

Julia Gracia Ordóñez

Estudio comparado del abordaje del terrorismo en los currículos autonómicos vigentes

Comparative Study of the Approach to Terrorism in the Current Regional Curricula

Resumen

Este artículo analiza el abordaje del terrorismo en la vigente legislación autonómica que establece la ordenación y currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el contexto de un sistema descentralizado y su potencial contribución a la historia y prevención de este fenómeno. Los resultados de la investigación identifican un tratamiento insuficiente y centrado en aspectos históricos, que se reducen principalmente a una única materia y a determinados saberes básicos en una de las etapas de educación obligatoria, con una limitada presencia de argumentación ética y en la que destaca la ausencia de las víctimas del terrorismo como elemento central, así como una desigual interpretación de las enseñanzas mínimas comunes. Se concluye que el acercamiento al terrorismo del alumnado puede estar condicionado por factores como la voluntariedad del profesorado o su territorio que, lejos de contribuir a mantener una memoria colectiva solo favorecen el desconocimiento y la manipulación. Frente a ello, se incluyen recomendaciones a tener en consideración en futuros desarrollos curriculares.

Palabras clave: Terrorismo, radicalización, currículo, prevención, historia

Abstract

This article analyses the approach to terrorism in current regional legislation for compulsory and post-secondary education, in the context of a decentralised Spanish educational system, and its potential contribution to the history and prevention of terrorism. Results identify a limited approach focused on historical aspects, which are mainly reduced to a single subject in compulsory education. Terrorism also has a limited presence of ethical argumentation and an absence of the victims of terrorism as a central element that stands out. This is caused by an unequal interpretation of the minimum and common learning requirements set out by the government. It is concluded that students may receive insufficient training on terrorism, depending on teachers and territory, variables that, far from contributing to maintaining a collective memory, only favours ignorance and manipulation. In view of this, recommendations are included for consideration in future curriculum developments.

Keywords: terrorism, radicalization, curriculum, prevention, history

Julia Gracia Ordóñez, Servicio de Ordenación Educativa, Delegación Territorial en Córdoba.

Para citar este artículo: Gracia, J. (2026), Estudio comparado del abordaje del terrorismo en los currículos autonómicos vigentes, Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo, nº16, pp.20-34.

Recibido

05/11/2025

Aceptado

22/12/2025

1. Introducción

La educación es clave en la prevención del extremismo violento, la radicalización y, por ende, el terrorismo, siendo el currículo una de las herramientas más efectivas para promover valores democráticos y una ciudadanía activa que contribuyan a la resiliencia frente a narrativas violentas (Harris et al., 2013; Norbruch, 2016). En España, el abordaje curricular del terrorismo adopta principalmente un enfoque histórico, al entender que conocer la historia del terrorismo evita que vuelva a repetirse (Santayana, 1905). El currículo incluye una selección de hechos históricos relacionados con el terrorismo en España y a nivel internacional que, por su impacto y trascendencia todo el alumnado debe conocer. En este sentido, resultan esenciales las referencias a las víctimas del terrorismo, quienes contribuyen a mantener viva la memoria y a visibilizar sus consecuencias (Jiménez, 2018; Milošević, 2024). Sin embargo, existen otros enfoques más centrados en identificar factores de riesgo de carácter psicosocial y abordarlos de forma integral y progresiva para proteger al alumnado frente al extremismo violento. Parte de estos riesgos se encuentran actualmente en entornos digitales en los que las organizaciones terroristas operan para reclutar y difundir su narrativa mediante la manipulación y desinformación, frente a la que desarrollar una ciudadanía digital se hace imprescindible (Council of the European Union, 2023).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de las enseñanzas reguladas. En su artículo 6.3 establece que el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, fijará las enseñanzas mínimas con el fin de asegurar una formación común. Estas enseñanzas requerirán el 50% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tengan. Enseñanzas que, a su vez, se nutren de directrices internacionales y determinan las competencias que debe adquirir el alumnado al finalizar las diferentes etapas, entre las que destaca la competencia ciudadana. De esta forma, los Reales Decretos, y en su desarrollo la normativa autonómica, establecen el currículo articulando el contenido, formato y temporalización que aseguren que el alumnado entiende los procesos históricos más relevantes, sea capaz de reflexionar y dialogar sobre problemas éticos de actualidad con una actitud argumentativa y muestre empatía. Un estudio que analizaba la presencia del terrorismo en las leyes educativas españolas concluía su limitada presencia, tal y como evidencia el hecho de que no se incluye referencia explícita en la propia ley y apenas se emplean términos relacionados (Gracia, en prensa).

2. Marco teórico

Nuestro marco teórico parte de la consideración del terrorismo como un fenómeno global, complejo, multifactorial y en continua evolución, que requiere de un abordaje curricular transversal, que se inicia desde etapas tempranas y en el que las víctimas del terrorismo constituyen el elemento central. Este marco se estructura en siete ámbitos interrelacionados, tal y como se muestra en la figura 1 y que se describen a continuación.



Figura 1. Marco teórico. **Fuente:** elaboración propia.

En primer lugar, la centralidad de las víctimas responde al artículo 2 de la Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo, que establece entre sus fines la promoción de su dignidad y memoria. Su reconocimiento deslegitima social y políticamente el terrorismo, su testimonio relaciona memoria e historia y son un referente ético para el sistema democrático (Jiménez et al., 2024).

En segundo lugar, es necesario que el alumnado se familiarice con la definición y proceso de radicalización que, siguiendo el modelo 3N, se centra en las variables de narrativa, necesidades y redes (*networks*) y en la prevención primaria como intervención prioritaria (Kruglansky et al., 2019).

En tercer lugar, a pesar de que los Reales Decretos incluyen parcialmente la historia del terrorismo entre los saberes básicos a adquirir, debería establecer el contexto del fenómeno terrorista para ayudar al alumnado a mejorar su comprensión sobre el mismo, incluyendo su definición, causas e impacto. Asimismo, se hace necesario aprender acerca de las organizaciones terroristas que han

operado en España. Por último, debe favorecerse que el alumnado elabore sus propios argumentos, lo que reduciría cualquier posible sesgo (Krause et al., 2022). Aplicado a nuestro contexto, la historia del terrorismo debería incluir una introducción en la que se aborden los diferentes tipos de terrorismo, un análisis de las tres fases históricas en las que se produce: dictadura, transición y democracia, la centralidad de las víctimas a través de su relato para deslegitimar la violencia y el impacto de la labor policial y de la movilización social (López Romo, 2020).

En cuarto lugar, es necesario reforzar la argumentación ética frente al terrorismo partiendo de la indagación del fenómeno, teniendo en cuenta la pluralidad de opiniones del alumnado, aprendiendo a discrepar de forma razonada y siendo capaz de trabajar de forma conjunta superando las diferencias (Clifton, 2017). Desde el ámbito curricular, este enfoque amplía el estudio de la Declaración de los Derechos Humanos desde un punto de vista ético, razona por qué el terrorismo es necesariamente malo e injusto y analiza la importancia del Estado de Derecho frente al terrorismo (Roca Jusmet, 2021).

En quinto lugar, las organizaciones terroristas están consiguiendo eludir la moderación y retirada de contenidos mediante el uso de plataformas y redes sociales encriptadas, webs extremistas, mensajería cifrada, material codificado y manteniéndose en continua migración con fines de reclutamiento, propaganda y transacciones financieras. Existe una brecha de conocimiento en todos los sectores de la comunidad educativa sobre cómo los terroristas explotan plataformas digitales, lo que hace necesario una mayor sensibilización y formación que ayude a identificar estos riesgos y conocer estrategias para protegerse, a través de una mentorización digital, además de la implementación de restricciones de edad y verificación que dificulten acceder a las mismas (OECD, 2024).

En sexto lugar, debe visibilizarse la necesidad de adoptar una perspectiva de género y de líderes del movimiento asociativo de los damnificados al analizar la historia del terrorismo, especialmente desde el relato de mujeres, ya que no hacerlo olvidaría a este importante colectivo. Aunque la mayoría de las víctimas mortales del terrorismo en España han sido hombres, las mujeres han sido «víctimas colaterales» (Jiménez y Martínez, 2023): madres, viudas, hijas, hermanas o nietas, por lo que han experimentado una doble victimización y, en ocasiones, desamparo. Las mujeres han sido representadas como víctimas, luchadoras, pero también como terroristas o reclutadoras (Plaza et al., 2017). En relación con las mujeres, es también preocupante el movimiento incel (célibes involuntarios) a nivel global, que promueve un odio y deshumanización de las mujeres, a quienes culpan por su malestar, validando la violencia hacia ellas (Aiolfi et al., 2024).

En séptimo y último lugar, destacamos la creciente relevancia que ha adquirido la cultura de la prevención y preparación, como demuestra el hecho de que se estén implementando planes de formación ante emergencias de Protección Civil obligatorios en centros educativos no universitarios e impartidos por personas expertas para preparar al alumnado a prevenir y responder ante emergencias provocadas principalmente por causas naturales. Aunque existen recomendaciones de autoprotección

en caso de atentado terrorista publicadas por el Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (CITCO), no existen protocolos específicos para centros educativos promovidos por Administraciones educativas que incluyan el procedimiento ante situaciones específicas relacionadas con el terrorismo y la radicalización en el ámbito escolar, que favorezcan una detección temprana y multidisciplinar. Se valora de forma positiva la existencia de protocolos ante situaciones de duelo y la realización de simulacros de atentados terroristas que, lejos de crear una alarma contribuyen al desarrollo de la resiliencia en el alumnado.

De los siete ámbitos que conforman el marco teórico, la mayoría no tiene presencia en los vigentes Reales Decretos ni en la normativa autonómica en su desarrollo, ya que el terrorismo solo se aborda en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, y no de forma transversal y competencial, sino en determinadas materias que se analizarán a continuación.

Entre la limitada literatura científica sobre currículo y terrorismo destaca un estudio que analiza la presencia de la muerte en el currículo (Herrán et al., 2019) y otro que estudia la prevención de la radicalización en la educación formal (Doñate, 2025). El vacío en la literatura científica sobre la presencia del terrorismo en los currículos formales ha motivado la presente investigación.

3. Metodología

El objetivo de este estudio es analizar el abordaje del terrorismo en el currículo dentro de las etapas de la ESO y Bachillerato para descubrir si existen semejanzas o diferencias que puedan orientar futuros desarrollos, para lo que se emplea una metodología comparada (Raventós, 1983).

Las dieciséis unidades de análisis se enmarcan en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y, en su desarrollo, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. La LOMLOE, influida por la Agenda 2030, reconoce la importancia de la educación para la paz y los derechos humanos incluyéndola en la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, presente en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria. Asimismo, se incluye el desarrollo de la competencia ciudadana orientada a la alfabetización cívica y a la adopción de valores democráticos del alumnado, mostrando empatía y una actitud argumentativa.

La siguiente tabla muestra de forma abreviada las unidades de análisis o normativa autonómica objeto de estudio.

Administración educativa	Currículo Educación Secundaria	Currículo Bachillerato
Andalucía	Decreto 102/2023, de 9 de mayo	Decreto 103/2023, de 9 de mayo
Aragón	Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto y Orden ECD/867/2024, de 25 de julio	Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto
Principado de Asturias	Decreto 59/2022, de 30 de agosto	Decreto 60/2022, de 30 de agosto
Illes Balears	Decreto 32/2022, de 1 de agosto	Decreto 33/2022, de 1 de agosto
Canarias	Decreto 30/2023, de 16 de marzo	Decreto 30/2023, de 16 de marzo
Cantabria	Decreto 73/2022, de 27 de julio	Decreto 73/2022, de 27 de julio
Castilla y León	Decreto 39/2022, de 29 de septiembre	Decreto 40/2022, de 29 de septiembre
Castilla-La Mancha	Decreto 82/2022, de 12 de julio	Decreto 83/2022, de 12 de julio
Cataluña	Decret 175/2022, de 27 de setembre	Decret 171/2022, de 20 de setembre
Comunitat Valenciana	Decreto 107/2022, de 5 de agosto	Decreto 108/2022, de 5 de agosto
Extremadura	Decreto 110/2022, de 22 de agosto	Decreto 109/2022, de 22 de agosto
Galicia	Decreto 156/2022, de 15 de septiembre,	Decreto 157/2022, de 15 de septiembre y Decreto 118/2023, de 27 de julio
Comunidad de Madrid	Decreto 65/2022, de 20 de julio	Decreto 64/2022, de 20 de julio
Región de Murcia	Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre y Decreto n.º 158/2024, de 1 de agosto	Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre
Comunidad Foral de Navarra	Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio	Decreto Foral 72/2022, de 29 de junio
País Vasco	Decreto 77/2023, de 30 de mayo y Corrección de errores del Decreto 77/2023, de 30 de mayo	Decreto 76/2023, de 30 de mayo
La Rioja	Decreto 42/2022, de 13 de julio y Decreto 30/2025, de 1 de julio, por el que se modifican el Decreto 42/2022, de 13 de julio	Decreto 43/2022, de 21 de julio
Ámbito MEFPD	Orden EFP/754/2022, de 28 de julio	Orden EFP/755/2022, de 31 de julio

Figura 2. Normativa autonómica vigente que regula el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en los portales de las diferentes Administraciones educativas.

4. Resultados

En otro análisis se constata la ausencia del terrorismo en los currículos de Educación Infantil y Primaria (Gracia, en prensa). Respecto al de Formación Profesional, pese a ser una enseñanza que contribuye a reducir el riesgo de vulnerabilidad a la exclusión social y al abandono escolar y cuya matriculación supera el millón de alumnos y alumnas (Gamboa et al., 2023), solo se ha encontrado una referencia explícita al terrorismo en el Título de Técnico en Emergencias y Protección Civil en relación a la recogida de información del suceso como parte de una intervención operativa.

Una vez identificadas las etapas de la ESO y Bachillerato para su análisis, se procede a analizar la presencia del terrorismo en la normativa autonómica que desarrolla las enseñanzas mínimas establecidas en sus correspondientes Reales Decretos.

4.1. Educación Secundaria

En la ESO, tras analizar el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, se determina que el terrorismo se aborda en dos materias: Educación en Valores Cívicos y Éticos, y Geografía e Historia, siendo necesario subrayar dos aspectos. Por un lado, la materia de EVCE puede impartirse en algún curso de la ESO y en Geografía e Historia solo se aborda en 3.º y 4.º de la ESO, por lo que puede que haya alumnado que abandone o modifique su itinerario formativo y, por tanto, no reciba formación sobre terrorismo. Por otro lado, tal y como puede observarse en la tabla 2, la materia de EVCE tiene una carga horaria media de una a dos horas semanales y la de Geografía e Historia de tres a cuatro horas, lo que, teniendo en cuenta todos los saberes básicos a incluir podría dejar en un segundo plano el estudio del terrorismo. No obstante, la materia de Geografía e Historia es la principal para garantizar un primer acercamiento del alumnado al fenómeno terrorista.

Materia	Geografía e Historia				Educación en Valores Cívicos y Éticos o para la Ciudadanía y DDHH (algún curso o establecido)			
	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	4.º
AND	3	3	3	3	0	1	0	0
ARA	3	3	3	3	0	0	1	1
AST	3	3	3	3	0	0	2	0
BAL	3	3	3	3	1	1	1	1
CAN	3	3	3	3	1	1	1	1
CANT	3	3	3	3	0	0	1	0
CYL	3	3	3	3	0	0	1	0
CLM	4	3	3	3	0	2	0	0
CAT	4	4	4	3	1	1	1	1
CVAL	3	3	3	3	0	0	0	2
EXT	3	3	3	3	0	2	0	0
GAL	3	3	3	3	0	0	1	0
MAD	3	3	3	3	0	1	0	2
MUR	3	3	3	3	0	1	0	0
NAV	3	3	3	3	1	1	0	0
PVAS	3	3	3	3	1	1	1	1
RIO	4	4	4	4	0	2	0	0

Figura 3. Carga horaria de las materias de Geografía e Historia y de EVCE en Educación Secundaria y Bachillerato

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados en los portales de las diferentes Administraciones educativas

En la materia de ECVE, las enseñanzas mínimas relacionadas con el terrorismo establecen:

Saberes Básicos. B. Sociedad, justicia y democracia. La política [...] El Estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia [...]. La memoria democrática. La guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política.

Estos saberes básicos mantienen la redacción total o parcial del Real Decreto en once comunidades autónomas (65%), a excepción de seis de ellas (35%): Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, País Vasco y La Rioja, que eliminan la referencia explícita al terrorismo. Para ilustrar esta omisión se muestra a modo de ejemplo la incluida en el Decreto 30/2023, de 16 de marzo de Canarias:

Saberes Básicos. II. Sociedad, democracia y justicia. 2.1. Reconocimiento de la democracia y de sus principios, procedimientos e instituciones, valorando la memoria democrática. 2.2. Valoración de la ciudadanía y la participación democrática.

En la materia de EVCE existe un mayoritario pero menor porcentaje de uniformidad en la presencia del terrorismo en el currículo, tal y como se muestra en el siguiente mapa:



Mapa 2. Presencia del terrorismo en los currículos autonómicos.

Materia de EVCE para un curso de la ESO.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos autonómicos

En la materia de Geografía e Historia el Real Decreto establece como enseñanzas mínimas relacionadas con el terrorismo las siguientes:

Competencia específica 7. Identificar los fundamentos que sostienen diversas identidades [...] la Declaración Universal de los Derechos Humanos. [...] ...y la necesidad de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y del terrorismo”.

Saberes Básicos. A. Retos del mundo actual. [...] Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz [...] C. Compromiso cívico local y global. [...] apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo

La mayoría de las comunidades autónomas (15 de ellas, lo que supone un 88%) mantienen esta redacción total o parcial, a excepción de Cataluña y Comunitat Valenciana (12%), que eliminan la mención específica al terrorismo, tal y como se muestra en el siguiente fragmento extraído del Decreto 107/2022 de Comunitat Valenciana:

El mundo tras la Segunda Guerra Mundial: La “Guerra Fría” y la descolonización de Asia y África. El proceso histórico de construcción de la Unión Europea. La Guerra Civil y la dictadura franquista. La Transición. La España de la democracia. La Memoria democrática.

Cabe introducir una doble matización. Por un lado, el currículo vasco de 4º de ESO sí incluye una referencia al terrorismo, pero lo hace únicamente en el ámbito internacional, lo que dificulta abordar el terrorismo doméstico precisamente donde resultaría más necesario. Por otro lado, aunque la Comunitat Valenciana omite esa mención, es una de las autonomías que más ha impulsado el programa de víctimas educadoras y la utilización de las unidades didácticas del programa de Memoria y Prevención del Terrorismo. En cualquier caso, existen herramientas para trabajar este tema en el aula más allá de su presencia en el currículo, cuya inclusión sigue siendo, en última instancia, la vía más sólida y estable.

Además de la comparativa entre normativas autonómicas y lo establecido en el Real Decreto, son destacables las ausencias en los saberes básicos si contrastamos lo incluido en la unidad didáctica para Geografía e Historia de 4.º de la ESO (Ministerio del Interior et al., 2019), al no establecerse como enseñanzas mínimas: una definición de terrorismo, las áreas a las que afecta, la clasificación y nombres de las principales organizaciones terroristas, los movimientos sociales frente al terrorismo y referencias a víctimas del terrorismo, atentados o secuestros, dado que estas variables se emplean como indicadores del conocimiento del alumnado sobre el terrorismo (Rodríguez Fouz et al., 2021).

4.2. Bachillerato

Tras analizar el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en esta etapa educativa postobligatoria, el terrorismo se aborda en tres materias: Filosofía (1.º Bachillerato), Historia del Mundo Contemporáneo (1.º Bachillerato) e Historia de España (2.º Bachillerato). En la materia de Filosofía, las enseñanzas mínimas establecen:

Saberes Básicos. C1. Acción humana: Filosofía ética y política. Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva de derechos entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia [...]

Esta redacción se mantiene en 12 comunidades autónomas (71%), a excepción de cinco de ellas (29%) que eliminan la mención específica al terrorismo (Canarias, Cataluña, Extremadura, País Vasco y La Rioja). Como muestra de esta omisión, el Decreto 171/2022 de Cataluña establece:

Saberes Básicos ¿Qué tengo que hacer? Evaluación de situaciones que plantean problemas éticos mediante el análisis de la dualidad entre el ser y el tener que ser, la deliberación moral, el diálogo ético y la caracterización de los juicios morales”.

Filosofía es una de las materias en las que existe menor uniformidad, tal y como se ilustra en el siguiente mapa:



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los decretos autonómicos

Por otro lado, en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, el Real Decreto 243/2022 establece:

Competencia Específica 2. La experiencia del Holocausto [...] y la amenaza del terrorismo vinculado a movimientos políticos de diversa índole, han de generar una actitud de rechazo hacia el uso de todo tipo de violencia y una firme convicción en torno al reconocimiento de las víctimas y al derecho a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

[...] La experiencia del Holocausto [...] y la amenaza del terrorismo vinculado a movimientos políticos de diversa índole [...].

Saberes básicos. B. Retos del mundo actual. Amenazas regionales y planetarias: terrorismo, crimen organizado, radicalismos, ciberamenazas y armas de destrucción masiva.

En esta materia, 15 comunidades autónomas mantienen esta redacción parcial o totalmente (89%). Sin embargo, Comunitat Valenciana y País Vasco (11%) eliminan la mención específica al terrorismo. Omisión que se muestra en este fragmento del Decreto 76/2023 de País Vasco:

Conocer y analizar las causas y consecuencias de los principales conflictos de la Edad Contemporánea y de su alto grado de violencia y destrucción [...]

[...] se diseñaron condiciones fundamentales para los genocidios y el exterminio con su sistema de campos de concentración

Saberes básicos. B. Retos del mundo actual. Amenazas regionales y planetarias.

En esta materia deben también subrayarse algunas ausencias en las enseñanzas mínimas como las menciones específicas a atentados tan significativos como el 11-S (Nueva York), el 11-M (Madrid), el 7-J (Londres) o las oleadas de terrorismo internacional. Aspectos que sí forman parte de los contenidos incluidos en la unidad didáctica específica para esta materia (Prieto, 2020). Finalmente, en la materia de Historia de España para 2.º de Bachillerato, las enseñanzas mínimas establecen:

Saberes Básicos. B. Retos del mundo actual. [...] Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España. Las políticas de memoria en España. Los lugares de memoria[...] La Transición y la Constitución de 1978. [...] La normalización democrática y la amenaza del terrorismo”.

Estos saberes básicos se mantienen en 14 comunidades autónomas (82%) total o parcialmente. Sin embargo, tres de ellas (18%), Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco eliminan esta mención específica. De esta forma, el Decreto 76/2023 del País Vasco establece:

Reconocimiento de las acciones y movimientos en favor de la libertad en la Historia contemporánea de España, conciencia de hechos traumáticos del pasado y de no repetición de situaciones violentas y dolorosas.

Reparación de las víctimas de la violencia. La Transición: de la Ley para la reforma política a la Constitución de 1978. El Estado de las autonomías, el sufragio universal democrático, la oposición violenta y el consenso político-social. Los Pactos de la Moncloa.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en relación con la materia de Historia de España es que es quizá la materia con mayor número de saberes básicos relacionados con el terrorismo. Sin embargo, es la que tiene una mayor cantidad de saberes básicos y una duración menor debido a las Pruebas de Acceso a la Universidad. Pruebas en las que, por otra parte, no suelen incluirse preguntas relacionadas con el terrorismo, por lo que la temática suele marginarse en detrimento de otros contenidos.

5. Conclusiones

El presente estudio pone de manifiesto cómo el abordaje del terrorismo en el currículo continúa siendo insuficiente y no es uniforme en su implementación (Doñate, 2025). Por un lado, el terrorismo no se aborda de manera transversal ni competencial y se limita a las cinco materias señaladas anteriormente: Geografía e Historia y Educación en Valores Cívicos y Éticos en la ESO; y Filosofía, Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España en Bachillerato (Harris et al., 2013). Esta limitación ensombrece otras materias con gran potencial para su abordaje como Lengua Española y Literatura, Lenguas Extranjeras, Digitalización (Pérez-García y Barragán, 2025) o incluso Educación Plástica, Visual y Audiovisual, que podrían explorar aspectos culturales y artísticos relacionados.

Por otro lado, en términos de carga horaria y teniendo en cuenta la amplitud de los saberes básicos en materias como Geografía e Historia, no parece efectivo restringir el tratamiento del terrorismo a las mismas, especialmente en 2º de Bachillerato, en el que la PAU da prioridad a otras temáticas con mayor probabilidad de ser utilizadas en la prueba (Serrano y García, 2014). Este sería otro elemento indirecto a abordar.

Además de estos aspectos, el análisis de resultados muestra que, si bien la mayor parte de las comunidades autónomas garantizan los saberes básicos establecidos por el Real Decreto para abordar el terrorismo, algunas de ellas, en una interpretación lícita pero cuestionable, evitan incluir

el término en sus currículos. Esta estrategia solo contribuye a que el terrorismo continúe siendo un tema tabú y ahonda el desconocimiento por parte del alumnado (Mota Zurdo, 2022). Indirectamente, podría también deberse a un rechazo por parte del profesorado quien experimenta inseguridad por el miedo a provocar un efecto inesperado, en parte debido a una falta de formación para gestionar temas controvertidos en el aula (De Miguel Yubero, 2023). Esta dificultad se agrava en regiones en las que sigue estando presente una «batalla por el relato», que impide que el alumnado desarrolle la capacidad de conocer una historia sin sesgos y a formar su propia argumentación ética (Pinilla Gómez, 2023). Este conflicto pone de manifiesto una vez más la importancia de tener acceso a testimonios de víctimas del terrorismo de primera mano, reconociendo su valor y contribución (Jiménez, 2018). El hecho de que no se incluyan nombres de víctimas, atentados, secuestros y movimientos sociales que han luchado frente al terrorismo como enseñanzas mínimas, solo contribuye a borrarlos de una memoria colectiva que debemos preservar para que no se repita.

Si bien se ha avanzado en la accesibilidad a materiales curriculares específicos sobre terrorismo, una mirada retrospectiva nos permite concluir que no se ha avanzado en su abordaje curricular, que requeriría un consenso que evitara depender de la voluntad política, bajo el firme convencimiento de que el terrorismo es un aspecto que requiere un tratamiento mucho más técnico, amplio e integral, no solo limitado al currículo de Educación Secundaria y Bachillerato, sino abierto a otras enseñanzas y etapas educativas y muy especialmente a ser incluido en la formación inicial del profesorado que, una vez en ejercicio deberá implementarlo.

Este estudio puede ser un punto de partida para futuras líneas de investigación que analicen otras propuestas curriculares internacionales para su tratamiento, estudios realistas que evalúen qué funciona, en qué contextos y bajo qué condiciones (Gielen, 2019) y más estudios cualitativos que permitan conocer la percepción al respecto de todos los sectores que conforman la comunidad educativa. Por todo ello, parece recomendable que estas sugerencias puedan ser de consideración para futuros equipos técnicos implicados en la redacción y mejora de futuras concreciones curriculares del terrorismo.

6. Referencias bibliográficas

- Aiolfi, I., Palena, N., Ó Ciardha, C., & Caso, L. (2024). The incel phenomenon: A systematic scoping review. *Current Psychology*, 43(32), 26264-26278.
- Clifton, J. (2017). Justifying the jihad: The identity work of an Islamic terrorist. *Journal of Language and Politics*, 16(3), 453-470.
- De Miguel Yubero, V. (2023). La didáctica del terrorismo mediante el enfoque radical e inclusivo y la pedagogía de la muerte. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 28.

- Doñate, M. (2025), La prevención de la radicalización en la educación formal en España a través de la enseñanza de la historia de las religiones y el fomento de los valores. Un alcance desigual entre el alumnado, *Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo* 14, pp.7-24.
- Gamboa, J.P. y Moso, M. (2023). Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2023. La Formación Profesional ante los retos sociales.
- Gielen, A. J. (2019). Countering violent extremism: A realist review for assessing what works, for whom, in what circumstances, and how?. *Terrorism and political violence*, 31(6), 1149-1167.
- Gracia, J. (2026, en prensa). El terrorismo en los currículos oficiales. En: López Romo, R. y Rodríguez Fouz, M. (eds.). *Terrorismo y educación. Un reto pendiente en España*. CEPC.
- Harris, R., Harrison, S., y McFahn, R. (2013). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school humanities: history, geography, religious studies and citizenship*. Routledge.
- Herrán Gascón, A. D. L., Rodríguez Herrero, P., y Miguel Yubero, V. D. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español?. *Revista de educación*.
- Jiménez Ramos, M. (2018). El valor del testimonio. Aportaciones de las víctimas de ETA al relato ya la sensibilización de la sociedad. Universidad de Navarra.
- Jiménez Ramos, M., y Martínez Illán, A. (2023). El testimonio de las mujeres víctimas del terrorismo de ETA: Configuración del relato y transmisión del recuerdo.
- Krause, P., Gustafson, D., Theriault, J., & Young, L. (2022). Knowing is half the battle: How education decreases the fear of terrorism. *Journal of Conflict Resolution*, 66(7-8), 1147-1173.
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., & Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford University Press.
- López Romo, R. (2020). La educación ante el terrorismo. Conferencia « Las narrativas del terrorismo: cómo contamos, cómo transmitimos, cómo enseñamos», 157-169, Los Libros de la Catarata
- Milošević, A. (2024). *Victims and Memory After Terrorism*. Routledge.
- Ministerio del Interior, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y Fundación Víctimas del Terrorismo (2019). Unidad didáctica para Geografía e Historia. 4.º ESO. El terrorismo en España.
- Mota Zurdo, 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), 563-605.
- Nordbruch, G. (2016). The role of education in preventing radicalization. Radicalisation Awareness Network.
- OECD (2024). Transparency Reporting on Terrorist and Violent Extremist Content Online. Forth Edition. OECD Digital Economy Papers 367.
- Pérez-García, D. y Barragán, L. (2025), Videojuegos, menores y radicalización: nuevas tendencias de adoctrinamiento terrorista, *Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo*, nº13, pp.47-64.
- Pinilla Gómez, R. (2023). La” batalla” por la construcción de los relatos en la época del postterrorismo de ETA.

Plaza, J. F., Rivas-Nieto, P., & Rey-García, P. (2017). La representación de las mujeres terroristas y víctimas del terrorismo en prensa española. El caso de El País. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 129-144.

Prieto, J. (2020). El terrorismo internacional en el mundo contemporáneo. Unidad didáctica para Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Bachillerato.

Roca Jusmet, L. R. (2021). Contra el terrorismo, un relato verídico. *El Viejo topo*, (406), 74-75.

Rodríguez Fouz, M., Observatorio de la Realidad Social del Departamento de Derechos Sociales del Gobierno de Navarra y Soinua Social Transformation (2021). Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra.

Santayana, G. (1905). Those who cannot remember the past are condemned to repeat it. *The life of reason*.

Serrano, J. S., y García, C. F. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, (84), 47-57.

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.