y memorias individuales y colectivas, reconociendo que las identidades se construyen narrativamente a través de las acciones y la influencia del entorno cultural (LÓPEZ-FACAL, 2006).

Sin embargo, abordar temas controvertidos en el aula, aun siendo un topic de interés en los últimos años (VICENT et al., 2020), presenta ciertas dificultades. Entre las principales destacan la escasez de materiales adecuados o libres de sesgos (KERR y HUDDLESTON, 2015; IBAGÓN, 2020), así como el miedo del profesorado a oponerse al discurso oficial (IBAGÓN, 2020) o a crear situaciones de confrontación con las familias (LÓPEZ ZURITA y FELICES, 2023). Asimismo, el alumnado suele llegar con enfoques parciales adquiridos fuera del contexto escolar, lo que dificulta el análisis crítico del pasado (FUNES y JARA, 2020; REYES et al., 2016). También se ha observado una tendencia a situar el valor de estos temas en etapas posteriores a la Educación Primaria, debido a la inseguridad que genera su tratamiento en el profesorado (GILLATE et al.,

³Este trabajo es una profundización sectorial de un informe más amplio encargado al grupo de investigación GIPyPAC-EP por la Secretaría de Derechos Humanos, Víctimas y Diversidad del Gobierno Vasco, recogido en De Miguel, P. (2023). *Pentsamendu-errutinen analisiaren bidez, memoria eta elkarbizitza hezkuntza programak irakasleen hasierako prestakuntzan duen eraginaren azterketa*. [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

2024). A ello se le suma la dificultad de mantener un enfoque neutral (LÓPEZ-FACAL y SANTIDRIÁN, 2011), pero no aséptico, ya que evitar tomar posturas morales podría desatender temas como los derechos humanos o la justicia social (ETXEBERRIA, 1999). No obstante, lograr este equilibrio resulta especialmente complejo en la formación inicial docente, ya que son pocas las experiencias planteadas con un enfoque crítico y las existentes están impulsadas por compromisos aislados (IBAGÓN, 2020). Por tanto, ante la falta de una propuesta curricular clara, el rol del docente resulta fundamental para promover identidades colectivas y valores democráticos.

Todas estas dificultades mencionadas refuerzan la necesidad e importancia de formar al futuro profesorado en competencias como el pensamiento crítico, los valores democráticos o la educación para la paz, abordando temas controvertidos, especialmente en contextos marcados por conflictos violentos (KUPPENS y LANGER, 2018).

1.2 - Transmisión de la memoria y políticas públicas en sociedades postconflicto: El caso del País Vasco

La memoria histórica representa un desafío en la actualidad, pues representa un equilibrio entre el globalismo y la construcción de identidades e historias nacionales (CARRETERO, 2007). Por ello, es crucial educar en valores y convivencia, poniendo el respeto a los derechos humanos en el centro de la enseñanza (BANKS, 2017), siendo la educación formal una vía clave para transmitir esta memoria de manera neutral, sin traumas ni intereses políticos (VELTE, 2018).

En el caso del País Vasco, la juventud actual en periodo de formación inicial universitaria no ha vivido directamente el ciclo de violencia armada, por lo que muchos desconocen lo que ocurrió (ALBAS et al., 2023; USÓN, 2017; VICENT et al., 2021), y se sienten distanciados de ese pasado (IRAOLA et al., 2020). Esta generación ha construido conocimientos, discursos y actitudes sobre esta parte de la historia del País Vasco, a partir de las experiencias y narrativas de otros/as (VELTE, 2019). En este contexto, surge la pregunta: ¿qué versión del periodo de violencia está llegando a las nuevas generaciones? La transmisión de la memoria es clave (CONSEJO DE LA JUVENTUD DE EUSKADI, 2018) y, por ello, en los últimos años se ha incidido en el derecho de los jóvenes a conocer su historia (ARANGUREN e IBAÑEZ-ETXEBERRIA, 2020).

En este sentido, la preocupación por la educación para la paz, la convivencia basada en el respeto a los derechos humanos y la aceptación de la gestión de conflictos desde valores democráticos lleva ya una cierta andadura en el País Vasco (URKIDI et al., 2022; VICENT et al., 2020), donde, después de años de silencio, a principios de la primera década del siglo XXI se crearon las primeras iniciativas para trabajar la educación para la paz.

En unos tempranos 1997 y 1999, el Consejo Vasco de la Juventud publicó dos folletos

denominados *Libro Vasco de Educación para la Paz*. Ese mismo año, la Coordinación para la Paz publicó *Educarnos en la tolerancia*, un material educativo más elaborado (COORDINADORA GESTO POR LA PAZ, 1997). En 1998, la Presidencia y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco crearon las bases para la promoción y desarrollo de la educación para la paz en la Comunidad Autónoma Vasca (CAPV) (RUIZ SANTANA, et al., 2004). En el 2000, la asociación *Bakeaz* fundó la Escuela de la Paz, influyendo en las teorías y perspectivas educativas posteriores. Desde 2006 hasta 2021, varias instituciones públicas y asociaciones de la Comunidad Autónoma Vasca y de la Comunidad Foral de Navarra han impulsado políticas relacionadas con la educación y la violencia por motivos políticos (Tabla 1). La Secretaría de Paz, Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno Vasco ha desarrollado varios planes (EUSKO JAURLARITZA, 2007; 2010; 2013; 2017).

Tabla 1. Programas educativos de la Comunidad Autónoma Vasca sobre la violencia por motivos políticos

N	NOMBRE	AÑO	MODALIDAD
1	Historias que nos marcan	2006	Guía didáctica
2	Bihotzetik	2010	Módulo didáctico
3	Bakeaz Blai	2011	Programa pedagógico
4	Adi-adian	2013	Módulo educativo
5	Antzerki Forum	2018	Actividad didáctico-pedagógica
6	Herenegun!	2018	Unidad didáctica
7	Etikasi	2019	Proyecto pedagógico
8	Uztartu	2019	Proyecto de prevención

Fuente: Elaboración propia adaptando de Ibañez-Etxeberria, et al. (2022)

1.3 - Módulo Adi-adian y proyecto Convivencia y Memoria: Testimonios de víctimas educadoras en el aula de formación inicial del profesorado

En 2011 se fundó el programa *Educadores de Víctimas* en la CAPV para promover la educación en valores. En el curso 2013/2014, este programa evolucionó hacia el módulo educativo *Adi-adian*, orientado a su implementación en la Educación Secundaria (ETXEBERRIA, 2013). El principal sustento de la propuesta son los testimonios orales de víctimas directas de la violencia, entendidas éstas como víctimas educadoras, que resultan quienes han experimentado de cerca las consecuencias de la violencia y han pasado por un proceso para poder dar testimonio de forma constructiva, reflexiva, educadora y a favor de la convivencia (ETXEBERRIA, 2013). De esta manera, impulsan procesos de reconciliación y generan actitudes basadas en la no violencia (BILBAO y ETXEBERRIA, 2005), y aportan un valioso patrimonio a una sociedad que busca revivir la convivencia (ARANA, 2012; ARANGUREN e IBAÑEZ-ETXEBERRIA, 2020).

En el ámbito universitario de la formación del profesorado, tras una fase piloto en el curso 2016/2017, *Adi-adian* se implementó oficialmente en las tres facultades de educación de la Universidad del País Vasco (EHU) a partir del curso 2017/2018. En particular, se integró en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, dentro del proyecto *Convivencia y Memoria* (IBAÑEZ-ETXEBERRIA et al., 2022). Este proyecto busca enseñar y aprender historia mediante una reflexión crítica sobre el pasado reciente violento del País Vasco, enfatizando la importancia de la ciudadanía democrática y el rol de la educación en la construcción de una sociedad más justa (URKIDI et al., 2022). De esa manera, además de recordar lo sucedido en la esperanza de que ayude a que no vuelva a repetirse, se promueve un modelo de enseñanza que fomenta la interpretación crítica de los hechos históricos (CUESTA, 2011).

El proyecto *Convivencia y Memoria* consta de tres fases (VICENT et al., 2024). La fase inicial introduce el tema al alumnado, cuestionando sus ideas preconcebidas y resaltando la necesidad de abordar temas controvertidos en el aula. En esta fase, se da un espacio para identificar emociones y se promueve la objetividad en las narrativas. Durante la segunda fase, el alumnado se agrupa de manera diversa y trabaja en tres áreas: profundización en el conocimiento histórico, participación en el módulo *Adi-adian* y creación de un póster explicativo. *Adi-adian* incluye dos sesiones clave: una de sensibilización y otra de escucha del testimonio de una víctima educadora, con el testimonio como elemento central del proceso de reconciliación y de promoción de la empatía y autocrítica (ARANGUREN e IBAÑEZ-ETXEBERRIA, 2020).

Finalmente, en la última fase, se reflexiona y evalúa el proyecto, considerando el conflicto como una oportunidad de aprendizaje en las ciencias sociales, la historia y la educación democrática. El alumnado realiza una reflexión individual profunda sobre los aprendizajes adquiridos, contrastando con sus creencias iniciales (MORALES y RESTREPO, 2015). Para ello, se emplea una rutina de pensamiento del Project Zero de Harvard⁴ para identificar los cambios auto percibidos en las ideas y creencias. Las rutinas de pensamiento son una serie de preguntas que ayudan al alumnado a usar sus capacidades cognitivas y expresar su pensamiento de forma estructurada (GREZ, 2018), y su objetivo, es desarrollar un pensamiento crítico en el alumnado y fomentar una cultura de reflexión en el aula (GALLARDO y NOVILLO, 2017). En concreto la rutina utilizada resulta “¿Qué pensaba antes de la implementación del proyecto? ¿Qué pienso ahora?”, respondiendo con la estructura *Antes pensaba/Ahora pienso*⁵.

En ese contexto, el propósito principal de esta investigación es describir el impacto del

⁴<https://pz.harvard.edu/>

⁵<https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Antes%20Pensaba%2C%20Ahora%20Pienso%20-%20I%20Used%20to%20Think%2C%20Now%20I%20Think.pdf>

proyecto *Convivencia y Memoria*, adaptación del Módulo Educativo *Adi-adian*, en futuras y futuros docentes de educación primaria e infantil a través de lo que las y los participantes describen en sus rutinas de pensamiento *Antes pensaba/Ahora pienso*. Junto a ello, encontramos como subobjetivos de la investigación: analizar las principales fuentes de información; analizar los conocimientos y percepciones de las y los participantes sobre el pasado reciente violento del País Vasco; conocer el impacto del proyecto *Convivencia y Memoria* en el alumnado, analizando los indicadores de empatía, interés y reflexión; y conocer la posición del alumnado, como docentes, sobre los temas controvertidos a tratar en el aula.

En consecuencia, este estudio se concreta en cuatro preguntas de investigación principales que responden a los objetivos específicos:

- ¿Cuáles son las fuentes de información más importantes sobre el pasado reciente violento vivido en el País Vasco?
- ¿Qué conocimientos y percepciones previas tiene el alumnado en formación docente sobre el pasado reciente violento del País Vasco?
- ¿Cuál es el efecto del proyecto *Convivencia y Memoria* en las y los participantes en términos de empatía, interés y reflexión?
- ¿Cuál es la actitud del futuro profesorado respecto a abordar temas controvertidos en el aula?

La hipótesis de partida plantea que se trata de un tema tabú no abordado en el aula. Como consecuencia, creemos que el conocimiento del alumnado será incompleto, derivado de una percepción imparcial y determinada por su entorno más cercano. Por el contrario, partimos de la idea de que su participación en el proyecto *Convivencia y Memoria* traerá un mayor conocimiento de los acontecimientos. Como consecuencia, podrán comprender diferentes vértices del conflicto, permitiéndoles desarrollar una mayor empatía, interés y capacidad de reflexión crítica. Igualmente, creemos que la participación en el proyecto permitirá disminuir el miedo que el profesorado suele tener a tratar temas conflictivos en las aulas.

2 - Metodología

Para llevar a cabo el estudio, se emplea una metodología mixta basada en el análisis de contenido, empleado para analizar las rutinas de pensamiento *Antes pensaba/Ahora pienso*, que han sido utilizadas como herramienta para recoger las reflexiones metacognitivas sobre las creencias y actitudes previas y posteriores del futuro profesorado tras participar en el proyecto. El análisis de contenido permite tanto cuantificar como analizar de manera cualitativa el material derivado de la comunicación humana (BERELSON, 1968).

La investigación presenta un carácter exploratorio, diseñado para obtener una visión global del tema a través de la recolección de datos en un único momento. Respecto al carácter cualitativo de la metodología, se evalúan diversas categorías establecidas, concretamente 10 variables organizadas en 4 categorías. En cuanto al cuantitativo, se miden las variables para obtener frecuencias y porcentajes (LUKAS y SANTIAGO, 2016).

2.1 - Participantes

La muestra está constituida por 122 estudiantes de entre 17 y 21 años de los grados de Educación Primaria (n= 63) y Educación Infantil (n= 59) de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián de la Universidad del País Vasco (España), que participaron en el proyecto *Convivencia y Memoria* durante el curso académico 2020-2021, cuya selección se ha realizado en función de la accesibilidad.

2.2 - Instrumentos de recogida de datos y análisis

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación ha sido la narrativa obtenida a partir de la rutina de pensamiento *Antes pensaba/Ahora pienso*. Las rutinas de pensamiento son una serie de preguntas o secuencias cuyo objetivo es generar algún tipo de pensamiento en el alumnado. Además, fomentan el pensamiento crítico y la cultura del pensamiento en el aula (GALLARDO y NOVILLO, 2017).

El análisis de las narrativas se realizó a través del software para análisis cualitativo *NVivo 14*, que ha permitido la organización y el análisis de los resultados para construir un sistema de categorías. Los textos han sido categorizados y se han creado resúmenes de cada categoría para elaborar informes interpretativos. Se trata de categorías inductivo-deductivas, creadas a partir de las respuestas obtenidas (inductivas), pero también basadas en los aspectos tratados en el proyecto (deductivos), habiéndose identificado a partir de los temas que han surgido en las rutinas. Por último, se ha contabilizado el número de referencias recogidas en cada categoría.

De las respuestas obtenidas de la rutina de pensamiento, se han establecido ocho categorías. Para validar y ajustar esta clasificación se realizó una sesión con el equipo de investigación, en la que se presentaron las categorías propuestas y se discutieron detalladamente las opiniones y sugerencias de cada miembro. Este proceso de debate y revisión llevó a realizar ajustes y redefinir las categorías iniciales, logrando así una mayor precisión en el análisis. Las categorías son las mismas tanto para las narrativas *Antes pensaba* como para las de *Ahora pienso* (Tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de las categorías

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	
1. Fuentes de información	5. Indicadores de empatía
1.1. La familia	5.1 Sí
1.2. Educación	5.2 No
1.3. Medios de comunicación	6. Indicadores de interés
1.4. Redes sociales	6.1 Sí
1.5. Documentos visuales	6.2 No
2. Conocimientos previos	7. Indicadores de reflexión
2.1. Mucho	7.1 Sí
2.2. Poco	7.2 No
3. Posición temporal	8. Actitud hacia el tratamiento de temas controvertidos
3.1. Lejana	8.1 Positiva
3.2. Cercana	8.2 Negativa
4. Posición espacial	
4.1 Lejana	
4.2 Cercana	

Para agrupar y organizar la información en dichas categorías, se han utilizado unos criterios específicos con el fin de analizar y comprender la información de forma más clara y estructurada.

La categoría *Fuentes de información* agrupa todas las referencias que identifican las fuentes utilizadas sobre el tema, y se subdivide en cinco grupos: familia, educación, medios de comunicación, redes sociales y documentales visuales.

En la categoría *Conocimientos previos* se incluyen las referencias que evalúan el tema en base a conocimientos previos. Entre los verbos asociados a esta categoría se encuentran saber y conocer, junto con sus variaciones, como sé o conozco.

Las categorías tercera y cuarta, *Posición temporal* y *local*, se refieren a la ubicación del tema en el tiempo y el espacio, es decir, si se percibe como pasado, presente o futuro, o si se lo considera cercano o distante geográficamente. Los verbos empleados para esta categoría incluyen: pensar, considerar, situar, recordar e imaginar.

La categoría *Indicadores de empatía* corresponde a las señales o expresiones de empatía hacia el tema o las personas involucradas. Los verbos asociados a esta categoría son: sentir, comprender, empatizar, ponerse en el lugar, compartir...

La categoría *Indicadores de interés* recoge las expresiones de interés hacia el tema tratado. Los verbos más comunes en esta categoría son: despertar interés, sentir curiosidad, captar la atención e investigar.

La categoría *Indicadores de reflexión* abarca signos de reflexión sobre el tema, asociados a verbos como: reflexionar, pensar, analizar, cuestionar, evaluar o considerar.

Finalmente, la categoría *Actitud hacia el tratamiento de temas controvertidos* agrupa las posturas positivas y negativas respecto a la discusión de dichos temas. Los verbos relacionados con esta categoría son: trabajar, necesario, deber darse...

2.3 - Procedimiento

El procedimiento seguido ha consistido, en primer lugar, en recopilar de manera anónima las rutinas realizadas en el proyecto. Posteriormente, se han transcrito estos documentos y se han utilizado códigos de referencia para garantizar el anonimato. El análisis de los datos se ha realizado con el *software NVivo 14*. Finalmente, se han analizado los resultados y elaborado las conclusiones. Para la realización del estudio se obtuvieron los permisos necesarios del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad del País Vasco (M10/2019/197), a través del cual se recogieron las autorizaciones informadas para la participación en la investigación

3 - Resultados y discusión

A partir de las rutinas de pensamiento, se registraron y analizaron las reflexiones previas y posteriores a la participación en el proyecto. Dado que las reflexiones del alumnado eran breves y las rutinas abordaban pocas ideas a la vez, cada categoría cuenta con un número limitado de referencias (Tabla 3). Además, la primera categoría (*Fuentes de información*) fue analizada de manera narrativa, sin comparación con otras categorías.

A continuación, se muestra el análisis de los resultados estratificado por objetivos:

En cuanto al análisis sobre las principales fuentes de información (objetivo 1), los resultados mostraron varios canales a través de los cuales el alumnado había recibido información sobre el conflicto. Una de las fuentes mencionadas fue la familia (mencionada por 2 participantes), debido a que habían vivido el conflicto de cerca: “Siendo yo de Hernani, ha sido un tema que he tenido mucha cercanía, tanto por parte de la familia como por la cuadrilla de padres y madres. Siempre he estado informado de los casos de ETA, pero, especialmente, me han explicado muy bien lo que ha pasado en Hernani, porque veía como llevaban a la cárcel a amigos de mis padres” (L_117H).

A su vez, se mencionaron otras fuentes principales, así como los medios de comunicación (6 participantes), la educación (3 participantes), las redes sociales (2 participantes) y los documentos visuales (2 participantes). Sin embargo, la mayoría coincidieron en que la información recibida había sido superficial. “En la escuela se hablaba muy por encima de ETA y recuerdo que cuando decidieron dejar las armas un profesor dijo algo al respecto, pero no mucho más” (O_16M), o, “También es reseñable que antes no pensaba en ETA o GAL con frecuencia, sólo al ver una película o serie (por ejemplo, Patria)” (L_97H). Esto coincide con estudios previos que subrayan cómo el

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; ARISTONDO, Nekane; ALBAS, Leire; VICENT, Naiara. El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto *Convivencia y Memoria* a través de rutinas de pensamiento

conocimiento sobre las consecuencias sociales de la violencia política en el País Vasco no es ampliamente discutido en la sociedad (USÓN, 2017), y se plantea hasta qué punto la sociedad tiene conocimiento de los efectos del conflicto (USÓN, 2017; CARMENA et al., 2013) o la juventud se siente implicada (IRAOLA et al., 2020).

Tabla 3. Sistema categórico asociado a las narrativas de rutinas de pensamiento

CATEGORÍAS	ANTES		AHORA	
	Referencias	%	Referencias	%
1. Fuentes de información				
1.1. La familia	2	1,7	-	-
1.2. Educación	3	2,5	-	-
1.3. Medios de comunicación	6	5	-	-
1.4. Redes sociales	2	1,7	-	-
1.5. Documentos visuales	2	1,7	-	-
2. Conocimientos previos				
2.1. Mucho	8	6,7	0	0
2.2. Poco	6	5	10	8,3
3. Posición temporal				
3.1. Lejana	19	15,9	0	0
3.2. Cercana	0	0	22	18,3
4. Posición espacial				
4.1 Lejana	13	10,8	0	0
4.2 Cercana	5	4,2	16	13,3
5. Indicadores de empatía				
5.1 Sí	3	2,5	26	21,7
5.2 No	6	5	0	0
6. Indicadores de interés				
6.1 Sí	1	0,8	13	10,8
6.2 No	9	7,5	0	0
7. Indicadores de reflexión				
7.1 Sí	0	0	19	15,9
7.2 No	2	1,7	0	0
8. Actitud hacia el tratamiento de temas controvertidos				
8.1 Positiva	2	1,7	62	51,7
8.2 Negativa	37	30,8	3	2,5

A su vez, se mencionaron otras fuentes principales, así como los medios de comunicación (6 participantes), la educación (3 participantes), las redes sociales (2 participantes) y los documentos visuales (2 participantes). Sin embargo, la mayoría coincidieron en que la información recibida había sido superficial. “En la escuela se hablaba muy por encima de ETA y recuerdo que cuando decidieron dejar las armas un profesor dijo algo al respecto, pero no mucho más” (O_16M), o, “También es reseñable que antes no pensaba en ETA o GAL con frecuencia, sólo al ver una película o serie (por ejemplo, Patria)” (L_97H). Esto coincide con estudios previos que subrayan cómo el

conocimiento sobre las consecuencias sociales de la violencia política en el País Vasco no es ampliamente discutido en la sociedad (USÓN, 2017), y se plantea hasta qué punto la sociedad tiene conocimiento de los efectos del conflicto (USÓN, 2017; CARMENA et al., 2013) o la juventud se siente implicada (IRAOLA et al., 2020).

Siguiendo con el primer objetivo, respecto al análisis del conocimiento del alumnado, en cuanto al conocimiento previo (en el apartado *Antes pensaba*), los resultados mostraron cierta dicotomía. Por un lado, 8 participantes señalaron que sabían mucho sobre el tema antes de participar en el proyecto, aunque no mencionaron nada en concreto. Por otro lado, 6 admitieron tener un conocimiento limitado, basado en comentarios o noticias que habían escuchado en un par de ocasiones: “Sobre el tema ETA sólo sabía lo que había oído a mi alrededor” (L_23M), o “Tengo que decir que al principio no tenía casi ninguna idea sobre ETA y lo que creó el conflicto” (L_79M).

En el apartado *Ahora pienso*, en cambio, 10 participantes reconocieron tener conocimientos limitados. A través de la evaluación, las y los participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre sus conocimientos previos y comprender el tema, comprobando que sus creencias iniciales eran superficiales (MORALES y RESTREPO, 2015), por ejemplo: “Pero durante el proyecto he ido descubriendo que apenas sé nada” (O_8M), o, “Ahora pienso que la información que tenía antes era sólo la punta del *iceberg*, es decir, que no sabía mucha información” (O_29H). Esto concuerda con lo planteado por VELTE (2019), quien señala que esta generación ha construido su conocimiento sobre el conflicto en gran medida a partir de discursos ajenos, ya que no lo vivieron en primera persona (USÓN, 2017).

Para terminar con el primer objetivo, en cuanto a las percepciones del futuro profesorado, se analizaron la posición temporal y espacial respecto al pasado reciente violento. En primer lugar, respecto a la posición temporal antes de la intervención, 19 participantes situaban el conflicto en el pasado sin relevancia actual y sin consecuencias actuales (IRAOLA et al., 2020), como “Pensaba que la gente no le daba tanta importancia hoy en día, que era algo que había quedado en el pasado” (L_5M).

Sin embargo, tras la intervención, 22 participantes comenzaron a percibirlo como algo actual y relevante: “Me he dado cuenta de que el tema sigue estando presente, forma parte de nuestra sociedad” (O_51H), o “Ahora lo pienso, y me he dado cuenta de que es un tema que hoy en día sigue presente, es parte de nuestra sociedad” (O_51H). Por tanto, comprendieron que el tema forma parte fundamental de la sociedad, reconociendo su constante influencia en la vida de las familias y en la sociedad vasca (URKIDI et al., 2022).

Por último, se observó un cambio en la posición geográfica del conflicto. Al inicio del

proyecto, 13 participantes consideraban el conflicto como algo lejano en términos espaciales, por ejemplo: “Antes pensaba que en un pueblo como Azpeitia no habían ocurrido tantos casos de ETA” (L_59M), o “Pensaba que en mi pueblo solo había habido un asesinato” (L_106M). Entre quienes lo consideraban como algo cercano, mencionan que ha sido algo que han padecido directamente en su entorno: “Además en mi entorno hay muchos detenidos de ETA” (L_20H). Después de la intervención, todas y todos los participantes que referenciaron esta categoría (16 participantes Vid Tabla 3) empezaron a considerar el conflicto como algo cercano, tal como queda recogido en esta afirmación: “Además, he tenido la oportunidad de conocer más las vulneraciones que ha habido en Andoain, en mi pueblo, y me parece que las he conocido desde una perspectiva más cercana, ya que mis padres vieron a algunos de ellos y yo no tenía noticias de ellos” (O_96M).

Este cambio en la percepción espacial, permitió que el alumnado reconociese que el conflicto afecta directamente a personas de su entorno, y entienda la importancia de aprender y entender lo ocurrido. Este nuevo enfoque les ayudó a conocer una realidad que muchos desconocían y ampliar la mirada de quienes sabían algo, sobre todo en el caso de las personas con ideas más sólidas (ARANGUREN y IBAÑEZ-ETXEBERRIA, 2020).

En relación con el conocimiento del impacto del proyecto *Convivencia y Memoria* en el alumnado, se analizaron indicadores de empatía, interés y reflexión (objetivo 2), y los resultados mostraron desarrollo tanto de la empatía, como del interés por el tema y la capacidad de reflexión. Antes de la intervención, la empatía hacia las víctimas del conflicto y la violencia política era limitada, ya que solo 3 participantes mostraron algún signo de empatía, mientras que otros 6 sólo empatizaban con quienes compartían sus ideas, por ejemplo: “Antes sentía rabia, como he dicho, por lo que hemos sufrido como pueblo, ya que le daba mucha importancia a la política y no era capaz de ponerme en el lugar de “los del otro lado”, porque no quería” (L_111M).

Tras la intervención, se observó un cambio notable en los indicadores de empatía. Las y los 26 participantes que referenciaron ideas de esta categoría (Vid Tabla 3), mostraron claros signos de empatía con el tema, y gran parte del alumnado hizo referencia al testimonio de las víctimas como eje de este desarrollo de empatía: “Además, me he dado cuenta de que he llegado a trabajar totalmente la empatía y a ponerme en la piel de los demás” (O_11M), o “Gracias a las actividades trabajadas en clase y a los testimonios he tenido la oportunidad de ver los hechos desde más cerca y de empatizar con las víctimas.” (O_46M).

En cuanto al interés, antes de la intervención, sólo una participante mostró interés por el tema, indicando lo siguiente: “Aunque me resulta interesante, nunca he tenido demasiada información porque no se habla demasiado de esto” (L_93M). En cambio, 9 participantes expresaron su desinterés, siendo un ejemplo de ello lo señalado por este o esta participante:

"Cuando empezamos a trabajar este tema al principio no entendía por qué teníamos que dedicar tantas horas y trabajo a este tema, no me interesaba" (L_66M). Pero tras la intervención, 13 participantes mostraron interés, y nadie mostró falta de interés, siendo representativa como ejemplo la siguiente frase: "Además, ahora tengo más curiosidad por diferentes hechos de mi entorno y más interés por este tema" (O_24M).

Asimismo, se produjo un cambio significativo en los indicadores de reflexión. Antes de la intervención, ningún participante mostró signos de reflexión sobre el tema tratado; en cambio, tras la intervención, 19 participantes comenzaron a reflexionar sobre el conflicto: "Después de reflexionar sobre esto, me parece que muchos medios de comunicación y fuentes de información en Internet se posicionan a favor de un partido y ocultan mucha información sobre este aspecto" (O_77M).

Estos resultados mostraron el poder de los testimonios en la deslegitimación de la violencia y la promoción de la empatía, elementos clave para la reconciliación y la construcción de identidades basadas en discursos no violentos (ARANGUREN y IBAÑEZ-ETXEBERRIA; BILBAO y ETXEBERRIA, 2005). Asimismo, pusieron de manifiesto la capacidad de las víctimas para hacer superar barreras emocionales y generar un entendimiento más profundo y empático. La experiencia personal vivida por las víctimas y la escucha atenta del sufrimiento permitieron al alumnado superar divisiones y conectar emocionalmente, lo que reforzó aún más la importancia de dar voz a las víctimas y utilizar sus testimonios como herramienta para fomentar la empatía y promover la reconciliación en contextos de conflicto (ARANA, 2012; ETXEBERRIA, 2013). Así, se subraya la importancia de abordar temas controvertidos como el conflicto vasco, la ciudadanía, los valores y el respeto a los derechos humanos desde una perspectiva crítica y contrastando opiniones (LÓPEZ-FACAL y SANTIDRIÁN, 2011; PINEDA-ALFONSO, 2015; TOLEDO et al., 2015).

En cuanto a la posición del futuro profesorado sobre los temas controvertidos a debatir en el aula (objetivo 3), antes de la intervención, la mayoría del alumnado mostró una actitud negativa hacia el tratamiento de temas controversiales, especialmente en relación con el conflicto vasco. Así, solo 2 participantes manifestaron una actitud positiva, mientras que 37 adoptaron una postura negativa, pudiendo agruparse las razones de esta actitud en tres principales. La primera cuestiona la importancia y la necesidad de trabajar el tema: "Pensaba antes, que trabajar el conflicto vasco no era tan necesario para los chavales de hoy en día" (L_36H). La segunda se relaciona con la dificultad percibida para abordar estos temas en el aula: "Antes pensaba que hablar de este tema era muy difícil ante una clase por los diferentes prejuicios que tiene la gente" (L_22M). Finalmente, la tercera cuestiona la idoneidad del tema en educación primaria: "Es decir, pensaba que este tema no

era muy adecuado para transmitirlo a los niños y las niñas porque al final parece un tema violento. Por otro lado, las armas, los secuestros... son muy evidentes y me pareció que era muy violento enseñarles o comentar las acciones que se llevaron a cabo” (L_91M).

Esta actitud negativa reflejó el temor generalizado de que abordar temas controvertidos podría generar conflictos en el aula, una preocupación común entre docentes. Este temor suele llevar a evitar ciertos temas o a tratar la historia de manera parcial y autoritaria, sin promover el debate ni la reflexión crítica. Además, la falta de recursos didácticos adecuados y la información sesgada contribuyen a que el alumnado también tenga dificultades para comprender estos temas complejos (TOLEDO et al., 2015; SKARAS y BREIDLID, 2016; REYES, et al., 2016).

Sin embargo, tras la intervención, 62 participantes mostraron una actitud positiva hacia el tratamiento de temas controvertidos en el aula; como ejemplo, “Ahora pienso que es un tema que hay que dar en Educación Primaria, porque está vivo, para conocer más nuestro entorno, para ver cómo está cambiando la sociedad y sobre todo para difundir su criticidad y sus pensamientos desde pequeños” (O_41M), o “Un atentado terrorista, una decisión política o un accidente atribuible a errores humanos moviliza a diferentes sectores de la sociedad que exigen responsabilidades y proponen diferentes opciones para afrontarlas, siendo una de ellas la escuela. Un centro educativo no va a disipar los conflictos, pero va a mostrar cómo y por qué surgen los conflictos y cómo se pueden gestionar democráticamente” (O_73M). Este cambio refleja el impacto del proyecto en la forma en que el futuro profesorado valora la enseñanza de temas controvertidos y la necesidad de que el alumnado desarrolle habilidades críticas para gestionar los conflictos en una sociedad democrática.

A pesar de este cambio, 3 participantes mantuvieron la creencia de que el tema seguía siendo complicado para la etapa de primaria: “De hecho, sigo con la idea de que son demasiado jóvenes para tener información de estos acontecimientos, pero creo que son adecuados para trabajar en la ESO” (O_116M).

Aun así, hubo un cambio significativo en la actitud del alumnado, ya que más de la mitad del alumnado adoptó una actitud positiva tras la intervención, reconociendo que, aunque ser neutral es difícil, es crucial trabajar estos temas. En ese sentido, es importante que el profesorado tenga una visión neutral, fomentando ideas que promuevan la educación para la paz y los derechos humanos, y respetando las opiniones legítimas de las familias y del alumnado. Sin embargo, esta neutralidad puede ser difícil de alcanzar, especialmente por su escasa extensión en la formación inicial del profesorado. (LÓPEZ-FACAL y SANTIDRIÁN, 2011; LÓPEZ-FACAL, 2006; TOLEDO et al., 2015).

Las y los participantes destacaron la importancia de trabajar el tema en el currículum

educativo, afirmando la necesidad de conocer y reflexionar sobre el conflicto, considerándolo parte de la historia y realidad del País Vasco. Además, señalaron la importancia de enseñar al alumnado a empatizar y reflexionar sobre situaciones conflictivas y adquirir habilidades para afrontarlas. En este sentido, se destaca la importancia de la educación en convivencia y valores para las generaciones futuras y se destaca que el respeto a los derechos humanos debe ser el eje central de la educación, tal y como señala Banks (2017).

De hecho, como se ha constatado en otros estudios previos, la enseñanza de temas controvertidos en el ámbito educativo transforma la percepción de los y las participantes, fomentando las competencias críticas y el respeto a los derechos humanos. La literatura científica apoya la importancia de abordar estos temas para la ciudadanía activa y el pensamiento crítico. La escuela debe enseñar la gestión democrática de los conflictos y fomentar la capacidad cívica y científica del alumnado, permitiendo entender la realidad y promover identidades abiertas y justicia social. (LÓPEZ-FACAL y SANTIDRIÁN, 2011; POLLAK et al., 2017; MERCHÁN y GARCÍA 1997; SANTISTEBAN, 2017).

Conclusiones

La falta de conocimiento y entendimiento sobre el pasado reciente en el País Vasco es evidente en las y los participantes, es decir, carecen de información adecuada sobre las consecuencias sociales de décadas de violencia y terrorismo. Esto destaca la importancia de transmitir adecuadamente la memoria histórica y las experiencias de las víctimas, para así aumentar su conciencia sobre estas cuestiones, promover una visión más crítica y construir una comprensión más completa de la historia.

La participación en el proyecto *Convivencia y Memoria* ha demostrado un impacto positivo en el futuro profesorado, generando empatía con las víctimas, despertando el interés por conocer y promoviendo, por un lado, la reflexión sobre los hechos ocurridos y, por otro lado, la construcción de una convivencia basada en el respeto.

El testimonio de las víctimas es crucial en el proceso de cambio de percepción del alumnado. La experiencia personal vivida por las víctimas y la escucha del sufrimiento han fomentado la empatía y el vínculo emocional, han contribuido a construir identidades basadas en discursos no violentos promoviendo la reconciliación y han permitido superar barreras emocionales y generar un entendimiento más profundo. Además, al escuchar testimonios y reflexionar sobre las consecuencias de la violencia, el proyecto ha fomentado el pensamiento crítico y analítico de los y las participantes, alentándolos a cuestionar los discursos dominantes y a formar opiniones basadas en una comprensión más profunda de los hechos.

Asimismo, el proyecto ha despertado el interés del futuro profesorado por conocer la historia y el contexto de la violencia política en el País Vasco, permitiéndoles aprender de la historia reciente y comprender las raíces y consecuencias de los conflictos políticos. Ha contribuido a construir una memoria colectiva más inclusiva y plural, dando voz a las víctimas y reconociendo la importancia de su testimonio en la construcción de la historia.

Finalmente, el alumnado ha tomado conciencia de la relevancia de tratar temas controvertidos en el aula y ha adquirido habilidades para abordarlos de forma constructiva, fomentando el pensamiento crítico, la empatía y el entendimiento mutuo. Han comprendido que evitar estos temas perpetúa el desconocimiento, mientras que su debate genera cambios positivos en la sociedad, promoviendo la justicia, la igualdad y el respeto hacia los derechos humanos. Sin embargo, aunque la mayoría mostró un cambio positivo en su actitud, algunas personas todavía expresaron dudas sobre la adaptación de estos temas en educación primaria. Además, aunque entre las y los participantes también se encontraba futuro profesorado de educación infantil, no se hicieron menciones sobre la aplicación de estos temas en dicha etapa educativa, lo que sugiere que podría considerarse difícil tratar estos temas en edades tempranas.

Estos hallazgos ponen de manifiesto un cambio en la percepción de las y los participantes, quienes han pasado de la resistencia inicial a reconocer la importancia de abordar temas controversiales en el ámbito educativo, destacando el valor de integrar este aprendizaje para desarrollar competencias y fomentar la comprensión crítica y la gestión democrática de los conflictos. Tras comprobar a través de un estudio de corte cuantitativo y muy vinculado a contenidos históricos que el alumnado aumenta el conocimiento en relación a lo ocurrido (ALBAS et al., 2024), este trabajo permite conocer de manera más específica los conocimientos que el alumnado percibe se han generado durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo complementar los trabajos realizados previamente. Además, el carácter cualitativo de la investigación a través del uso de una rutina de pensamiento, ha permitido identificar otro tipo de conocimientos difícilmente detectables mediante diseños cuantitativos. La investigación ofrece, por tanto, datos interesantes en torno al tratamiento de temas conflictivos en el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden generar. Sin embargo, hay que reconocer las limitaciones con las que cuenta el estudio, realizado en un contexto geográfico e histórico concreto. Siendo así, como línea de futuro, resultaría interesante ampliar la muestra a otros contextos que también sufrieron el terrorismo de ETA, incluso a otros contextos postviolencia que hayan vivido conflictos similares en cuanto a vulneración de derechos humanos. Por otro lado, han pasado unos años desde la obtención de la muestra, y aunque se considera que el contexto no ha cambiado demasiado desde el 2021, convendría reafirmar estos resultados a través de datos más recientes.

Referencias

- ALBAS, Leire; VICENT, Naiara; GILLATE, Iratxe; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex. Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know. *Critical Studies on Terrorism*, v. 16, n. 4, p. 767-787, 2019 DOI: [10.1080/17539153.2023.2266162](https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162)
- ALBAS, Leire.; VICENT, Naiara; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; GILLATE, Iratxe. Víctimas Educadoras y su Incidencia en Formación del Profesorado del País Vasco, *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, v. 13(2), p. 227–253, 2024. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.013>
- ARANA, Ricardo. *Las víctimas en la Educación Vasca. Un testimonio de valor*. Vitoria-Gasteiz: Servicios Central de publicaciones del Gobierno Vasco, 2012.
- ARANGUREN, Olatz; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex. Euskal kasuari lotutako motibazio politikoko indarkeriaren trataera Hezkuntzan: Adi-Adian Hezkuntza Modulua Haur Hezkuntza Graduako irakaslegaiengan. En GAMITO, Raquel; MARTÍNEZ-ABAJO, Judith; VIZCARRA, Maria Teresa (Eds.), *XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica* Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco, 2020, p. 219-231.
- BANKS, James A. Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, v. 46, n. 7, p. 366-377, 2017. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- BERELSON, Bernard. Content analysis in communication research. En LINDZEY, Gardner; ARONSON, Elliot (Eds.), *The handbook of social psychology*, Readin MA:Addison-Wesley, vol. 5, p. 488-523, 1968.
- BILBAO, Galo; ETXEBERRIA, Xabier. *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz, 2005. <https://www.arovite.com/documentos/SG15.pdf>
- CARMENA, Manuela; LANDA, Jon Mirena; MÚGICA, Ramón; URIARTE, Juan Maria. *Informe-base de vulneraciones de derechos humanos en el caso vasco (1960-2013)*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza, 2013. <https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/informe-base-de-vulneraciones-de-derechos-humanos-en-el-caso-vasco-1960-2013>
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires:Paidós, 2007.
- COORDINADORA GESTO POR LA PAZ. *Educarnos en la tolerancia-Tolerantzian geure burua hezitzea (12-18 años)*. Bilbao:Coordinadora Gesto por la Paz, 1997.
- CUESTA, Raimundo. Historia con memoria y didáctica crítica. *Conciencia social: Anuario de*

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; ARISTONDO, Nekane; ALBAS, Leire; VICENT, Naiara. El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto *Convivencia y Memoria* a través de rutinas de pensamiento

didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales, v. 15, p. 15-30, 2011.

ETXEBERRIA, Xabier. La educación ante la violencia en el País Vasco. *Cuadernos Bakeaz 31: Educación para la paz*. Bilbo:Bakeaz, 1999

https://www.arovite.com/documentos/CB31_maqueta_PDF.pdf

ETXEBERRIA, Xabier. *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid:Catarata, 2013.

EUSKO JAURLARITZA. *Bakearen eta giza eskubideen aldeko hezkuntzako euskal plana (2008-2011)*. Vitoria-Gasteiz:Eusko Jaurlaritza, 2007.

<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/libro/bakearen-eta-giza-eskubideen-aldeko-hezkuntzako-euskal-plana-2008-2011-plan-vasco-de-educacion-para-la-paz-y-los-derechos-humanos-2008-2011/>

EUSKO JAURLARITZA. *Bizikidetasun demokratikoa, eta indarkeria deslegimitatzea, (2010-2011)*. Vitoria-Gasteiz:Eusko Jaurlaritza, 2010. <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/plan-gubernamental/2-convivencia-democratica-y-deslegitimacion-de-la-violencia-20102011/>

EUSKO JAURLARITZA. *2013-2016ko Bake eta Bizikidetzeta Plana. Gizartea elkartzea helburu*. Vitoria-Gasteiz:Eusko Jaurlaritza, 2013.

<https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-s1lehbak/es/>

EUSKO JAURLARITZA. *2017-2020rako Bizikidetzaren eta Giza Eskubideen Plana. Gizartea elkartzea helburu, enpatiaren aldeko hautua*. Vitoria-Gasteiz:Eusko Jaurlaritza, 2017.

<https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-s1lehbak/es/>

GALLARDO, Jesus Manuel; NOVILLO, Miguel Angel. Aprender historia con rutinas de pensamiento. *Clío: History and History Teaching*, v. 43, p. 153-179, 2017.

GILLATE, Iratxe; CASTRILLO, Janire; LUNA, Ursula; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex.

Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, v. 14, p. 139-156, 2024. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>

GOBIERNO VASCO. *Módulo educativo Adi-adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas*. Vitoria-Gasteiz:Gobierno Vasco, sin fecha.

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/documentos_paz_convivencia/es_def/adjuntos/Modulo_educativo_adi_adian.pdf

GREZ, Francesca. Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, v. 18, n. 22, p. 65–84, 2018. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; ALBAS, Leire; GASKUE, Sara; VICENT, Naiara. Education and

Controversial Topics in Post-conflict Societies: The Coexistence and Memory Project in Contemporary Teacher Training in the Basque Country. In ORTEGA-SANCHEZ, Delfin (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Cham : Springer, 2022, p. 81-97. DOI: [10.1007/978-3-031-08697-7_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_7)

IRAOLA, Iker; EPELDE, Maddalen; ODRIOZOLA, Onintza. ¿Cómo nos politizamos? Visiones de los y las jóvenes politizadas vascas. In ÁLVAREZ-BENAVIDES, Antonio; FERNÁNDEZ-TRUJILLO, Francisco; SRIBMAN, Ariel; CASTILLO, Andy Eric. (Eds.), *Acción colectiva, movilización y resistencias en el siglo XXI: Volumen 3: Estudios de caso*. Abadiño: Betiko Fundazioa, 2020, 95-108.

LÓPEZ-FACAL, Ramon. Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, v. 47, p. 54-63, 2006.

LÓPEZ-FACAL, Ramon; SANTIDRIÁN, Victor Manuel. Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, v. 69, p. 8-20.

LUKAS, Jose Francisco; SANTIAGO, Karlos. *Hezkuntza Ebaluazioa*. Donostia:Euskal Herriko Unibertsitatea, 2016.

MERCHÁN, F. J.; GARCÍA PÉREZ, Francisco El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, v. 61, p. 9-12, 1997.

MORALES, Maria Yaned; RESTREPO, Ignacio. Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación del aprendizaje. *Infancias Imágenes*, v. 14, n. 2, p. 89-100, 2015.

<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06>

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. (Coords.). (2012). *Les qüestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona:Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

PINEDA-ALFONSO, José Antonio. Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, v. 33, n. 2, p. 353-367, 2015. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>

POLLAK, Itay; SEGAL, Aliza; LEFSTEIN, Adam; MESHULAM, Assaj. Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, v. 50, n. 3, p. 387-409, 2017. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1397757>

REYES, María J.; CRUZ, María A.; AGUIRRE, Felix. J. Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política*, v. 41, p. 93-114, 2016. <https://doi.org/10.21308/recp.41.04>

RUIZ SANTANA, Gorka; MIER, Iratxe; LÓPEZ-ARÓSTEGUI, Rafael; CABEZAS, Izkander; MOHAMMAD, Zahora. *Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza ez formalaren esparruan bizikidetza eta bakerako hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz:Eusko Jaurlaritza, 2004.

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; ARISTONDO, Nekane; ALBAS, Leire; VICENT, Naiara. El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto *Convivencia y Memoria* a través de rutinas de pensamiento

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/eu_def/adjuntos/600000e_educacion_convivencia_paz_e.pdf#%5B%7B%22num%22%3A27%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22Fit%22%7D%5D

SANTISTEBAN, Antoni. La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En MARTÍNEZ, Ramon; GARCÍA-MORÍS, Roberto; GARCÍA-RUIZ, Carmen Rosa (Coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba:Universidad de Córdoba y AUPDCS, p. 558-567,2017.

SKARAS, Merethe; BREIDLID, Anders. Teaching the violent past in secondary schools in newly independent South Sudan. *Education as change*, v. 20, n. 3, p. 98-118, 2016.

<http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1312>

TOLEDO, Maria Isabel; MAGENDZO, Abraham; GUTIÉRREZ, Virna; IGLESIAS, Ricardo; LÓPEZ-FACAL, Ramon. Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de estudios sociales*, v. 52, p. 119-133, 2015.

<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>

URKIDI, Pello; LORES, Gaizka; VICENT, Naiara; DELGADO, Ander. Problemas sociales relevantes y módulo educativo Adi-adian: una apuesta por la educación en derechos humanos, valores democráticos y la memoria histórica reciente en Euskadi. En BEL, Juan Carlos; COLOMER, Juan Carlos; DE ALBA, Nicolas (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica (Vol. 1)*, Valencia: Tirant Lo Blanch, p. 717-725, 2022.

USÓN, Iker. Terrorismo y vulneraciones de derechos humanos de motivación política en el caso vasco: Estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca. *Deusto Journal of Human Rights*, v. 2, p. 121-148, 2017.

<http://dx.doi.org/10.18543/djhr-2-2017pp121-148>

VELTE, Samara. Oñati's Youth Facing the Armed Conflict: Analysing the Discourses of the First Post-Conflict Generation. *Oñati Socio-Legal Series*, v. 10 n. 3, p. 616-641, 2018.

<https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1043>

VELTE, Samara. Euskal gatazka armatuaren historia hezkuntzako edukietan: azterketa diskurtsibo bat. *Tantak*, v. 31, n. 2, p. 41-73, 2019. <https://doi.org/10.1387/tantak.20983>

VICENT, Naiara; ALBAS, Leire; ELORZA, Maddi; IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex. Temas conflictivos en el aula el País Vasco. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, v. 115, p. 22-29, 2024.

VICENT, Naiara; ALBAS, Leire; GILLATE, Iratxe ; IBAÑEZ-Etxeberria, Alex. What do our

IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; ARISTONDO, Nekane; ALBAS, Leire; VICENT, Naiara. El pasado violento del País Vasco en la formación inicial del profesorado: análisis de la incidencia del proyecto *Convivencia y Memoria* a través de rutinas de pensamiento

future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?.

Humanities and Social Sciences Communications, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2021. DOI: [10.1057/s41599-021-00721-0](https://doi.org/10.1057/s41599-021-00721-0)

VICENT, Naiara; CASTRILLO, Janire; IBAÑEZ-Etxeberria, Alex; ALBÁS, Leire. Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, v. 14, n. 2, p. 55-91, 2020. DOI: [10.6018/pantarei.445721](https://doi.org/10.6018/pantarei.445721)

WELLINGTON Jerry J. *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.