



# ¿MEMORIA O HISTORIA? SOBRE CÓMO ABORDAR LA HISTORIA DEL TERRORISMO EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LA MÚSICA CONTESTATARIA

*Memory or History?*

*On How to Approach the History of Terrorism in Spain through Protest Music*

**David Mota Zurdo**

*Universidad de Valladolid. España*

[david.mota@uva.es](mailto:david.mota@uva.es) | <https://orcid.org/0000-0002-9578-8069>

**Laura Illescas Díaz**

*Universidad Isabel I. España*

[laura.illescas@ui1.es](mailto:laura.illescas@ui1.es) | <https://orcid.org/0000-0002-8081-2935>

Fecha de recepción: 17/02/2023

Fecha de aceptación: 13/07/2023

Aceptación definitiva: 25/09/2023

**Resumen:** Este artículo es una propuesta analítica y didáctica sobre cómo afrontar el estudio de la memoria y la historia del terrorismo en las aulas de Historia. Para ello, se parte de una propuesta didáctica basada en los estudios culturales con una finalidad: que el alumnado disponga de instrumentos de aprendizaje próximos a la cultura juvenil. El objetivo de este acercamiento es conocer la memoria del terrorismo de ETA y grupos afines a través de las letras de los grupos de la escena rock alternativa y/o contestataria, próxima a las tesis de la extrema izquierda y/o del nacionalismo vasco radical, y, por consiguiente, enseñar al alumnado a utilizar las herramientas del historiador para combatir mitos y complejizar su conocimiento sobre la materia.

**Palabras clave:** terrorismo; música; memoria; radicalización; historia.

**Abstract:** This article is an analytical and didactic proposal on how to deal with the study of the memory and history of terrorism in history classrooms. For this purpose, it is based on a didactic

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Mota Zurdo, D. e Illescas Díaz, L. (2024). ¿Memoria o historia? Sobre cómo abordar la historia del terrorismo en España a través de la música contestataria. *El Futuro del Pasado*, 15, pp. 1017-1048. <https://doi.org/10.14201/fdp.31237>

proposal based on cultural studies with a purpose: that students have learning tools close to youth culture. The aim of this approach is to learn about the memory of ETA terrorism and related groups through the lyrics of the alternative and/or protest rock scene groups, close to the thesis of extreme left and/or radical Basque nationalism, and, therefore, to teach students to use the tools of the historian to combat myths and complexify their knowledge on the subject.

**Keywords:** terrorism; music; memory; radicalisation; history.

**Sumario:** 1. Introducción; 2. Música, juventud y discurso político; 3. Metodología; 4. Rap político y narrativa cultural; 5. Música, memoria e historia como recurso didáctico; 6. Propuesta didáctica; 6.1. El terrorismo en la historia de España: recursos institucionales para su impartición; 6.2. Secuencia de la propuesta didáctica: la música contestataria como medio de aprendizaje; 7. Reflexiones finales; 8. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace más de un lustro, el filósofo y escritor Rafael Narbona (2015) alertó en un artículo para *Revista de Libros* de cómo en 2007, durante el crac bursátil y la posterior crisis financiera, fue testigo de un cambio generacional en el pensamiento de su alumnado a la hora de afrontar el pasado y recordar a pensadores como Karl Marx, Platón o Stuart Mill. Hasta entonces, sus estudiantes, jóvenes de entre 15 y 18 años, se habían interesado más por la metafísica que por otros temas más mundanos, como son la política o las ideologías. Con toda seguridad, el cambio fue fruto de las dificultades derivadas de la recesión económica. Años de ahogo que contribuyeron a una efímera repolitización social que sobre todo fue visible en los estratos medio y bajo de la ciudadanía, que recuperaron su conciencia de clase o la tuvieron mucho más presente ante la adversidad.

La realidad invitó a que no fuera para menos. Los obstáculos a los que se vio abocada gran parte de la juventud, los diferentes casos de corrupción que afectaron a los principales partidos en el poder y a la Corona, la ausencia de una alternativa clara de gobierno que fuera representativa de toda la sociedad o los desmanes cometidos por la banca y los fondos buitres contra las clases menos pudientes, que en muchos casos perdieron su trabajo y su hogar, generó un importante desencanto e indignación que fue el sustrato —el estímulo necesario— para que la ciudadanía se echara a las calles (Taibo, 2011).

Fruto de este contexto e ideas, marcadas por el «sí se puede» y los gritos de «Democracia real, ya» del movimiento ciudadano de indignados del 15-M, que tuvo una importante resonancia en asambleas y círculos de numerosas plazas del país, se puso sobre la mesa una cuestión: la sociedad en conjunto debía ser escuchada. El citado movimiento ciudadano resignificó la política y contribuyó a generar interés por ella en todos los estratos sociales, teniendo una especial incidencia sobre

sectores muy jóvenes, como los anteriormente indicados. Las ideas de cambio, de ruptura, de respuesta a la situación vivida, se difundieron a través de distintos mecanismos, de los que sobresalieron las redes sociales, pero también las letras y vídeos de grupos de música (Razquin Mangado, 2017).

En ese proceso de vuelta a la política y sus asuntos, que en sí fue positivo, se desarrollaron otros procesos paralelos como la radicalización discursiva (Betancor y Cilleros, 2013, p. 267; Laclau y Mouffe, 2015; Meyenberg, 2017). Esta se produjo como consecuencia de la narrativa utilizada por la ideología y la cultura de la que bebieron estos jóvenes y, sobre todo, por las dinámicas de grupo de las que comenzaron a formar parte (in-)directamente. No en vano, en años posteriores, Narbona confesaba en el artículo citado que había experimentado una evolución en su aula: alumnos adolescentes comenzaron a mostrar signos de radicalización política. Sentían devoción por Stalin, miraban a Corea del Norte con complacencia y, parafraseando a Sartre o Fanon, llegaron a justificar el uso de la violencia como instrumento político.

La identificación del problema por parte del filósofo estaba en la línea de lo que tiempo después se publicaría en el trabajo *Orientación juvenil contra la radicalización. Manual para agentes de primera línea*<sup>1</sup>, donde se hizo alusión a diferentes grupos y corrientes de extrema izquierda, a su forma de captación y a su discurso: una heterogeneidad de grupos y corrientes que, según De Meere y Lensink (2015, p. 44), confluían en la idea del «inconformismo militante de movimientos cívicos y éticos, asociaciones e incluso partidos políticos». Se trataba de grupos anarquistas, libertarios, comunistas, ecologistas o anticapitalistas que, asociados en redes y movimientos de diversa naturaleza, se situaban bajo el amplio paraguas de la etiqueta «antisistema». Si bien, el denominado «Movimiento Antifa» ocupaba un lugar destacado, por «su intolerancia y justificación de la violencia». Un colectivo antisistema que, según el citado manual, compartiría objetivos, intereses e incluso algunas ideas con los rescoldos del entorno político de grupos terroristas de extrema izquierda y/o de izquierda patriótica como Euskadi Ta Askatasuna (ETA), Resistencia Galega, Grupos de Resistencia Antifascista Primero de Octubre (GRAPO) o las Brigadas Rojas. Asimismo, al margen de identificarse sinergias entre estos grupos, y de que su impacto fuera residual, sobre todo si se comparaba con otras corrientes como el islamismo radical, lo que este manual puso de relieve fue cómo la repolitización juvenil se había producido en un tono extremo, cuando no radical. Además, evidenciaba una pervivencia significativa de simpatizantes con los grupos indicados, que continuaban siendo referente en el imaginario de la radicalidad y de la violencia política en Europa.

---

<sup>1</sup> Disponible en <https://www.ycare.eu/files/YCARE%20Guidelines%20ES.pdf>. Recuperado el 10 de julio de 2023.

En lo que concierne a la extrema izquierda, estas transformaciones y procesos de repolitización estuvieron en estrecha sintonía con las letras y la música de grupos y bandas de diferentes géneros, principalmente del rap, pero también del punk y del hardcore, o con la mixtura de todos ellos. Y, sobre todo, por la mitomanía y el revival de los ochenta que trajeron de nuevo a primer plano discursos conspirativos, combativos y antiestatistas fruto de la nostalgia por una época que muchos concibieron como realmente inspiradora. En sus letras, ya fuera de forma literal o figurada, de modo reactivo o utópico, o de acuerdo con el factor de rebeldía inherente a determinados estilos musicales y a su potencialidad de mercado, como han estudiado Heath y Potter (2005), estos grupos actuaron de altavoz y transmisor de un corolario político que ha tenido un significativo impacto sobre diferentes sectores juveniles. Para Santamaría (2022, pp. 29-30), esto se debe a que muchos grupos musicales han tenido en su surgimiento la voluntad de ocupar *lugares conflictivos*, generando a la par comunidades ideológicamente expresivas, unidas y polarizadas con un objetivo: combatir la cultura dominante, en este caso, el neoliberalismo o la debidamente customizada socialdemocracia.

Sin embargo, pese a ser un argumento válido, es insuficiente para este estudio sobre cómo se transmite la memoria e historia del terrorismo en la música contestataria y su uso en las aulas. Este enfoque, siendo complementario, obliga a buscar otras orientaciones. Se parte, pues, de las consideraciones de Collado (2016, pp. 1-2), para el que la música —y sus letras— contribuyen a difundir símbolos, narrativas y memoria. Son expresión de identidad colectiva —y de su retroalimentación— y que, en palabras de Anderson (1991), sirven a la construcción de la comunidad política *imaginada*. Por consiguiente, partiendo de esta base, en este trabajo se trata de mostrar cómo las letras y el mensaje que transmiten los grupos musicales indicados —y otros más veteranos que son fetiche— pueden contribuir a la radicalización política y cómo la narrativa que transmiten está sesgada, cuando no alejada de las tesis historiográficas sobre algunos de los procesos que se abordan en sus letras, como parcialmente ya avanzaron en su estudio sobre grupos de extrema derecha y yihadistas Moyano, Lobato, Bélanger y Trujillo (2021).

## 2. MÚSICA, JUVENTUD Y DISCURSO POLÍTICO

Antes de sumergirnos en el epígrafe analítico, conviene realizar algunas observaciones sobre el público que consume este tipo de música. La casuística es variada, pero hay sinergias y puntos en común entre perfiles de escuchantes que, a la postre, ayudan a entender la narrativa de estos artistas y su impronta sobre los discursos juveniles.

En primer lugar, se parte de la premisa de que la juventud siempre ha tratado de evitar ser identificada —o etiquetada— por la música que escucha. Ha tratado

de evitar clichés, de huir del estereotipo, pero sin mucho éxito. Porque en sí mismo este objetivo es contradictorio. Mientras ha buscado mantenerse al margen de etiquetas, la juventud ha trabajado en la convergencia entre sus sentimientos y su devoción por un tipo de música y género que les hace vibrar, que les emociona y que, por consiguiente, les sirve para marcar su identidad de acuerdo con su imaginario (Greenberg *et al.*, 2016).

Precisamente por ello, siguiendo a Delgado y Ward (2018, pp. 323-324), conviene tener en cuenta que la música es un instrumento analítico de sumo interés para abordar las identidades juveniles, sobre todo, en la actual sociedad cambiante. Tanto la música como la cultura a la que va asociada actúan como eje vertebrador de la identidad y permite establecer vínculos entre lo individual y lo social, desde la nación hasta el género o la clase. Dávila y Amézaga (2003) ya lo indicaron para los jóvenes escuchantes del Rock Radical Vasco. Según concluyeron, los adolescentes que eran seguidores de grupos de este género musical y formaban parte de su cultura mostraban «un interés mayor por la participación y el radicalismo político, siendo mayor el interés cuanto más se aproximan a los 18 años» (Dávila y Amézaga, 2003, pp. 217-218). Este argumento puede extrapolarse a otros géneros de discurso antisistema, e incluso afirmarse que la música contestataria y su cultura circundante ejercen una función educativa en tanto que contribuyen a la politización de su público y los lleva a rechazar todo aquello que sea ajeno a su realidad social. Antonio Mejías, vocalista de Los Chikos del Maíz (LCDM), uno de los grupos más representativos de la escena de rap político y/o combativo de España, ya indicó en el documental *Tijera contra papel. Historia de la nueva censura* (Escuer, 2018), que su música era el primer contacto que tenían muchos jóvenes con la política.

El hecho de que el primer contacto que tenga la juventud con la política sea a través de un discurso contrahegemónico provoca un enfrentamiento de narrativas en el que, la mayor parte de las veces, fruto de la presión grupal, acaba imponiéndose un discurso sesgado. Muchos de estos jóvenes —no solo menores de edad— tienden a repetir acríticamente el discurso de las canciones, que son un apéndice, incluso el banderín de enganche entre su ideología y su microcosmos particular. De este modo, siguiendo a Herreros (2017, p. 16), es como se evidencia la carga política que tiene la música tanto por su potencial para transmitir como por su capacidad para evocar situaciones idílicas, deformadas, sesgadas o mitificadas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Vila y del Amo (2022), que han identificado un cambio de tendencia en el siglo XXI en lo concerniente a la música contestataria vasca y gallega, opinan de otro modo. Según aducen, en la relación entre música, estilo y movilización política se ha producido una transformación en el significado social que une a estos tres elementos: «la lógica del mercado cultural global, de usar y tirar, impacta en la música, disminuyendo su capacidad de proveer significado social e identidad, incluso de forma individual y fragmentada». Se estaría, pues, según este análisis, asistiendo a una traslación desde la identidad hacia la sociabilidad comunicativa (Vila y del Amo, 2022, pp. 69-70).

En su investigación sobre hábitos musicales, tras analizar una muestra de 1.900 jóvenes, Megías y Rodríguez (2003) señalaron que en torno a una quinta parte de la juventud escuchaba géneros categorizados como antisistema: un 18% escuchaba rap y el 11,6% punk y hardcore. Ambos porcentajes son muy significativos, pero minoritarios, máxime si se atiende a que dentro del cómputo global de los gustos de la juventud española el pop-rock se ha mantenido en lo alto de la lista con más del 50% de escuchantes. Han pasado veinte años desde la publicación de este informe, pero la tendencia es similar como se puede observar en *Conectando con la música. Informe sobre los hábitos de consumo de música* (IFPI, 2017). Según este informe, el aumento de las músicas urbanas, donde se incluye el rap, ha sido notable, en parte, por las continuas transformaciones de la industria, cuyo consumo se ha trasladado a las plataformas de *streaming*. En este sentido, la conclusión que extrajeron Megías y Rodríguez sobre los géneros de música urbana como canales para el pensamiento y la difusión de mensajes políticos sigue siendo válida. Para estos el factor clave en su proliferación y obtención de público era «la provocación, tan importante en la forma como en el fondo, [...] el vehículo perfecto para lanzar unos mensajes con una mayor o menor carga de ideología» (Megías y Rodríguez, 2003, p. 154).

A tenor de estas cuestiones, es importante contar con elementos de contrapeso que ayuden a los jóvenes a ser críticos con los discursos sectarios. No basta con que cuenten con una formación básica en contenidos de historia o de filosofía, sino que los docentes debemos ser capaces de enseñarles a adquirir las competencias que les permitan ser críticos con los relatos divergentes y establecer el suyo propio. Tener unos conocimientos y unas habilidades concretas que actúen de cortafuegos frente a discursos simplificadores.

Partiendo de esta premisa, el objetivo de este artículo no es poner en cuestión qué debe escuchar el alumnado de Secundaria y Bachillerato. El principal propósito es evidenciar que tras las letras de estos grupos hay una «memoria», una defensa e instrumentalización de unas determinadas ideas, una finalidad política concreta, y que, por consiguiente, estos géneros —habituales en la cultura juvenil— deben llevarse a las aulas para que sean analizados por el propio alumnado. Y es que las letras de estos grupos, si están debidamente contextualizadas, son una herramienta de utilidad para conocer el modo en que se pervierte el discurso histórico, y cómo este transmuta en político, es decir, cómo la politización de *lo histórico* está presente en una amplia variedad de manifestaciones culturales. El papel del docente es, en este contexto, cardinal, toda vez que su labor puede centrarse en mostrar al alumnado que el análisis de un hecho histórico debería quedar al margen de sesgos políticos y que la «memoria» debe ser convenientemente confrontada con la «verdad histórica».

Por tanto, en este artículo ofrecemos una serie de líneas maestras de carácter cualitativo para ser aplicadas en las aulas de Secundaria en el estudio de la violencia política. De hecho, se centran en la enseñanza de la historia del terrorismo en

España a través de la memoria que transmiten las letras de los grupos de rap político, creyendo que su uso podría ser un complemento a otras prácticas impulsadas en el marco del proyecto «Memoria y prevención del terrorismo» del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (CMVT) y la Fundación Víctimas del Terrorismo (FVT), así como a otros puestos ya en marcha por el Gobierno Vasco, a saber, los módulos *Adi-adian* y *Herenegun!* Las iniciativas de víctimas educadoras como estrategia formativa en valores éticos y conocimiento histórico sobre la violencia política podrían verse amplificadas de este modo, llegando de manera efectiva a más público, como ya se ha demostrado con otros programas de significativo éxito, entre ellos, el programa de Víctimas Educadoras y su adaptación al módulo *Adi-adian* (Mota, 2022; Aranguren-Juaristi *et al.*, 2020).

### 3. METODOLOGÍA

Aunque en las últimas décadas del siglo xx el término memoria democrática ha encontrado acogida dentro de la sociedad civil, su traslación al sistema educativo en términos curriculares, poniendo de relevancia su función formativa, no ha sido tan constatable. Hay cierta voluntad, pero la legislación solo incluye referencias prescriptivas sobre cómo impulsar la didáctica de la memoria democrática, no habiendo apenas alusiones al respecto en el material y recursos docentes, como han indicado Ripoll (2020, p. 986) o Díez Gutiérrez (2020). En parte, porque se trata de un concepto que precisa de un mayor impulso y el establecimiento de un consenso sobre qué debe contemplar no ya las iniciativas que se lleven a cabo en las aulas sino la propia ley. Autores como Carretero y Borrelli (2008) o Mattozi (2008) han expuesto la importancia de confrontar memorias recientes y pasadas para enseñar la historia en la escuela. Asimismo, Carretero, Rosa y González (2006) han profundizado en esta cuestión a través de diferentes estudios sobre España y América. Lässig (2008) ha hecho lo propio poniendo de relieve cómo los textos escolares de historia pueden contribuir a la reconciliación mediante un relato histórico compartido. Pagès (2008) ha ahondado también en este punto, al considerar que el desarrollo de la memoria histórica y democrática en el ámbito educativo es una herramienta fundamental para la formación ciudadana. Y, recientemente, Álvarez Junco (2022) ha reflexionado sobre cómo afrontar un pasado y una memoria sucia, distorsionada, sesgada.

Otros autores, como Gálvez (2008, p. 5), han destacado que la memoria democrática se ha convertido en un territorio de conflicto, pues se viven tiempos en los que los ecos de la «democracia antifascista» en Europa se están resintiendo, con un relato amnésico, excluyente y ajeno a la tradición cultural europea, a la par que, en la línea de estudios como el de Aróstegui (2006), recoge cuál ha sido el uso de la memoria en la historia reciente. En su mayoría, estos autores han cuestionado

algunos de los preceptos fundamentales sobre los que se ha construido el discurso y apuestan por el uso de la memoria democrática como herramienta formativa que favorezca la formación de una ciudadanía crítica.

En este sentido, el marco teórico que han utilizado Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2016) para el estudio de los vínculos entre memoria y educación ciudadana es propicio para el presente estudio, más si se atiende a ese modelo heterogéneo de memorias (individual, social, histórica, conflictiva y selectiva) que han trabajado Mainer (2002) y Cuesta (2008): una buena manera de combatir esa «regresión ideológica y amordazamiento del pensamiento crítico» que ha señalado Peiró (2004, p. 194). Igualmente, son de utilidad las aportaciones de Martínez Zapata (2017) y Ortega (2022), que han trabajado el uso de las canciones como recurso para la reflexión crítica sobre fenómenos sociales. No obstante, dada la naturaleza e intereses de este trabajo, a este constructo metodológico se le debe añadir otro factor: el concepto de terrorismo.

Este no está contemplado en la Ley de Memoria Democrática (BOCG, 30-VIII-2021), lo que contribuye a añadir una dificultad más a las ya habidas en la propia traslación e impulso, ya señalado, de los conceptos de memoria histórica y democrática al ámbito educativo curricular. De su omisión se podría inferir que las víctimas del terrorismo no fueron un agente/sujeto histórico en el proceso de gestación institucional democrática, más cuando la historiografía ha demostrado que organizaciones terroristas como ETA o GRAPO fueron un obstáculo a la construcción democrática, poniendo en solfa el naciente régimen y creando, algunas de ellas, todo tipo de trabas para que no triunfara la democracia. Así lo ha indicado Martín Guardado (2020) para el caso de las víctimas de ETA, aunque es extrapolable a las otras organizaciones citadas: hay una relación evidente entre las acciones de la banda y la defensa del régimen constitucional de las víctimas de la organización terrorista. Esta atentaba contra ellas por su condición de vicarias, es decir, atacándolas a ellas lo hacían también al sistema democrático, al Estado de derecho. Por tanto, estas debieran estar circunscritas en el ámbito de la memoria democrática.

Cierto que la Ley 29/2011, de 22 de septiembre, indica sobre las víctimas del terrorismo que «el Estado salvaguarda así el recuerdo de las víctimas del terrorismo con especial atención a su significado político, [...] y constituye una herramienta esencial para la deslegitimación ética, social y política del terrorismo. El recuerdo es así un acto de justicia y a la vez un instrumento civilizador, de educación en valores» (BOE, 23-IX-2011, p. 100566). Pero, aunque las víctimas del terrorismo estén representadas en la Ley 29/2011, la incidencia que, aparentemente, puede tener la Ley de Memoria Democrática sobre la enseñanza de la historia y su enfoque podría marcar un punto de inflexión frente a la de las víctimas del terrorismo. La polémica, por ejemplo, en torno a cómo se ha llevado el relato de las víctimas del terrorismo y el pasado reciente a las aulas de secundaria vascas, estudiada por Mota (2022), ha generado importantes fricciones y una memoria esquizofrénica entre lo planteado

por la historiografía académica, las instituciones y los colectivos de víctimas. Y tal situación podría replicarse en diversas aulas de España, como se ha estudiado en la obra sobre memoria democrática que ha coordinado Pablo García de Vicuña y que concretamente han abordado Aparicio (2022) y López Romo (2022).

En este punto, cabe indicar que la omisión en la citada ley de memoria democrática quizá responda a cuál ha sido la vía elegida por las instituciones para acercarse al pasado y recuperar la memoria de las víctimas. La argumentación de García Pascual (2021) al respecto es muy ilustrativa:

Toda memoria, tanto individual como colectiva, es selección entre lo que elegimos que permanezca en nosotros y aquello que desechamos. Si el recuerdo no es un proceso espontáneo, dejado a los individuos o a las iniciativas ciudadanas, si hablamos de una memoria impulsada y puesta en valor por las instituciones del Estado, el uso que se haga de esa memoria se convierte en una cuestión de política pública. Y ciertamente no todos los usos del pasado podrán ser legítimos. [...] a los acontecimientos recuperados se les podría dar una lectura literal que muestre el horror de lo acontecido y lo preserve del paso del tiempo. Pero si lo acontecido queda congelado en su literalidad, se podría producir un sometimiento del presente al pasado. Una descripción de hechos terribles, únicos en su excepcionalidad, que no resultará útil para evitar las violaciones de derechos que puedan, sin embargo, ocurrir en el presente. Practicar el culto a la memoria nos puede llevar a desentendernos del presente, procurándonos los beneficios de la buena conciencia o asegurándonos algunos privilegios en el seno de la sociedad. [...] una segunda manera de dar lectura al pasado, [es] un buen uso de la memoria que nos puede llevar más allá de la literalidad y del inmovilismo social hacia la búsqueda de la ejemplaridad. Los recuerdos demandan una interpretación, una reelaboración que permita integrarlos en un universo de sentido. Cabría encontrar en el pasado máximas para actuar en el presente, lecciones que se pueden extraer del relato de las injusticias sufridas y que deberían servir, ante todo, para combatir todas las que están en curso hoy en día. Algunas de las políticas de memoria que se emprenden hoy en el País Vasco parten de la indeterminación de las víctimas del terrorismo unidas a las víctimas de la Guerra civil, víctimas republicanas del franquismo, o de torturas bajo el franquismo... Y si es verdad que hay algo común en el sufrimiento de cualquier ser humano, el trato indiferenciado priva a cada colectivo de su universo de sentido y difumina los contornos analíticos, históricos y conceptuales (Pascual, 2021, pp. 124-125).

Precisamente, combinando memoria e historia, el área educativa del CMVT confeccionó una serie de unidades didácticas (disponibles [aquí](http://www.memorialvt.com/educacion/))<sup>3</sup> para distintos niveles educativos de Secundaria y diferentes asignaturas: «Víctimas del terrorismo y derechos humanos» (4.º ESO, Valores Éticos); «La argumentación como respuesta al terrorismo» (1.º Bachillerato, Filosofía); «El terrorismo internacional en el mundo con-

---

<sup>3</sup> Disponibles en <http://www.memorialvt.com/educacion/>. Recuperado el 10 de julio de 2023.

temporáneo» (1.º Bachillerato, Historia); «El terrorismo en España» (2.º Bachillerato de Historia); y «La radicalización violenta» (2.º Bachillerato, Psicología). Una iniciativa múltiple, orientada a diversos ámbitos educativos, que, en cambio, difirió de la «experiencia propia» del Gobierno vasco. Aunque al comienzo de la década de los 2000 el Ejecutivo autonómico inició el programa de víctimas educadoras, la reorientación de sus programas educativos para llevar la historia y la memoria del terrorismo a las aulas ha desembocado en polémicos y muy criticados módulos educativos, en concreto, su proyecto estrella, el ya citado Herenegun! (Aizpeolea, 2021)<sup>4</sup>.

Estos dos módulos podrían ser metodológicamente más completos si dispusieran de recursos didácticos próximos a la cultura juvenil, como ya hicieron en su propuesta psicoeducativa García y Moyano (2018), que utilizaron canciones del rapero Haze para acercarse a diferentes tipos de violencia. Las actividades didácticas propuestas en los módulos impulsados por el Gobierno Vasco y el Gobierno de España son sugerentes tanto en contenido como en desarrollo, pues contemplan los distintos tipos de terrorismo (etnonacionalista, parapolicial y yihadista) y cuentan con una pluralidad de enfoques: historia de vida, método dialógico, presentaciones orales, *flipped classroom*, etc. Sin embargo, creemos que la incorporación de recursos pedagógicos acordes al imaginario y «artefectos» propios de la cultura juvenil, a saber, música y videojuegos o actividades descongestivas de la rutina como las salidas culturales a museos, donde los memoriales juegan un papel cardinal, podrían contribuir a una mejor comprensión del fenómeno.

En cualquier caso, aquí se hará hincapié en el apartado musical como elemento consustancial a la enseñanza de la Historia. Para ello, partiendo de la premisa de que la música motiva el aprendizaje y, por consiguiente, redundando en una enseñanza positiva y significativa, se sigue lo indicado por los especialistas: la música en la clase de historia es «una propuesta global que se debe acomodar a la dinámica normal del curso», es decir, «un medio en manos del profesor, una técnica, nunca un fin». Por eso, no se incurrirá en defectos propios de un comentario de texto, a saber, ser «una disculpa o cubretiempo». Las composiciones tienen que ser adecuadas al «objetivo que se desea cumplir», donde, además, «la participación del alumno [...] es básica para incluir composiciones nuevas o sugerir aspectos no previstos» (Rodríguez Frutos, 1983, p. 153).

#### 4. RAP POLÍTICO Y NARRATIVA CULTURAL

Como se ha indicado, en el documental *Tijera contra papel*, Mejías (LCDM) señaló que el objetivo de sus letras y música, extrapolable a un amplio abanico de

<sup>4</sup> Vid. [https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/12351/cuaderno\\_presentacion\\_herenegun\\_cas.pdf?1539162871](https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/12351/cuaderno_presentacion_herenegun_cas.pdf?1539162871). Recuperado el 10 de julio de 2023.

grupos y bandas de estilos similares, era acercar la actualidad política y la ideología a los más jóvenes (Escuer, 2018). En la era de la modernidad y la sociedad líquida (Bauman, 1999), en la que la ideología y la formación política han quedado en un orden subalterno, que este artista fuera consciente de que su música era la puerta de acceso para la consolidación de una *resistencia* ante el «régimen establecido» era una prueba irrefutable de su pretensión de influencia.

Con su música han abogado por favorecer la crítica al establishment ofreciendo una alternativa contrahegemónica construida sobre una variedad de mecanismos de aculturación (literatura, arte y cine, fundamentalmente) a fin de que, a corto plazo, su público dedique atención a *lo político* y, a largo, su música contribuya a crear un sustrato que convierta a sus oyentes en personas que defiendan sus derechos y que sean capaces de hacer frente a la realidad social, incluso valorando el recurso a la violencia frente a la injusticia.

Pero en sus letras se puede observar que la alternativa impulsada por LCDM está dotada de un notable sesgo, pues el prisma sobre el que se asienta su discurso forma parte de un constructo ideológico polarizado, erigido en contraposición al *otro*, al canon establecido, a lo hegemónico. El rap político es, pues, un refugio para la crítica. Un lugar de confrontación ideológica, un espacio de canalización de la rabia adolescente y de la indignación que producen muchas medidas sociales y políticas promotoras y/o garantes de la desigualdad y el mantenimiento del statu quo en las que, en palabras de sus integrantes, hay por detrás «un Estado policial, donde todo, yo el primero, se mercantiliza» (Samacá, 2017, p. 232).

Su música es parte inherente al paradigma de la *canción militante*, comprometida y de denuncia, donde la creación musical propicia la transformación social. También lo es de la *canción insurgente*, considerada «un instrumento en el marco de la lucha política por el llamado a la insurrección, el levantamiento popular, la reivindicación de la lucha armada y la difusión abierta de los principios y referentes ideológicos de la organización guerrillera [o terrorista] con fines propagandísticos e identitarios» (Vila, 2014, pp. 2-6).

Por consiguiente, atendiendo a estos géneros y teniendo presentes las declaraciones indicadas es importante atender al contenido compositivo de este grupo musical, que en nuestra opinión es, junto a Pablo Hásel, uno de los referentes del rap político. En el caso de LCDM cabe indicar que sus letras han dedicado espacio para el recuerdo nostálgico de activistas radicales y terroristas como Ulrike Meinhof, José Miguel Beñarán *Argala*, Carlos Marighella o Pedro Antonio Marín *Tirofijo*, a quienes se les pone en valor como figuras icónicas de la lucha armada e incluso se los describe como modelos a seguir. Estas referencias, incluso reivindicaciones, contribuyen en cierto modo al sectarismo y a lo que Kruglanski *et al.* (2009, 2013 y 2014) han indicado sobre los procesos de radicalización: las fuerzas motivacionales que contribuyen a emular a «grandes personalidades» con la finalidad de marcar la diferencia. En un mayor nivel de concreción, se podría señalar, siguiendo a Lobato

(2019, pp. 108-109), que «la búsqueda de significado sería una fuerza motivacional general, más allá de la mera supervivencia, que integra diferentes motivaciones como el honor, el estatus social, la venganza y la lealtad».

Asimismo, hay otro elemento que se infiere de la producción artística de este rap político construido desde *lo anti-* (fascista, estatista, policial, todo): su reactividad. Su música es una reacción frente a movimientos políticos opuestos, enemigos, como son los de extrema derecha. Por ello, su labor artística podría considerarse una forma de contrarrestar su estrategia. Ana García Juanatey (2020, p. 21), del Instituto de Derechos Humanos de Cataluña, ha subrayado que los grupos radicales siempre han usado «la música y la violencia callejera» como medios de expresión y «algunos grupos extremistas han articulado la música como medio de reclutamiento, siendo los conciertos el foro donde [...] tiene lugar».

En ambos casos, el factor que está presente es la narrativa cultural. Estos músicos y los seguidores de su discurso comparten socialmente diferentes elementos, entre ellos la ideología, que actúa de catalizador entre los objetivos y los medios para su consecución. De este modo, sus composiciones, sus letras, entran directa o tangencialmente dentro de las dinámicas y los procesos de radicalización, si bien sujetas al marco cultural y democrático en el que los receptores reciben parte de sus discursos. Todo depende, no obstante, del equilibrio entre la conducta social positiva de los oyentes, es decir, que estos puedan ser críticos, pero no violentos gracias a su formación, y el extremismo violento al que llegan aquellos fans más comprometidos, que la conciben como un instrumento legítimo que dota de significado a su microcosmos particular. Siguiendo a Sabucedo *et al.* (2003), esto sucede en contextos en los que existe una ideología que justifica la violencia política, cuando esta se convierte en una imagen autorreferencial, y que, por consiguiente, conlleva la realización de una tarea cuyo logro dota de prestigio, honor, éxito, inmortalidad, incluso idolatría, a sus impulsores.

Cierto que en el caso de LCDM ha habido un intento por tratar de desvincularse de la política «oficial» marcando distancias con respecto a partidos como Unidas Podemos, pese a que los apoyaran en algún momento de sus carreras. Y, también, han manifestado que con sus letras no quieren ser «profesores ni predicadores» porque su intención no es «ni aleccionar ni adoctrinar». Pero sus canciones pueden entenderse como un elemento consustancial a la radicalización discursiva, aunque estas contribuyan a enriquecer la escena musical por su compromiso político, lo que es muy positivo para favorecer la apertura de miras, incluso la formación de un alumnado crítico. Sin embargo, no deben obviarse otros factores que, pese a estar en algunos casos lejos de la intencionalidad del artista, sí pueden favorecer la radicalización mediante el adoctrinamiento político (in-)directo como se comprueba en varias de sus composiciones (Arenas, 24-XII-2014).

Esto es visible en el grupo de rapcore Habeas Corpus y en la entente que engendraron con LCDM: Riot Propaganda. En el origen de esta unión está precisamente la

canción T.E.R.R.O.R.I.S.M.O. (2012), en la que se mostraron «sustancialmente críticos con la democracia española con frases especialmente duras que justifican la violencia» (Madueño y Mota, 2022, pp. 280-281). En ella denunciaron cómo se había producido la banalización del concepto de terrorismo en un contexto político de crisis, marcado por la corrupción y el cese de la actividad armada de ETA:

Terrorismo es la banca, las multinacionales. Terrorismo es la tortura de animales, el bipartidismo. Los paraísos fiscales, el neoliberalismo, [...]. Terrorismo es capitalismo, barbarie. Terrorismo es *la madera*, reprimiendo la voz en la calle. [...] Terrorismo es Manuel Fraga, asesinando en Vitoria. Y gloria a los caídos, y muerte a los traidores [...] Terrorista es quien imputa a Hasél por usar la palabra. Terrorismo es Camps y Fabra. [...] Terrorismo es la ley de partidos. [...] Terrorismo es el Estado español, que tortura y asesina a la gente en prisión [...] Terrorismo es el GAV, España 2000, son los mossos y la guardia civil ¿no? [...] Basta mirar y comprobar que el miedo es solo una herramienta más en manos de aquellos que se han erigido en dueños del poder. El terror no es solo una palabra, es la esencia de la democracia, sin su voz no sobrevivirían ni sus cortes, ni sus reyes, ni su ley un solo día (Riot Propaganda, 2013).

LCDM ha hecho autocrítica cuando ha mostrado su opinión sobre qué es la transgresión para ellos: una quimera, una utopía donde la provocación basada en los llamamientos a la lucha armada se ha convertido en impostura, incluso en un recurso pasado de moda:

cuando llegas a cierta edad, como yo, el ser buena persona cobra un sentido tremendo, al menos para mí. Me cansa todo el rollo de los *enfants* terribles de la cultura. Macho, que tienes 40 años ya, tómatelo con más calma, ¿a dónde vas? (Maldonado, 2021).

Pese a la reflexión y el cambio detectado, lo cierto es que sus canciones son muestra evidente de que el vínculo entre radicalización y violencia a través de su música es patente. Pero su análisis no debería entenderse en términos de ataque a la libertad de expresión, ni de censura, ni de filtro, ni de control ideológico, ni de cualesquiera que sean las apreciaciones que se pudieran señalar desde diferentes extremos del arco político e ideológico. La música contestataria, entendida como forma de expresión artística, no es —ni debiera ser— delito, pero el discurso que permea algunas composiciones del rap político sí contribuye a la radicalización y al sectarismo.

Por tanto, lo que proponemos en este artículo es una herramienta para el estudio del terrorismo en España. Para ello, partimos de los estudios sobre ETA, y apostamos por acercarnos al fenómeno poniendo el foco en la narrativa que transmiten las letras de los grupos musicales. De este modo, realizando la correspondiente exégesis de ellas, pasamos a confrontarlas con la memoria y la historiografía.

Consideramos que así se contribuye a fomentar la formación histórica, humanística y en valores del alumnado. Igualmente, como hemos indicado en epígrafes previos, esta herramienta está avalada por recursos complementarios suficientes que sirven para cuestionar con firmeza la violencia política y sus diferentes usos y manifestaciones. En otras palabras, esta herramienta y propuesta puede ser utilizada como hoja de ruta por el profesorado a la hora de afrontar esta problemática, y contribuir así a que el alumnado sea capaz de discernir entre argumento político y reprobación al orden establecido o entre «verdades inmutables» y decálogos ideológicos.

## 5. MÚSICA, MEMORIA E HISTORIA COMO RECURSO DIDÁCTICO

En este estudio, se parte de la siguiente premisa: confrontar memoria e historia como base del saber histórico. Y es que conocer los diferentes relatos sobre la experiencia vivida de los colectivos sociales es esencial para obtener una idea precisa sobre la complejidad de la realidad sociopolítica circundante. La identidad, el trauma sufrido por determinados fenómenos/procesos y la ideología y la simbología profesada sobre la base de una determinada cultura política es parte inherente a la vida en sociedad. Por eso, el análisis y la aproximación a estas cuestiones desde los estudios culturales contribuye a revivir recuerdos e historias silenciadas. En este punto, la música y, en concreto, las letras de los grupos de música contestataria pueden contribuir a generar un interés didáctico en el alumnado y acercarle a un fenómeno complejo como es la memoria del terrorismo a través de un recurso innovador y próximo a su cultura material.

Obviamente, hay una serie de limitaciones que no se deben omitir y de las que se debe ser consciente en el desarrollo y planteamiento de la propuesta: no todo el alumnado tiene por qué escuchar el mismo tipo de música, ni esta ha de suscitarle interés. Es más, posiblemente, puedan sentirse desbordados ante un contenido que no comprenden adecuadamente o que, incluso, les parezca inverosímil, puesto que no identifiquen la capacidad que tienen esos relatos, esa pluralidad de voces, sobre el ecosistema sociopolítico de su cotidianidad. También puede darse otra variable: que haya una parte del alumnado que repita acríticamente el discurso que permean estas letras y que genere un clima tenso o de enfrentamiento dialéctico con el docente, lo que en esencia es positivo siempre y cuando se preserven los buenos usos y normas básicas de cualquier debate intelectual.

Por eso, partiendo de que la labor del docente ha de ser transformadora, este debe elegir adecuadamente las piezas que quiera utilizar en su aula para explicar la historia del terrorismo, su concepto, y su memoria. Y, llegado el caso, introducir elementos de mejora y rectificación que complementen la impartición de la unidad didáctica y/o tema propuesto como podría ser el establecimiento de nexos con otras asignaturas (Filosofía, Psicología, Economía, Valores Éticos), el visionado de

fragmentos de películas, fanzines, pegatinas, cartelería de época o el recurso a hilos de Twitter, mensajes en muro de Facebook, vídeos de Tik-Tok o *stories* de Instagram, así como otros elementos de cultura audiovisual o de las redes sociales que pudieran reforzar la explicación de la materia, a la par que sea un eje de referencia de la propia cultura juvenil.

## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta, pensada para el aula de 2.º de Bachillerato de Historia de España, se dividirá en cuatro sesiones. En la primera, se trabajará el concepto de terrorismo y sus implicaciones y en las tres siguientes se profundizará en ETA, el principal grupo terrorista que ha afectado a la historia de España durante el franquismo, la transición y la democracia. En todo caso, la unidad está concebida de manera que pueda ser replicada por otros autores y/o docentes para el estudio de otras organizaciones terroristas

### 6.1. *El terrorismo en la historia de España: recursos institucionales para su impartición*

Desde el final del siglo xx, las medidas destinadas a deslegitimar el terrorismo en el ámbito educativo concediendo el protagonismo a las víctimas han sido variadas, aunque siempre basadas exclusivamente en el testimonio. Entre 2005 y 2009, el Gobierno Vasco desarrolló las unidades didácticas «Bakerako Urratsak» (Pasos por la paz) e «Historias que nos marcan», dos proyectos que apostaron por trabajar la empatía e inculcar en el alumnado los valores de paz, respeto y tolerancia. En 2011 esas iniciativas pioneras se actualizaron y cobraron forma en el Programa de Víctimas Educadoras, una novedosa propuesta que seleccionó a un grupo de víctimas de ETA y otras organizaciones terroristas, entre ellas el GAL, para exponer su testimonio en las aulas de ESO y de Bachillerato, logrando resultados positivos (Mota, 2022). Este conjunto de medidas fueron acicate de otras, como las unidades didácticas que impulsó el CMVT.

La unidad didáctica de 2.º de Bachillerato que propone esta institución está compuesta por cuatro sesiones y se centra en concretar una definición del concepto de terrorismo para, a continuación, señalar sus características definitorias: violencia clandestina, imposición de objetivos políticos, pervivencia en el tiempo de un clima de terror y la realización de acciones basadas en la propaganda por el hecho. Es una primera toma de contacto destinada a trabajar los principales componentes que atañen al concepto y a la realidad que ha generado este tipo de violencia política en la historia reciente de España.

La unidad prosigue con un apartado donde se muestra al alumnado la clasificación de las distintas organizaciones terroristas de acuerdo con sus fines e ideología: nacionalistas e independentistas (etnonacionalistas), yihadistas, extrema izquierda, terrorismo de Estado, organizaciones parapoliciales y/o terrorismo ultraderechista. De todos ellos, se hace hincapié en ETA, por su extensión en el tiempo (más de 50 años), por su capacidad mortífera, por haber condicionado con determinación la política española y por haber dispuesto de una comunidad radicalizada en su entorno que alimentó, justificó y legitimó la violencia en base al principal objetivo perseguido: la independencia del País Vasco (Garmendia y Elorza, 1995). Por consiguiente, la unidad propone un estudio cronológico del fenómeno terrorista en nuestro país tomando como punto de partida la dictadura franquista, planteando hasta qué punto fue el acicate necesario para el florecimiento del terrorismo ofreciendo argumentos desmitificadores: hubo grupos de diferentes ideologías que, reivindicando una alternativa política e ideológica, no optaron por el uso de las armas para la obtención de sus objetivos (Avilés, 2010; Rivera, 2019; Fernández Soldevilla, 2021; Sánchez Cuenca, 2019).

El desarrollo de las tres sesiones restantes queda reservado a conocer la evolución del terrorismo a partir de las siguientes etapas históricas: franquismo, transición y democracia. Y, para ello, se vuelcan en fomentar la empatía en el alumnado, un sentimiento que se trabaja con la incorporación de varios testimonios de víctimas rescatados de la prensa y/o de testimonios grabados en vídeo. La unidad didáctica se completa con un conjunto de actividades en las que, *grosso modo*, se solicita al alumnado un análisis en profundidad de un atentado terrorista mediante la búsqueda de datos sobre este: contexto histórico, autores materiales, desarrollo del juicio y penas impuestas, entre otros.

De este modo, la totalidad de contenidos, recursos y actividades se presentan como un instrumento completo a disposición del docente para propiciar la reflexión y la consecución de una postura crítica ante los hechos de nuestro pasado reciente. Y sirve para subsanar las carencias detectadas en la Ley de Memoria Democrática (BOCG, 30-VIII-2021 y BOCG, 20-X-2022), así como en la totalidad de leyes educativas promulgadas desde el inicio del siglo XXI (LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE), en las que, si bien el terrorismo no está ausente, el espacio concedido es insuficiente. Un breve repaso por el articulado legislativo indicado pone de manifiesto la necesidad de una delimitación de contenidos y metodologías para trabajar *ad hoc* el terrorismo y las organizaciones operantes en nuestro país. Por tanto, esta unidad contribuye a lograr la adquisición oportuna de las competencias contempladas en Bachillerato y favorecer la construcción ciudadana en valores cívicos y éticos mediante una lectura crítica del pasado.

Sin embargo, aun reconociendo que la guía y las unidades didácticas ofrecidas por el CMVT son una versión definida, de calidad y útil, creemos que los recursos y herramientas con los que aborda el estudio del terrorismo podrían adecuarse a

elementos próximos a la cultura juvenil, integrándolos en la unidad. Por eso, planteamos una alternativa, que tiene bien presente tanto el hermetismo del currículo de secundaria como las pocas líneas de fuga que deja para la profundización en la historia del terrorismo, aun habiendo tenido un significativo influjo en nuestra historia reciente.

## 6.2. *Secuencia de la propuesta didáctica: la música contestataria como medio de aprendizaje*

Tomando como punto de partida la citada unidad del CMVT, planteamos que el alumnado de 2.º de Bachillerato identifique tanto conductas violentas y apologéticas de la violencia política y el terrorismo en las letras, discurso y testimonios de grupos musicales como la memoria y narrativa de los hechos que estos promueven. Así buscamos que el alumnado analice si existe correspondencia entre el relato de esas letras y los hechos históricos científicamente contrastados. Específicamente planteamos los siguientes objetivos:

- Analizar el nivel de empatía mostrado por el alumnado ante el testimonio de las víctimas.
- Desarrollar una postura crítica en el alumnado mediante un conjunto de recursos con los que sean capaces de detectar la carga ideológica de las letras.
- Concienciar al alumnado sobre el sesgo ideológico en el relato histórico de la música contestataria y sobre la necesidad de remitirse a la academia para el estudio de nuestro pasado.
- Confrontar memoria e historia.

Con nuestra propuesta, queremos evitar la consideración del tema y, por ende, de la asignatura, como una cuestión meramente enunciativa; es decir, buscamos involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento e incrementar su motivación por la materia y la realidad a la que va aparejada (Molina y Salmerón, 2020). Pero su implementación en el aula conlleva obstáculos, fruto de la gran cantidad de contenido en 2.º de Bachillerato, el tiempo, la ratio de alumnos y la omnipresencia de la EBAU, por la que el profesorado orienta la materia a la superación de ese examen.

Partiendo de este marco, la siguiente periodización es el núcleo de nuestra propuesta:

La primera sesión se reservará al análisis del concepto de terrorismo, pero a diferencia de la unidad didáctica del CMVT la definición no será facilitada por el docente, sino que el alumnado la confeccionará y construirá a lo largo de las dos sesiones posteriores. En el desarrollo de esta tarea será de gran interés que hagan uso de testimonios procedentes de víctimas de naturaleza dispar (extrema izquierda,

etnonacionalismo, parapolicial, abusos policiales, terrorismo de Estado). Así, mediante esta actividad de descubrimiento inducido y guiado, en la elaboración de su definición, el alumnado partirá de la premisa de que las causas de victimización son heterogéneas, lo que a su vez le servirá para discernir el fenómeno terrorista de otros que, estando vinculados a este, no son parte de su matriz. Lograrán, además, ser conscientes de que, a pesar de estas diferencias, en su origen hay un componente inherente a todas las víctimas: el sufrimiento, el dolor, el perdón, la reivindicación, la memoria de lo sucedido, etc. Cuestiones que no deberían estar sujetas a ideologías y que deben estar vertebradas en torno a una memoria crítica de lo sucedido. En última instancia, se busca fomentar su capacidad para el pensamiento crítico y complejo (formarles como ciudadanos), siguiendo lo establecido en la LOMLOE, y lograr un conocimiento específico para cada tipo de violencia, estableciendo nexos históricos.

En aras de ahondar en el tema y establecer una correspondencia con los contenidos del currículo, el alumnado también tendrá que iniciar una búsqueda de datos sobre las principales organizaciones terroristas endógenas que actuaron en España desde 1959 hasta la actualidad, fomentando así su competencia investigadora, es decir, «aquella que permite a los profesionales de la educación [...] la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular» (Castellanos, Fernández, Llivinia, Arencibia y Hernández, 2005, p. 109; Sabariego, Cano, Gros y Piqué, 2020; Benedito, 2021). Para guiar este proceso, el docente ofrecerá una serie de fuentes bibliográficas adecuadas a su edad y cuyos contenidos se ajustarán a un estricto rigor histórico. En este sentido resultará de gran utilidad la consulta de trabajos similares al publicado por Fernández Soldevilla (2021) sobre el terrorismo en España y/o de los recursos aportados por la Fundación Fernando Buesa, fundamentalmente el cómic realizado en colaboración con el CMVT, *Dolor y memoria* (2020). Las cuestiones por analizar en cada una de las organizaciones terroristas serían las siguientes: su origen, los motivos de su existencia, las consecuencias sociopolíticas de sus actos y los principales atentados.

Para poner en marcha las tareas descritas se procederá a la división del alumnado en grupos de cuatro componentes y, en función de la ratio vigente en la comunidad autónoma en la que se desarrolle, se alcanzará un máximo de 9 grupos, al cual se le asignará una de las organizaciones terroristas seleccionadas (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

<b>Ficha organizativa</b>					
<b>Grupos</b>	<b>Organización terrorista</b>	<b>Origen</b>	<b>Motivos de su existencia</b>	<b>Consecuencias sociopolíticas de sus actos</b>	<b>Principales atentados</b>
<b>A</b>	ETA				
<b>B</b>	EGPGC				
<b>C</b>	GRAPO				
<b>D</b>	Terra Lliure				
<b>E</b>	Tierra Lleunesa				
<b>F</b>	Defensa Interior				
<b>G</b>	Iraultza				
<b>H</b>	DRIL				
<b>I</b>	FRAP				

Fuente: Elaboración propia

En la segunda sesión se expondrán los resultados obtenidos por cada uno de los grupos durante su labor investigadora, identificando la totalidad de organizaciones endógenas. El docente intervendrá tras cada exposición complementando la información, corrigiendo desviaciones y ofreciendo un análisis íntegro. En este punto se trabajará la «empatía histórica» sugiriendo al alumnado la confección de su conocimiento a través del acto de re-pensar (Domínguez, 2015) o reactualizar; es decir, de tener la capacidad de trasladarse a otra realidad y convertirse en los sujetos participantes de un hecho histórico (Chillón y Frieria, 1998). Para conseguirlo, se planteará la visualización de testimonios de las víctimas o se contará, en la medida de lo posible, con una «víctima educadora», poniendo así en valor las historias en primera persona, lo que a todas luces influirá en la percepción del alumnado, como se planteó en la unidad didáctica *Herenegun!* del Gobierno Vasco y se plantea en las del CMVT (Jiménez, 2018; Mota, 2022). De este modo, los estudiantes podrán «ampliar la conciencia histórica al comprender que el pasado forma parte del presente de los entrevistados y del suyo propio» (Benadiba, 2007, p. 29).

Concluida esta tarea, el siguiente paso consistirá en extraer los puntos en común de las organizaciones terroristas señaladas a partir de los contenidos trabajados en el aula para, a continuación, fijar una definición y periodización del terrorismo, buscando un aprendizaje significativo. Se evitará así la adquisición por memorización y se trabajará en el proceso de interiorización de experiencias y conceptos vinculados al fenómeno.

La segunda fase se iniciará en la tercera sesión donde trabajaremos la música contestataria. Como se ha indicado antes, nuestro propósito es que el alumnado identifique conductas apologéticas en sus letras y que tenga herramientas

suficientes para hacer frente al mito y al discurso sesgado. Para ello, se retomará su división en grupos integrados por cuatro y/o cinco componentes a los que el docente les asignará una canción de las bandas indicadas en apartados anteriores, que hacen alusión al uso de la violencia y la lucha armada para el logro de los objetivos. Un ejemplo de ello sería el siguiente:

Cual preso político no suplico piedad, yo me sentí rico leyendo a Karl Marx. Hay que andar sabiendo el suelo que se pisa, cortaré a Emilio Botín las venas con una visa. [...] Sueño que secuestran a Amancio Ortega y graban un discurso mientras una paliza le pegan. [...] Chavales despiertan cuando protestamos, pero la Revolución debe ir más allá de los cascos, con actos vastos, prendiendo más mechas, como el conflicto vasco causamos miedo a la derecha. [...] Raperos enferman, vamos Nega [alias de Ricardo Romero] asúmelo, sueles soñar con atentados y levantarte húmedo [...] cada vez que saco nuevo material las FARC engordan sus filas (Los Chikos del Maíz y Pablo Hásel, «Los hijos de Iván Drago», 2011).

Con un ritmo de trabajo óptimo se ampliará la labor de búsqueda planteada para otras sesiones y se invitará a localizar a otros grupos musicales con letras y discurso de legitimación de la violencia. En caso de que el alumnado no disponga de un conocimiento previo sobre este género, el docente facilitará nombres de grupos, pues los gustos musicales adolescentes dependen del marco cultural y de la experiencia en los que se desenvuelvan (Hargreaves, *et al.*, 2012). En este caso, para estudiar los años de plomo del terrorismo, servirán de ejemplo MCD, *Zer Bizio*, *Parabellum* o *Kortatu*. Composiciones como *Ruido de sables*, de MCD, o *Atentado*, de Zer Bizio, son explícitas, pues su relato es justificativo cuando no hiriente, a la vez que alienta la radicalidad y la violencia. Tras escuchar las canciones, el alumnado continuará con la actividad y abordará su análisis a partir de esta ficha de aprendizaje (ver Tabla 2):

Tabla 2

Tarea	Justificación
Referencias a violencia, uso y legitimación	El alumnado ha de leer las letras de la canción asignada y detectar conductas legitimadoras de la violencia de acuerdo con su criterio y con los contenidos trabajados en el aula.
Ejemplo:	<p><b>Caso n.º 1</b>  <i>Cuando estoy en casa viendo el telediario, espero escuchar la noticia de otro atentado para saber que vivo y reírme del Estado. No sentimos pena por teneros bajo tierra</i> (Ruido de sables, mcd, 1987).</p> <p><b>Caso n.º 2</b>  <i>Esperamos nerviosos en el coche, el momento de la ocasión, él era un fascista retirado, la nuestra una venganza sin perdón. Y él lo sabía, años y años esperando. Y perdió su vida por una acción de nuestro comando</i> (Atentado, Zer Bizio, 1986).</p> <p><b>Caso n.º 3</b>  <i>Nos guían los mejores Rosa Luxemburgo, Fidel Castro, Argala, otro cartucho, otra élite, otra bala [...] Nada de medias tintas, ya se acabó, queremos nuestra propia guillotina en la puerta del Sol</i> (Dignidad y cintas de vídeo, Riot Propaganda, 2013).</p>
Justificación	Al margen de su identificación, deberá exponer de manera argumentada cuando proceda los motivos por los que la estrofa seleccionada no respeta el derecho a la vida, así como tampoco valores universales como la tolerancia, el respeto y la paz.
Ejemplo	<p><b>Caso n.º 1</b>                      Se observa la cosificación y burla de las víctimas de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (fcse), a la vez que se muestra apatía e indiferencia hacia las víctimas: «no sentimos pena por teneros bajo tierra».</p> <p><b>Caso n.º 2</b>                      La letra recrea un acto terrorista mortal contra un ex-miembro de las FCSE. Implícitamente se recoge la estrategia de eliminación de «elementos invasores» que practicó eta durante la década de 1980 contra las fcse y se observa cómo la sed de venganza y la cosificación de la víctima (un «fascista retirado», término utilizado por la comunidad nacionalista vasca radical para referirse a los miembros de las fcse y la sociedad no nacionalista) es ya justificación para acabar con su vida, en tanto que enemigo de su causa independentista.</p> <p><b>Caso n.º 3</b>                      Se ensalza la figura de activistas políticos involucrados en la lucha armada, especialmente los dos últimos, Fidel Castro y Argala. Además, los autores de la letra rechazan una postura pacífica y equidistante, «nada de medias tintas», en aras de apostar por soluciones radicales en la consecución de sus fines, citándose de manera expresa el uso de la guillotina.</p>
Relación entre discurso e historia	Resulta habitual en este tipo de letras la inclusión de referencias a hechos históricos, organizaciones e instituciones, así como a personajes políticos por lo que el alumnado habría de hacer una relación de todos ellos y añadir una breve reseña informativa.

Tarea	Justificación
Ejemplo	<p><b>Casos n.º 1 y 2</b></p> <p>Las dos primeras canciones están fechadas en años consecutivos, 1986 y 1987. Un periodo en que el sistema democrático quedó plenamente consolidado bajo el gobierno de Felipe González (psoe). A pesar de que la dictadura de Franco había quedado atrás, la represión continuó en el imaginario colectivo del nacionalismo vasco radical, en parte, por el despliegue de medidas como el Plan zen, los abusos policiales y el terrorismo vigilante del gal, que marcaron el devenir de las legislaturas socialistas, junto a la corrupción, las conversaciones de Argel o el acercamiento entre España y Francia en materia antiterrorista. Por otro lado, fueron los años en los que eta desplegó una nueva estrategia en la que utilizó el coche-bomba en aras de buscar la espectacularidad sembrando el caos. Este periodo fue especialmente cruento. eta acabó con la ex-dirigente de su organización, Dolores Catarain (<i>Yoyes</i>), acusada de traidora, y cometió atentados de gran repercusión mediática y dolor contra civiles y miembros de las FCSE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Atentado de Plaza República Dominicana:</b> El 14 de julio de 1986, un coche bomba colocado por el comando Madrid acabó con la vida de 12 guardias civiles de la escuela de tráfico e hirió a 60 personas, incluidos transeúntes.</li> <li>• <b>Atentado de Hipercor:</b> El 19 de junio de 1987, una célula de eta colocó un coche con 200 kg de carga explosiva en el centro comercial Hipercor, ubicado en la avenida Meridiana de Barcelona. Causó la muerte de 21 personas y 45 fueron gravemente heridas, alzándose como el mayor atentado de la historia de la banda terrorista en la ciudad condal.</li> <li>• <b>Atentado contra la casa cuartel de Zaragoza:</b> El 11 de diciembre de 1987, eta volvió a actuar y situó un coche bomba con unos 250 kg de explosivo en la casa cuartel de Zaragoza, causando en esta ocasión un total de 11 muertos y 88 heridos, la mayoría niños.</li> </ul> <p><b>Caso n.º 3</b></p> <p>Por último, se incluirán unas notas correspondientes a los tres personajes citados en la letra de Riot Propaganda, poniendo de manifiesto su papel en la historia contemporánea, pues se pone al mismo nivel a revolucionarios y militantes terroristas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rosa Luxemburgo (1871-1919):</b> fue una de las líderes del Partido Socialdemócrata de Polonia y, posteriormente, militante del Partido Socialdemócrata alemán. A partir de 1914 integró la Liga Espartaquista y participó activamente en el levantamiento obrero organizado en Berlín en 1919.</li> <li>• <b>Fidel Castro (1926-2016):</b> Líder del Movimiento 26 de Julio, la organización paramilitar que luchó para derrocar la dictadura de Fulgencio Batista, desde 1953 y que tuvo como base de operaciones Sierra Maestra. El 1 de enero de 1959 se convirtió en Primer Ministro de Cuba. La represión fue uno de los ejes por los que se consolidó su régimen, que comenzó siendo nacionalista y posteriormente pasó a estar en la órbita de Moscú.</li> <li>• <b>Argala:</b> José Miguel Beñarán Ordeñana (1949-1978), miembro de eta que participó en el asesinato de Carrero Blanco en 1973. Fue uno de los ideólogos de la organización que tuvo mayor peso durante el franquismo y la Transición. En 1978 la organización parapolicial ultraderechista Batallón Vasco Español acabó con su vida en Anglet (Francia).</li> </ul> <p>La letra también alude a la guillotina, el mecanismo de ajusticiamiento y decapitación de los condenados a muerte que se usó en Francia. El vínculo con Robespierre, responsable del régimen del terror instaurado en el marco de la Revolución Francesa (1789), es claro, al punto de que este lo utilizó para reprimir al sector conservador. La exigencia de una guillotina en la Puerta del Sol, como se hace en la composición, conecta pasado y presente, en tanto que el monarca francés Luis XVI fue decapitado en la Plaza de la Revolución de París, se aspira a la vía revolucionaria y violenta para hacer lo propio con la el monarca español Juan Carlos I, en un símbolo y lugar de memoria para el Movimiento 15-M, que pedía el fin de la monarquía por corrupta.</p>

Fuente: Elaboración propia

El inicio de la cuarta y última sesión quedará marcado por la exposición de los resultados conseguidos durante las tareas de búsqueda y análisis ya señaladas. Así, el portavoz de cada grupo leerá en voz alta el título de las canciones, sus letras y los fragmentos seleccionados para, a continuación, argumentar cada uno de los apartados de la ficha. Por su parte, el docente enriquecerá la actividad con ejemplos significativos concernientes al tema que aquí nos ocupa, siendo de obligada mención los mensajes publicados en *Twitter* por el rapero Pablo Hasél o las letras de Valtòny, cuyas condenas por la Audiencia Nacional han reabierto el debate en torno a los límites de la libertad de expresión cuando estos enaltecen la violencia.

## 7. REFLEXIONES FINALES

¿Es justificable el uso de la violencia para la consecución de un fin? ¿Es viable la utilización del discurso de la música contestataria como herramienta para el aprendizaje de la historia de España? Desde su planteamiento, esta propuesta didáctica ha perseguido incrementar la capacidad de análisis y fomentar el pensamiento crítico a través del desarrollo de un conjunto de herramientas básicas para identificar posibles conductas violentas en la música contestataria y desmitificar discursos de odio. He aquí la clave a la que hemos aspirado con esta propuesta: que el alumnado comprenda que las letras de estos grupos musicales no son el resultado de una investigación y que precisan de ser contrastadas con estudios científicos; es decir, el logro que se busca es que el alumnado se plantee dudas razonables, contraste fuentes, haga lecturas críticas, construya, en definitiva, una opinión propia fundada sobre argumentos tangibles y respetuosos con el derecho a la vida y en base al rigor histórico.

Somos plenamente conscientes de que la música no busca objetivos didácticos, aunque implícitamente pueda ser un instrumento para ello. Sus letras son memoria viva, crónicas de las experiencias personales y colectivas que se basan en interpretaciones subjetivas en las que se comparten valores que representan a una identidad colectiva o que son propios de una comunidad política concreta. En Alemania, una de las iniciativas desarrolladas para promover la desradicalización ha sido precisamente la música. A decir de Daniel Koehler (2021), director del Instituto Alemán de Estudios de Radicalización y Desradicalización (GIRDS, en sus siglas en inglés) su éxito ha estado «en metodologías específicas, como la orientación entre pares o el acercamiento a los adolescentes a través de elementos subculturales como la música y el deporte» (p. 72).

Se pretende, pues, que comprendan que las composiciones musicales son consecuencia de la confluencia de emociones y sentimientos propios de cada autor, que tienen su sesgo al estar impregnadas de una potente carga ideológica donde la Corona, España (o el Estado), la Iglesia y las FCSE, entre otros colectivos, son

enemigos a batir. Es básico que entiendan que esas letras, aun siendo una fuente histórica de valor y de primer orden, no son historiografía, y que, por consiguiente, precisan de contraste. Deben contar, pues, con «las armas del historiador» que les servirán de cortafuego frente a aquellos que anteponen una visión tendenciosa para retroalimentar una identidad o una comunidad política, captando simpatías para *su* lucha. Álamos (2019) lo ha indicado elocuentemente: hay determinados sectores sociales que buscan el vínculo «afectivo» con la música para obtener una mayor carga ideológica sobre la juventud.

No obstante, queremos subrayar que nuestra intención está lejos de establecer impedimentos o fiscalizar la escucha de estos grupos. Más bien al contrario. Lo que pretendemos es que esa escucha sea crítica, pues así el alumnado quizá tenga mayores facilidades para identificar conductas, signos y construcciones discursivas que promueven la radicalización, sea clara o veladamente. Y que, por consiguiente, este pueda cimentar su opinión sobre los pilares básicos de cualquier democracia: tolerancia, respeto y convivencia. A la par, debe recordarse que, si una determinada letra o discurso está impregnada por la pátina de la justificación, el blanqueamiento o el ensalzamiento de actitudes e ideas próximas a la violencia política, la obligación deontológica del historiador y del docente del área en Ciencias Sociales y Humanas debe ser indicarlo. Es posible que, así, con una formación más específica, quizá el alumnado pueda tener «su propia voz» frente al bombardeo diario de mensajes políticos de todo tipo, que van desde la ultraderecha a la extrema izquierda.

Por último, debemos indicar que lo aquí relatado es una propuesta, una aproximación metodológica destinada a generar interés en el alumnado y trabajar con otras herramientas en el aula. Queremos incidir en ello, reiterarlo, porque al no haberse desarrollado empíricamente no se han podido evaluar sus resultados y es posible que muchas premisas deban reelaborarse; es decir, puesto que no hemos hecho una investigación cuantitativa que avale con cifras nuestra propuesta, las conclusiones y reflexiones señaladas deben tomarse en un contexto hipotético. En otras palabras, con este primer acercamiento, nuestro objetivo es abrir la espita, generar interés por esta herramienta para la impartición de la historia del terrorismo e invitar a la comunidad académica a desarrollar estudios experimentales con grupos de tratamiento y control para corroborar las hipótesis y/o contribuir a refutarlas.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizpeolea, L. R. (2021). La educación sobre el terrorismo llega a las aulas españolas, El País [Edición del 25 de abril]. <https://elpais.com/espana/2021-04-25/la-educacion-sobre-el-terrorismo-llega-a-las-aulas-espanolas.html>

- Álamos Gómez, J. E. (2019). Música en la vida de los adolescentes: una aproximación a las implicancias pedagógicas que poseen las preferencias musicales de los jóvenes para el aula de Educación Musical en Enseñanza Media. *Revista Actos*, 1(1), pp. 88-101. <https://doi.org/10.25074/actos.v1i1.1232>
- Álvarez Junco, J. (2022). *Qué hacer con un pasado sucio*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Aparicio, V. (2022). Un relato necesario. En P. García de Vicuña (coord.), *Memoria democrática en las aulas* (pp. 165-182). Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- Aranguren-Juaristi, O. et al. (2020). Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la escuela: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, pp. 15-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.02>
- Arenas, P. (24-XII-2014). Los Chikos del Maíz: «Dudo que la Iglesia nos diga algo, bastante tienen con sus pederastas», *20Minutos*, <https://www.20minutos.es/noticia/2313250/0/entrevista-los-chikos-del-maiz/la-estanquera-de-saigon/chikos-del-maiz-nega-toni-el-sucio/>
- Aróstegui, J. (2006). Memoria y revisionismo: el caso de los conflictos españoles en el siglo XX. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, pp. 26-36.
- Aróstegui, J. (2010). Memorias de batallas y batallas de memorias: reabrir el pasado. En J. A. Blanco (coord.), *A los 70 años de la Guerra Civil española: actas del encuentro celebrado en Zamora, 21 y 22 de diciembre de 2006* (pp.211-228). Zamora: UNED.
- Avilés, J. (2010). *El terrorismo en España: de ETA a Al-Qaeda*. Madrid: Arco Libros.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benedito Casanova, A. (2021). Modelos de aprendizaje en la formación investigadora. En J. Haba Osca y R. Castelló i Cogollos (eds.), *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado* (pp. 155-180). Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Betancor, G. y Cilleros, R. (2013). El 15M en retrospectiva. Análisis de un estudio cualitativo de opinión pública y de los activistas. *Anuari del conflicte Social*, 3, pp. 248-271. <https://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/10337/13129>
- Boletín Oficial de las Cortes Generales. (2020). *Proyecto de Ley de Memoria Democrática*, 64-1, pp. 1-43. [https://www.congreso.es/public\\_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-64-1.PDF](https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-64-1.PDF)
- Boletín Oficial del Estado. (2011). Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo, 229, sec. I. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/09/23/pdfs/BOE-A-2011-15039.pdf>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 2, pp. 201-215. <https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Carretero, M., M; Rosa, A.; y González, M. F. (comps.). (2006). *enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M. J., Arencibia, V. y Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Editora Pueblo y Educación.
- Chillón J. L. y Frieria, F. (1998). Dramatización y empatía en la enseñanza: el milenario de la donación del valle de Sariego al monasterio de San Pelayo (Asturias). Un ejemplo de utilización de textos y uso del lenguaje. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e Historia*, 15, pp. 114-121. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Collado, C. (2016). Introducción. Himnos y canciones: símbolos de identidad colectiva. En C. Collado (ed.), *Himnos y canciones. Imaginarios colectivos, símbolos e identidades fragmentadas en la España del siglo XX* (pp. 1-7). Granada: Comares.
- Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria: historia de la memoria en España, siglo XX*. Madrid: Alianza. <https://doi.org/10.4000/mcv.3095>
- Dávila, P. y Amézaga, J. (2003). Juventud, identidad y cultura: el rock radical vasco en la década de los 80. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 213-231. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6767/6753>

- De Meere, F. y Lensink, L. (2015). *Orientación juvenil contra la radicalización. Manual para agentes de primera línea*. Utrecht: Verwey Jonker Instituut. En <https://www.ycare.eu/files/YCARE%20Guidelines%20ES.pdf>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), pp. 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado, A. y Ward, P. (2018). Introducción: música popular, identidad y política. *Historia Contemporánea*, 57, pp. 323-324. <https://doi.org/10.1387/hc.19433>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Escuer, G. (2018). *Tijera contra papel. Historia de la Nueva Censura*. Madrid: Bonzo Producciones.
- Federación Internacional de la Industria Fonográfica, IFPI. (2017). *Conectando con la música. Informe sobre los hábitos de consumo de música*. En [https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2020/07/070218\\_MCIR\\_Spanish.pdf](https://www.ifpi.org/wp-content/uploads/2020/07/070218_MCIR_Spanish.pdf)
- Fernández Soldevilla, G. (2021). *El terrorismo en España. De ETA al Dáesh*. Madrid: Cátedra.
- Gálvez, S. (2008). La memoria democrática como conflicto. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 7, pp. 1-52.
- García Juanatey, A. (coord.). (2020). *El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas*. INJUVE. [http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/05/estudio\\_injuve\\_el\\_extremismo\\_de\\_derecha.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/05/estudio_injuve_el_extremismo_de_derecha.pdf)
- García Pascual, C. (2021). Preservar la memoria democrática. Mecanismos de justicia transicional en el final del terrorismo de ETA. *Drets. Revista Valenciana de Reformes Democràtiques*, 5, pp. 111-128.

- García, A. I. y Moyano, M. (coord.). (2018). *Elige tu camino. Una propuesta psicoeducativa para jóvenes entre el riesgo y la oportunidad sobre canciones de HAZE*. Córdoba: Fundación Acuarela de Barrios.
- Garmendia Urdangarín, J. M., Elorza, A. (1995). *Historia de Eta*. Barcelona: R&B Ediciones.
- Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. J., Monteiro, B. L., Levitin, D. J., y Rentfrow, P. J. (2016). The Song Is You: Preferences for Musical Attribute Dimensions Reflect Personality. *Social Psychological and Personality Science* 7(6), pp. 597-605. <https://doi.org/10.1177/1948550616641473>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. y McDonald, R. (2012). Musical identities mediante musical development. *The Oxford Handbook of Music Education*. Gary McPherson and Graham Welch, pp. 125-135. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001>
- Heath, J. y Potter, A. (2005). *Rebelarse vende. El negocio de la contracultura*. Madrid: Taurus.
- Herreros, R. (2017). La voluntad de resistir. En V. Ladrero (coord.), *Músicas contra el poder. Canción popular y política en el siglo XX* (pp. 13-18). Madrid: La Oveja Roja.
- Jiménez, M. (2018). *El valor del testimonio. Aportaciones de las víctimas de ETA al relato y a la sensibilización de la sociedad*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Koehler, D. (2021). La desradicalización en Alemania: prevenir y combatir el extremismo violento. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 128, pp. 59-79. <https://doi.org/10.24241/rcai.2021.128.2.59>
- Kruglanski, A. W. et al. (2009). Fully committed: Suicide bombers' motivation and the quest for personal significance. *Political Psychology* 30 (3), pp.331-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2009.00698.x>
- Kruglanski, A. W. et al. (2013), Terrorism-A (self) love story: Redirecting the significance quest can end violence. *The American Psychologist*, 68(7), pp. 559-575. <https://doi.org/10.1037/a0032615>

- Kruglanski, A. W. *et al* (2014). On motivational readiness. *Psychological Review*, 121(3), pp. 367-388. <https://doi.org/10.1037/a0037013>
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lässig, S. (2009). History School Textbooks as a Means of Reconciliation? Some Remarks on Bilateral Textbooks and «Common Histories». En *International Seminar History and Social Science Textbook*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Lobato, R. M. (2019). En busca de los extremos: tres modelos para comprender la radicalización. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 5(2), pp. 107-125. <https://doi.org/10.18847/1.10.7>
- López Romo, R. (2022). Desmontando los mitos sobre el terrorismo. En García de Vicuña, P. (coord.). *Memoria democrática en las aulas* (pp. 183-190). Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- Madueño, M. y Mota, D. (2022). ¿Libertad de expresión o apología del terrorismo? El rap político y la música underground en la dicotomía entre cultura y violencia. En J. M. Azcona y M. Re (eds.), *El asesinato social y el relato de las víctimas de ETA* (pp. 267-293). Tirant Lo Blanch.
- Mainer, J. C. (2004). El peso de la memoria: de la imposibilidad del heroísmo en el fin de siglo. En D. A. Cusato, L. Frattale, G. Morelli, P. Taravacci y B. Tejerina (coords.), *Atti del XXI Convegno (Associazione Ispanisti Italiani): Salamanca 12-14 settembre 2002*, vol. I., pp. 11-40.
- Maldonado, L. G. (2021). Nega (Los Chikos del Maíz): Pecamos de ingenuos en la izquierda: el PSOE es el partido del régimen. *El Español*, 7-IV-2021. [https://www.elespanol.com/cultura/20210407/nega-chikos-maiz-pecamos-ingenuos-izquierda-psoe/571694192\\_0.html](https://www.elespanol.com/cultura/20210407/nega-chikos-maiz-pecamos-ingenuos-izquierda-psoe/571694192_0.html)
- Martín Guardado, S. (2020). Memoria democrática y víctimas de ETA: razones de peso para su extensión. *Democracia Constitucional. Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico*. <https://www.fundacionmgimenezabad.es/es/memoria-democratica-y-victimas-de-eta-razones-de-peso-para-su-extension>

- Martínez Zapata, I. A. (2017). *¡Profe! Enséñame con canciones. Una investigación sobre uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de Historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, pp. 30-42.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. FAD. [http://www.injuve.es/sites/default/files/estudiosonidos\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/estudiosonidos_0.pdf)
- Meyenberg, Y. (2017). Disputar la democracia. El caso de Podemos en España. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(230), pp. 221-242. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30022-3](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30022-3)
- Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(1), pp. 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Mota, D. (2020). Música alternativa y revolucionaria en las democracias de Europa Occidental (1957-1970). En J. M. Azcona y M. Abdiu (eds.), *El sueño de la revolución social. Contracultura, canción-protesta y kalashnikov* (pp. 183-204). Granada: Comares.
- Mota, D. (2021). El terrorismo en la música vasca: de los cantautores al rock radical y sus herederos. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 24(50), pp. 205-227. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2022.i50.09>
- Mota, D. (2022). Las memorias del terrorismo: las víctimas de la violencia política y la Educación Secundaria en el País Vasco (2005-2021). *Historia y Memoria de la Educación*, 16, pp. 563-605. <https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.32194>
- Moyano, M., Lobato, R. M., Bélanger, J. J. y Trujillo, H. M. (2021). *Prevención y afrontamiento de la radicalización. Una guía de profesionales de primera línea*. Córdoba: UCOPress.
- Narbona, R. (2015). El fracaso de la violencia, *Revista de Libros*, s/n.

- Ortega, J. I. (2022). Las canciones como herramienta didáctica en la formación del profesorado: tratamiento y reflexión crítica de problemas sociales. En J. C. Bel *et al.* (ed.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 823-830). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, pp. 43-53.
- Peiró, I. (2004). La consagración de la memoria: una mirada panorámica a la historiografía contemporánea. *Ayer*, 53, pp. 179-205.
- Razquin Mangado, A. (2017). *La vida política en las plazas. Etnografía del Movimiento 15M*. Granada: EUG.
- Ripoll, E. (2020). La memoria democrática en el sistema educativo. En D. Caldevilla (ed.). *Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (CUICID, 2020)*. Madrid: Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI), 986. <https://cuiciid2020.net/wp-content/uploads/2022/02/Libro-de-actas-CUICID-2020-1.pdf>
- Rivera Blanco, A. (2019). *Nunca hubo dos bandos. Violencia política en el País Vasco, 1975-2011*. Granada: Comares.
- Rodríguez Frutos, J. (1983). Música y enseñanza de la historia. *Aula Abierta*, 37, pp. 151-165.
- Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos educativos*, 26, pp. 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Sabucedo, J.M., Blanco, A. y de la Corte, L. (2003), Beliefs which legitimize political violence against the innocent, *Psicothema*, 15(4), pp. 550-555.
- Samacá, G. D. (2017). Versos de amores que matan los odios malditos del yanqui opresor: música insurgente y discurso político de las FARC-EP. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44, 2, pp. 227-259. <https://doi.org/10.15446/achsc.v44n2.64022>

- Sánchez-Cuenca, I. (2021). *Las raíces históricas del terrorismo revolucionario*. Madrid: Catarata.
- Santamaría, A. (2022). *Un lugar sin límites. Música, nihilismo y políticas del desastre en tiempos del amanecer neoliberal*. Madrid: Akal.
- Taibo, C. (2011). *El 15-M en sesenta preguntas*. Madrid: Catarata.
- Vila, P. (2014). *The Militant Song Movement in Latin America: Chile, Uruguay and Argentina*. Lexington Books.
- Vila, D. y del Amo, I. A. (2022). ¿Vuelta a las trincheras? El declive del estilo en la música como elemento de movilización política. *ALCES XXI*, 4, pp. 36-85. [https://www.alcesxxi.org/revista4/files/downloads/02\\_VilaDelAmoCastro.pdf](https://www.alcesxxi.org/revista4/files/downloads/02_VilaDelAmoCastro.pdf)