

Victoria De Miguel Yubero

Pedagogía de la muerte y terrorismo: una comparación internacional

Pedagogy of Death and Terrorism: an International Comparison

Resumen

La pedagogía de la muerte y la didáctica del terrorismo son dos campos emergentes que, pese a su desarrollo desigual, comparten una preocupación común: comprender cómo la finitud, la violencia política y la pérdida se integran en los procesos educativos y contribuyen a la formación de una ciudadanía democrática. Este artículo presenta un análisis comparado internacional —centrado en 13 países europeos— sobre la presencia de la muerte, el duelo y el terrorismo en los currículos y marcos normativos educativos. Para ello se emplean análisis bibliométricos, revisión documental y un marco teórico sustentado en los cuatro enfoques de la pedagogía de la muerte. Los resultados muestran dos modelos predominantes de inclusión de la muerte (histórico-memorialista y psicosocial-preventivo) y tres enfoques principales en la didáctica del terrorismo (conmemorativo, preventivo y ciudadano). Finalmente, se propone un modelo integrado que articula la didáctica del terrorismo desde los enfoques curricular, de acompañamiento, fenomenológico-evolutivo y meditativo-vacío. El artículo concluye que la centralidad de las víctimas, la resiliencia comunitaria y la educación consciente constituyen pilares fundamentales para prevenir la violencia, dignificar la memoria democrática y fortalecer la ciudadanía crítica.

Palabras clave: pedagogía de la muerte; terrorismo; educación comaprada; duelo; memoria democrática

Abstract

Death education and terrorism pedagogy are two emerging fields that, although unequally developed, share a common concern: understanding how finitude, political violence and loss are integrated into educational processes and contribute to the formation of democratic citizenship. This article presents an international comparative analysis—focused on 13 European countries—of the presence of death, bereavement and terrorism in educational curricula and policy frameworks. Bibliometric analysis, documentary review and a theoretical framework based on the four approaches of death education are used. Results show two dominant models for the inclusion of death (historical-memorial and psychosocial-preventive) and three main approaches in terrorism pedagogy (commemorative, preventive and citizenship-based). Finally, an integrated model is proposed to articulate terrorism pedagogy through curricular, supportive, phenomenological-evolutionary and meditative-void perspectives. The study concludes that victim centrality, community resilience and conscious education constitute essential pillars to prevent violence, dignify democratic memory and reinforce critical citizenship.

Keywords: death education; terrorism; comparative education; bereavement; democratic memory.

Victoria De Miguel Yubero, investigadora y profesora universitaria.

Para citar este artículo: De Miguel, V. (2026), Pedagogía de la muerte y terrorismo: una comparación internacional. Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo, nº16, pp.58-72.

Recibido

27/11/2025

Aceptado

29/12/2025

1. Introducción

La muerte, la pérdida, el terrorismo y la radicalización son fenómenos estructurales de las sociedades contemporáneas, especialmente en Europa, donde múltiples países han experimentado a lo largo del siglo XX y XXI situaciones de terrorismo, genocidio, guerras civiles, terrorismo separatista, extremismo de signo político y terrorismo yihadista. Aunque estos fenómenos han generado profundas consecuencias sociales, psicológicas y políticas, su presencia en el ámbito educativo continúa siendo limitada, fragmentaria y desigual, tanto en el currículo formal como en la formación del profesorado (Davies, 2009; Papadatou, 2009; Corr, 2019; De Miguel-Yubero, 2023). La escuela, como agente socializador fundamental, no es ajena a estas realidades: ha sido escenario, víctima y, al mismo tiempo, agente potencial de prevención y transformación frente a la violencia política y las pérdidas colectivas (Bronfenbrenner, 1979; UNESCO, 2021), configurándose como espacio privilegiado para la transmisión de memoria democrática, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y la convivencia pacífica (Council of Europe, 2016; Biesta, 2017). En las últimas décadas, la pedagogía de la muerte ha desarrollado un marco conceptual para comprender el papel educativo de la finitud, la pérdida y el duelo, no desde una perspectiva clínica o asistencial, sino como elementos formativos integrados en la experiencia educativa (Papadatou, 2009; Doka, 2014; Corr, 2019), orientado a promover resiliencia, desarrollo ético y una comprensión más consciente de la vida y la muerte (Noddings, 2013; Biesta, 2017; De Miguel-Yubero, 2023). Paralelamente, la didáctica del terrorismo, campo emergente, ofrece herramientas para comprender el terrorismo, analizar causas y consecuencias, reconocer a las víctimas y prevenir la radicalización violenta desde una perspectiva educativa y democrática (Davies, 2018; Alexander, 2012), subrayando la centralidad de las víctimas y la memoria colectiva (Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, 2022; Assmann, 2011). La relación entre pedagogía de la muerte y didáctica del terrorismo es directa: el terrorismo es violencia letal cuya consecuencia es la muerte, por lo que su abordaje requiere integrar finitud, duelo y memoria (Corr, 2019; Assmann, 2011; De Miguel-Yubero, 2023) para favorecer prevención, resiliencia comunitaria y ciudadanía crítica y consciente.

2. Metodología

La investigación adopta un diseño cualitativo de carácter documental y comparado, adecuado para el análisis de políticas educativas y marcos normativos en contextos internacionales. Se inscribe en la tradición de la educación comparada, cuyo objetivo es comprender similitudes, divergencias y patrones estructurales entre sistemas educativos, más que realizar generalizaciones estadísticas (Cowen, 2009; Steiner-Khamsi, 2016; De Miguel-Yubero, 2023). Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se apoya en un enfoque interpretativo-crítico que concibe las políticas educativas como construcciones sociopolíticas situadas históricamente y atravesadas por valores, memorias colectivas y contextos culturales específicos, especialmente pertinente para el análisis de la muerte, el terrorismo y la radicalización (Ball, 2012; Apple, 2019).

El corpus documental incluye leyes educativas, currículos nacionales y documentos oficiales de trece países europeos: Alemania, Portugal, Francia, Irlanda, Noruega, España, Suecia, Italia, Reino Unido, Polonia, Países Bajos, Bélgica y Dinamarca. La selección responde a criterios de diversidad geopolítica, disponibilidad normativa y relevancia histórica en relación con experiencias de violencia política y pérdidas colectivas (Cowen, 2009; Steiner-Khamisi, 2016).

El análisis se desarrolló mediante una revisión sistemática de documentos oficiales, aplicando técnicas de análisis de contenido cualitativo. Se definieron dos familias semánticas —pedagogía de la muerte y didáctica del terrorismo— que permitieron identificar referencias explícitas y enfoques implícitos en los textos normativos (Mayring, 2014; Saldaña, 2016). El procedimiento combinó un análisis cuantitativo básico con una interpretación cualitativa orientada a comprender la función pedagógica de los conceptos, apoyándose en matrices comparativas para identificar patrones normativos y modelos educativos predominantes (Fairclough, 2013; De Miguel-Yubero, 2023).

3. Marco teórico y análisis de la legislación internacional

3.1 La Pedagogía de la muerte: aproximación conceptual y enfoques

La pedagogía de la muerte constituye un campo educativo emergente que se ha consolidado progresivamente como una línea de investigación relevante para comprender el papel formativo de la finitud, la pérdida y el duelo en los procesos educativos. Desde disciplinas como la psicología del desarrollo, la pedagogía crítica o la educación moral, se ha señalado que la muerte es un elemento constitutivo de la experiencia humana y, por tanto, una dimensión ineludible de la educación (Papadatou, 2009; Corr, 2019; Biesta, 2017). Sin embargo, la educación occidental ha tendido históricamente a invisibilizar la muerte y el duelo en el currículo escolar, relegándolos a situaciones excepcionales, enfoques asistenciales o intervenciones de carácter clínico. Esta omisión ha limitado el potencial educativo de la finitud como experiencia formativa, dificultando una comprensión ética, reflexiva y humanizadora de la vida y de la muerte en contextos educativos (Papadatou, 2009; Doka, 2014; Corr, 2019).

Diversos autores coinciden en la necesidad de superar una visión patologizante del duelo y avanzar hacia enfoques educativos que integren la pérdida como parte del desarrollo vital y social del alumnado (Worden, 2013; Noddings, 2013). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la muerte no persigue la intervención terapéutica ni la medicalización de la experiencia educativa, sino la integración consciente de la finitud como elemento formativo transversal. Su finalidad es promover la resiliencia, el desarrollo moral, la conciencia de interdependencia y la capacidad de afrontar pérdidas inevitables desde una ética del cuidado y la compasión (Noddings, 2013; Biesta, 2017; Corr, 2019; De Miguel-Yubero, 2023). Así, la educación para la muerte se configura como una vía para profundizar

en el sentido de la vida, favorecer procesos de interiorización y fortalecer la formación integral de la persona.

En este marco, De Miguel-Yubero (2023), sistematizando aportaciones previas del campo, identifica cuatro enfoques complementarios que permiten estructurar la pedagogía de la muerte desde una perspectiva educativa integral. El enfoque curricular-normalizador propone la integración transversal de la muerte en áreas como historia, filosofía, ética o ciencias sociales, en línea con propuestas internacionales que promueven la educación democrática, la memoria histórica y los derechos humanos (UNESCO, 2021; Council of Europe, 2016). El enfoque de acompañamiento educativo se orienta a las pérdidas reales que afectan a la comunidad escolar, promoviendo respuestas basadas en la escucha, la expresión emocional y el apoyo comunitario (Worden, 2013; Doka, 2014; Papadatou, 2009).

El enfoque fenomenológico-evolutivo concibe la muerte como parte del desarrollo humano, favoreciendo la construcción progresiva de significados según la edad y el contexto sociocultural (van Manen, 2014; Vygotsky, 1978). Finalmente, el enfoque meditativo-vacío pone el acento en la interioridad, la conciencia plena y la reflexión existencial, incorporando prácticas de atención, regulación emocional y compasión, respaldadas por la literatura sobre mindfulness y educación contemplativa (Kabat-Zinn, 2013; Biesta, 2017).

En conjunto, estos enfoques configuran un marco educativo complejo y plural que permite articular dimensiones curriculares, emocionales, éticas y existenciales, constituyendo una base sólida para abordar fenómenos de alta carga simbólica y emocional —como la violencia política o el terrorismo— desde una educación consciente, crítica y humanizadora (Davies, 2018; Corr, 2019; De Miguel-Yubero, 2023).

3.2 Análisis bibliométricos y documentales de la Pedagogía de la muerte en legislaciones internacionales.

La presencia de la muerte, el duelo y la finitud en los marcos normativos educativos europeos constituye un indicador relevante para evaluar el grado en que los sistemas educativos reconocen las dimensiones existenciales, éticas y socioemocionales de la formación. El análisis documental comparado revela que dicha presencia es altamente desigual en Europa y que la incorporación de la finitud se articula mediante modelos conceptuales diferenciados (histórico-memoralista y psicosocial-preventivo). Estos modelos no solo responden a tradiciones pedagógicas e históricas propias de cada país, sino también a sus trayectorias sociopolíticas y a los acontecimientos traumáticos que han configurado su memoria colectiva.

3.2.1. Análisis bibliométrico internacional

El análisis bibliométrico permite contextualizar la posición que ocupa la death education en el panorama académico internacional. Aunque la producción científica sobre muerte y educación ha crecido de manera significativa desde la década de 2010, especialmente en revistas de psicología y ciencias sociales, la presencia de este campo en journals estrictamente educativos sigue siendo limitada (Corr, 2019; Neimeyer, 2016; Papadatou, 2009). Este patrón evidencia un desequilibrio persistente: el duelo y la finitud se investigan principalmente desde perspectivas clínicas o asistenciales, mientras que su dimensión pedagógica continúa infrarepresentada (Doka, 2014; Klass, 2018). La escasez de estudios educativos tiene implicaciones directas para la política educativa, pues reduce la probabilidad de que la muerte sea integrada como contenido formativo en los currículos (Biesta, 2017; UNESCO, 2021).

Las tendencias recogidas de Miguel-Yubero (2023) muestran un incremento sostenido en la producción internacional, especialmente en torno a conceptos como bereavement, loss, resilience y school bereavement (Neimeyer, 2016; Corr, 2019). Sin embargo, el volumen de producción comparativa o normativa es aún marginal (Steiner-Khamsi, 2016; Cowen, 2009). Este vacío bibliométrico explica, en parte, por qué la integración curricular de la muerte en los países europeos presenta una considerable fragmentación conceptual. Donde la investigación es escasa, también lo es la normativización educativa (Steiner-Khamsi, 2016; OECD, 2019).

3.2.2. Análisis documental internacional

El análisis documental de trece países europeos revela una cartografía normativa marcada por diferencias estructurales en la forma en que los sistemas educativos abordan la finitud (Steiner-Khamsi, 2016; Cowen, 2009). La presencia de términos asociados a la muerte —duelo, pérdida, resiliencia, Holocausto, genocidio o suicidio— permite identificar no solo menciones explícitas, sino también orientaciones curriculares, valores educativos y prioridades políticas subyacentes (Ball, 2012). A partir de este análisis, se distinguen dos grandes modelos normativos —histórico-memorialista y psicosocial-preventivo— junto con configuraciones híbridas.

El modelo histórico-memorialista predomina en países como Alemania, Polonia, Italia y España, donde la muerte se integra principalmente a través de la memoria de acontecimientos traumáticos colectivos, como el Holocausto, las guerras, las dictaduras, los genocidios o el terrorismo. En estos contextos, la educación sobre la finitud se vincula estrechamente con la formación en derechos humanos, el análisis crítico de la violencia histórica y la construcción de memoria democrática (Assmann, 2011; Alexander, 2012). Alemania constituye el caso paradigmático, con la enseñanza obligatoria del Holocausto y materiales específicos como *Tod und Trauer in der Schule* (German

Federal Ministry of Education and Research, 2019). Polonia presenta un patrón similar mediante la asignatura *Edukacja dla bezpieczeństwa*, que incorpora contenidos sobre genocidio, terrorismo, preparación civil y resiliencia colectiva (Polish Ministry of National Education, 2018). En España, la LOMLOE incluye referencias explícitas a la memoria democrática y al estudio del Holocausto en 4.º de ESO, aunque el tratamiento del duelo y la muerte en sentido amplio es menos sistemático y se canaliza a través de Historia, Filosofía y Educación en Valores Cívicos y Éticos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Este modelo enfatiza la dimensión colectiva y ética de la muerte, pero tiende a relegar la dimensión emocional y relacional del duelo (Alexander, 2012).

El modelo psicosocial-preventivo es característico de países como Portugal, Francia, Irlanda y Noruega. En estos sistemas, la muerte y el duelo se integran principalmente mediante políticas de bienestar emocional, protocolos de intervención ante pérdidas y programas de prevención del suicidio o promoción de la resiliencia (World Health Organization, 2021; OECD, 2019). Portugal destaca por la claridad normativa en la incorporación de términos como resiliencia, finitud o suicidio (Direção-Geral da Educação, 2018). Francia ha desarrollado una política escolar de duelo reconocida internacionalmente, con guías específicas para la actuación docente ante pérdidas (Ministère de l'Éducation nationale, 2020). Noruega, tras los atentados de 2011, reforzó la dimensión socioemocional del currículo integrando la pérdida y el cambio en el área de Health and Wellbeing (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). Este modelo concibe la muerte como un fenómeno que requiere atención afectiva, apoyo comunitario y desarrollo de habilidades socioemocionales, más que como contenido histórico o moral (Noddings, 2013; Corr, 2019).

España y Suecia representan casos híbridos, en los que coexisten elementos memorialistas y psicosociales, reflejando tradiciones culturales propias y la influencia de marcos internacionales como las recomendaciones de la UNESCO sobre educación para la paz y la ciudadanía global (UNESCO, 2021).

La lectura transversal muestra tendencias comunes: la muerte rara vez aparece como contenido curricular explícito; la mayoría de países carece de políticas específicas de duelo escolar; el Holocausto actúa como principal vía de acceso a la reflexión sobre la muerte colectiva; la resiliencia emerge como concepto clave en el norte y oeste europeo; y la integración del suicidio sigue siendo excepcional (OECD, 2019; WHO, 2021). En conjunto, el análisis confirma que la pedagogía de la muerte en Europa se articula de forma fragmentada y carece de marcos curriculares estables, lo que limita su potencial transformador, aunque ambos modelos ofrecen bases valiosas para integrar la violencia política y el terrorismo desde una educación ética y humanizadora (Corr, 2019; Biesta, 2017; Davies, 2018).

3.3. *La Didáctica del terrorismo: aproximación conceptual*

La didáctica del terrorismo constituye un campo emergente dentro de las ciencias de la educación orientado a analizar cómo abordar el terrorismo en contextos educativos formales desde sus dimensiones histórica, política, ética y humana. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en la seguridad o la prevención policial, adopta una perspectiva pedagógica que concibe el terrorismo como un fenómeno social complejo que afecta a las comunidades, la memoria colectiva y las experiencias de víctimas directas e indirectas (Davies, 2009; Alexander, 2012; Kimmerling, 2010). Su finalidad es dotar al alumnado de herramientas conceptuales y éticas para comprender el terrorismo, analizar sus causas y consecuencias, reconocer el sufrimiento de las víctimas y fortalecer valores democráticos frente a narrativas extremistas (Davies, 2009; Crenshaw, 2011).

Desde un punto de vista teórico, la didáctica del terrorismo se articula en torno a cuatro ejes fundamentales. El primero es la comprensión multidimensional del terrorismo, que integra factores históricos, sociopolíticos, ideológicos y psicológicos (Sageman, 2017; Coolsaet, 2019). El segundo eje es la centralidad de las víctimas, cuya voz resulta esencial para humanizar la violencia y evitar la normalización del daño (Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo, 2022; Assmann, 2011; Ricoeur, 2004). El tercer eje se vincula con la prevención educativa de la radicalización, entendida como el desarrollo del pensamiento crítico, la competencia moral y las habilidades de convivencia democrática (Davies, 2018; Council of Europe, 2016). Finalmente, el cuarto eje se centra en la promoción de ciudadanía democrática basada en los derechos humanos y la construcción de memoria democrática (UNESCO, 2021; Biesta, 2017).

El campo subraya, además, la necesidad de un enfoque prudente que evite el sensacionalismo, la polarización y la simplificación política, situando el tratamiento del terrorismo en marcos pedagógicos seguros y respetuosos (Davies, 2018; Giroux, 2011). Este enfoque exige planificación institucional, formación docente específica y criterios éticos sólidos, especialmente cuando se trabaja con testimonios de víctimas o contenidos de alto impacto emocional (Council of Europe, 2016; Noddings, 2013).

3.4. *Análisis bibliométricos y documentales de la Didáctica del terrorismo en legislaciones internacionales.*

3.4.1. Análisis bibliométrico

El análisis bibliométrico realizado para este estudio evidencia que la investigación sobre la didáctica del terrorismo es todavía incipiente y escasamente desarrollada en comparación con otros ámbitos educativos relacionados con la violencia o la ciudadanía (Davies, 2009, 2018; Coolsaet, 2019). Las búsquedas en bases de datos internacionales muestran que la mayoría de trabajos vinculados al término *terrorism education* proceden de campos como la ciencia política, los estudios de seguridad

o la sociología del extremismo, mientras que la producción específicamente pedagógica es limitada (Davies, 2009, 2018; Crenshaw, 2011; Sageman, 2017). En este sentido, existe una brecha significativa entre la investigación en radicalización y la investigación en educación: mientras la primera ha crecido considerablemente desde 2001, la segunda apenas ha consolidado un cuerpo teórico propio (Crenshaw, 2011; International Centre for Counter-Terrorism, 2020).

Los datos presentados en De Miguel-Yubero (2023) confirman este desequilibrio: el volumen de publicaciones educativas sobre terrorismo es reducido, fragmentado y generalmente orientado a marcos preventivos más que formativos (Davies, 2018; Gert Biesta, 2017). Esta escasez bibliométrica condiciona la presencia normativa del terrorismo en los currículos europeos, dado que la innovación curricular suele depender de la producción académica disponible (Steiner-Khamsi, 2016; OECD, 2019).

3.4.2. Análisis documental

Para el análisis documental de las legislaciones educativas se aplicó una familia semántica compuesta por catorce términos vinculados al terrorismo (terrorismo, víctima, radicalización, yihadismo, islamismo, extremismo, derechos humanos, genocidio, guerra, Holocausto, conflicto, barbarie, muerte y conciencia), siguiendo procedimientos habituales en el análisis comparado de políticas educativas (Ball, 2012; Steiner-Khamsi, 2016). Los resultados evidencian que la presencia normativa del terrorismo es altamente desigual entre países europeos, aunque pueden identificarse tres enfoques predominantes (Davies, 2018).

El primer enfoque, de carácter conmemorativo, aparece en países con una fuerte experiencia histórica de terrorismo o violencia política, como España, Alemania y Polonia. En estos contextos, el terrorismo se vincula principalmente a la memoria colectiva y al reconocimiento de las víctimas como eje central de las políticas educativas (Assmann, 2011; Alexander, 2012). España constituye el caso más destacado, con la mayor frecuencia de términos relacionados con terrorismo, explicable por el impacto de ETA en la historia reciente y el impulso normativo de la memoria democrática (Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, 2022). Alemania incorpora el terrorismo en materiales de educación cívica y memoria histórica, mientras que Polonia lo asocia a la seguridad ciudadana y la preparación civil, en consonancia con marcos de educación para la ciudadanía y los derechos humanos (Council of Europe, 2016).

El segundo enfoque, de carácter preventivo, se identifica en países como Reino Unido, Francia, Bélgica y Países Bajos, donde la educación se vincula explícitamente a la prevención de la radicalización violenta (Coolsaet, 2019; Sageman, 2017). El Reino Unido representa el caso paradigmático mediante el Prevent Duty, que establece obligaciones legales para que los centros

educativos detecten y actúen ante señales de extremismo (UK Home Office, 2015). Francia incorporó contenidos sobre radicalización y ciudadanía tras los atentados de 2015, mientras que Bélgica y Países Bajos desarrollaron programas institucionales que combinan formación docente, vigilancia preventiva y recursos educativos específicos (European Commission, 2020).

Finalmente, el enfoque ciudadano se observa en sistemas educativos como los de Irlanda, Suecia, Portugal o Italia, donde el terrorismo se integra dentro de marcos amplios de derechos humanos, convivencia y ciudadanía democrática. En estos casos, su presencia semántica es menor, pero su tratamiento es más transversal, vinculado al desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo intercultural y la resolución de conflictos (UNESCO, 2021; Biesta, 2017).

El análisis transversal muestra dos tendencias clave: el terrorismo aparece con menor frecuencia que otros fenómenos traumáticos como el Holocausto o la guerra (Assmann, 2011), y su presencia normativa se concentra en países con experiencias propias de terrorismo o con políticas específicas de prevención del extremismo (Davies, 2018; Coolsaet, 2019). En conjunto, los resultados evidencian que la didáctica del terrorismo sigue siendo un campo poco desarrollado, con presencia curricular desigual y fuertemente condicionada por la historia política de cada país, lo que subraya la necesidad de marcos pedagógicos específicos que superen enfoques exclusivamente securitarios o memoriales (Cowen, 2009; Davies, 2018; Biesta, 2017).

3.5 Articulación teórica: la didáctica del terrorismo desde la pedagogía de la muerte

De Miguel-Yubero (2023) demuestra que el terrorismo y la violencia política generan procesos de pérdida real, simbólica y comunitaria que impactan directamente en la vida escolar y requieren respuestas educativas que superen la mera gestión emocional, tal como señalan los estudios sobre duelo colectivo y trauma en contextos educativos (Erikson, 1995; Neimeyer, 2016). Desde esta perspectiva, la muerte, en sus dimensiones individual y colectiva, se configura como una categoría pedagógica estructural que exige integrar comprensión ética, reconocimiento de las víctimas, memoria democrática y fortalecimiento de la resiliencia comunitaria (Assmann, 2011; Corr, 2019).

Sobre esta base, la pedagogía de la muerte ofrece un andamiaje conceptual sólido para fundamentar la didáctica del terrorismo, en línea con enfoques orientados a la humanización de la violencia y a la formación ética de la ciudadanía (Davies, 2018; Biesta, 2017). Los cuatro enfoques identificados por De la Herrán (2017) y ampliados por De Miguel-Yubero (2023)—curricular-normalizador, acompañamiento educativo, fenomenológico-evolutivo y meditativo-vacío—actúan como marcos interpretativos que articulan respuestas educativas ante la violencia letal y sus consecuencias sociales, en coherencia con la literatura sobre trauma, memoria y cuidado (Noddings, 2013; Papadatou, 2009). Este modelo permite comprender la relación entre finitud, trauma, memoria y ciudadanía democrática desde un enfoque humanista, ético y crítico (Biesta, 2017; Alexander, 2012).

3.5.1. Enfoque curricular-normalizador: integrar el terrorismo como contenido formativo

De Miguel-Yubero (2023) sostiene que la muerte y el terrorismo pueden integrarse transversalmente en el currículo a través de áreas como Historia, Filosofía o Educación para la Ciudadanía, en línea con enfoques internacionales que defienden el tratamiento ético y crítico de fenómenos traumáticos (Biesta, 2017; Davies, 2018). Este planteamiento propone una normalización pedagógica basada en la reflexión sobre la violencia política, la deshumanización, la memoria democrática, la dignidad de las víctimas y los discursos de odio (Council of Europe, 2016; Assmann, 2011). La integración curricular permite comprender el terrorismo como experiencia humana vinculada a la finitud y al sufrimiento, conectando su enseñanza con los aprendizajes vitales propios de la pedagogía de la muerte (Corr, 2019; Papadatou, 2009; De Miguel-Yubero, 2023).

3.5.2. Enfoque de acompañamiento educativo: la escuela ante el impacto del terrorismo

Los centros educativos afectados por terrorismo requieren procesos de acompañamiento que integren las dimensiones emocional, comunitaria y simbólica de la pérdida (De Miguel-Yubero, 2023; Erikson, 1995; Neimeyer, 2016). Los atentados generan duelo individual y colectivo que demanda respuestas pedagógicas estables (Alexander, 2012; Papadatou, 2009). Este enfoque incluye atención educativa no clínica al alumnado, comunicación sensible, cuidado del profesorado, rituales pedagógicos de memoria y continuidad educativa como factor de resiliencia (Doka, 2014; Davies, 2018; Noddings, 2013; Assmann, 2011; WHO, 2021). Desde esta perspectiva, la didáctica del terrorismo acompaña a la comunidad escolar en la elaboración del daño mediante procesos de resimbolización educativa (Biesta, 2017; De Miguel-Yubero, 2023).

3.5.3. Enfoque fenomenológico-evolutivo: memoria democrática y resignificación del daño

De Miguel-Yubero (2023) asegura que los atentados generan rupturas biográficas, institucionales y sociales susceptibles de transformación pedagógica mediante procesos de memoria y reconocimiento ético, en consonancia con los estudios sobre trauma colectivo (Erikson, 1995; Alexander, 2012). Este planteamiento se vincula a la perspectiva fenomenológica-evolutiva de la pedagogía de la muerte, que concibe los acontecimientos negativos como potencialmente formativos cuando se elaboran críticamente (van Manen, 2014; Biesta, 2017). Aplicado al terrorismo, implica promover comprensión ética del sufrimiento, memoria colectiva, uso educativo del testimonio de víctimas y desarrollo de empatía y compromiso cívico, con impacto significativo en la educación moral y la prevención de la indiferencia ante la violencia (Ricoeur, 2004; Assmann, 2011; Davies, 2018; Minow, 1998; Council of Europe, 2016).

3.5.4. Enfoque meditativo-vacío: conciencia, autocuidado y prevención de la polarización

Finalmente, esta autora integra la perspectiva meditativa-vacío como herramienta para fortalecer la interioridad, la regulación emocional y la compasión en contextos marcados por discursos de odio y polarización (De Miguel-Yubero, 2023), en línea con la educación contemplativa y la ética del cuidado (Kabat-Zinn, 2013; Noddings, 2013). Vinculado a prácticas de atención plena y silencio educativo, este enfoque contribuye a regular el impacto emocional de contenidos sensibles, reducir prejuicios, favorecer la escucha profunda y el pensamiento crítico, y cultivar actitudes de respeto y compasión (Biesta, 2017; WHO, 2021; Nussbaum, 2013). La interioridad se configura así como un eje clave para la construcción de ciudadanía crítica frente a la violencia simbólica y la radicalización (Arendt, 1968; Biesta, 2017).

4. Conclusiones

Los resultados del análisis bibliométrico, documental y teórico permiten extraer conclusiones relevantes sobre la presencia de la muerte, el duelo y el terrorismo en las políticas educativas europeas, así como sobre el potencial de la pedagogía de la muerte como marco articulador de la didáctica del terrorismo. En primer lugar, se constata que la integración educativa de la finitud sigue siendo fragmentaria, limitada y condicionada principalmente por factores históricos, políticos y culturales, más que por decisiones pedagógicas fundamentadas (Corr, 2019; Steiner-Khamsi, 2016). La revisión comparada muestra que la muerte rara vez aparece como contenido curricular explícito y, cuando lo hace, suele vincularse a acontecimientos traumáticos colectivos o a políticas de bienestar emocional, sin consolidarse como una dimensión formativa integral y transversal (Papadatou, 2009; OECD, 2019).

En el ámbito de la pedagogía de la muerte, el análisis identifica dos modelos normativos predominantes: el histórico-memorialista y el psicosocial-preventivo. El primero, presente en Alemania, Polonia, Italia o España, integra la muerte mediante la memoria de acontecimientos traumáticos —Holocausto, guerras o terrorismo—, vinculándola a la formación en ciudadanía democrática y derechos humanos (Assmann, 2011; Council of Europe, 2016). Aunque fortalece la memoria colectiva y la reflexión ética sobre la violencia, tiende a relegar la dimensión emocional y relacional del duelo (Alexander, 2012). El modelo psicosocial-preventivo, predominante en Portugal, Francia, Irlanda o Noruega, se centra en bienestar, resiliencia, acompañamiento educativo y protocolos de duelo, reconociendo la necesidad de apoyo pedagógico ante pérdidas reales (Papadatou, 2009; World Health Organization, 2021). Sin embargo, su menor desarrollo memorial limita el abordaje de la muerte en su vertiente colectiva y social (Assmann, 2011). La coexistencia de ambos modelos evidencia que ningún sistema educativo europeo ha integrado plenamente la muerte como categoría pedagógica transversal, tal como propone el enfoque humanista de la pedagogía de la muerte (De la Herrán, 2017; Biesta, 2017), carencia que se acentúa al analizar la presencia educativa del terrorismo.

El análisis bibliométrico confirma que la didáctica del terrorismo sigue siendo incipiente: la producción se concentra en ciencia política y estudios de seguridad, mientras que las aportaciones pedagógicas son escasas y fragmentarias (Davies, 2009, 2018; Crenshaw, 2011). Esta debilidad contribuye a explicar la desigual presencia normativa del terrorismo en Europa (Steiner-Khamsi, 2016). El análisis documental identifica tres enfoques: conmemorativo (memoria de víctimas), preventivo (detección de radicalización) y ciudadano (educación democrática y convivencia) (Davies, 2018; UNESCO, 2021), pero ninguno integra de forma estructurada la dimensión emocional, ética y existencial del daño (Alexander, 2012; Biesta, 2017).

En este contexto, un aporte central es mostrar que la pedagogía de la muerte ofrece un marco idóneo para fundamentar y ampliar la didáctica del terrorismo. De Miguel-Yubero (2023) subraya que los centros afectados no solo requieren protocolos, sino herramientas pedagógicas para abordar duelo individual y colectivo, reconstrucción de significados y resignificación ética, en consonancia con la literatura sobre trauma colectivo (Erikson, 1995; Alexander, 2012). La pedagogía de la muerte articula estas necesidades mediante cuatro enfoques complementarios: curricular-normalizador, acompañamiento educativo, fenomenológico-evolutivo y meditativo-vacío (De la Herrán, 2017; Corr, 2019). El enfoque curricular-normalizador permite un tratamiento transversal, riguroso y humanista del terrorismo (Davies, 2018; Biesta, 2017); el acompañamiento educativo favorece apoyo no clínico, cohesión comunitaria y cuidado mutuo (Papadatou, 2009; Noddings, 2013); el enfoque fenomenológico-evolutivo facilita la comprensión ética del sufrimiento y el aprendizaje democrático mediante testimonios de víctimas (Minow, 1998; De Miguel-Yubero, 2023); y el meditativo-vacío contribuye a regular el impacto emocional, reducir polarización y fortalecer compasión frente a discursos de odio y extremismo (Kabat-Zinn, 2013; Nussbaum, Así pues, la articulación entre pedagogía de la muerte y didáctica del terrorismo abre una vía innovadora para políticas educativas más coherentes, humanistas y democráticas. Superar enfoques fragmentados y avanzar hacia marcos integrados implica reconocer la muerte —individual y colectiva— como dimensión esencial de la educación y construir una cultura ética que comprenda el sufrimiento humano, dignifique la memoria de las víctimas y fortalezca la convivencia en sociedades complejas (Biesta, 2017; Corr, 2019; Assmann, 2011; Council of Europe, 2016).

5. Referencias bibliográficas

- Alexander, J. C. (2012). *Trauma: A social theory*. Polity Press.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Arendt, H. (1968). *Men in dark times*. Harcourt Brace.
- Assmann, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge University Press.

- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. (2022). *Educación*.
- Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. (2023). *Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (sitio web oficial)*.
- Coolsaet, R. (2019). *Radicalization: The origins and limits of a contested concept*. International Centre for Counter-Terrorism (ICCT).
- Corr, C. A. (2019). Death education. In H. Wass & R. A. Neimeyer (Eds.), *Handbook of thanatology* (pp. 331–345). Routledge.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 315–332). Springer.
- Crenshaw, M. (2011). *Explaining terrorism: Causes, processes, and consequences*. Routledge.
- Davies, L. (2009). *Educating against extremism*. Trentham Books.
- Davies, L. (2018). *Education and extremism: Rethinking liberal pedagogies in the contemporary world*. UCL Institute of Education Press.
- De la Herrán Gascón, A. (2017). *Pedagogía de la muerte* [Obra citada en el manuscrito].
- De Miguel-Yubero, V. (2023). *Escuelas afectadas por actos terroristas y pedagogía de la muerte* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Direção-Geral da Educação*.
- Doka, K. J. (2014). *Grief is a journey*. Hospice Foundation of America.
- Erikson, K. (1995). Notes on trauma and community. *American Imago*, 48(4), 455–472.
- European Commission. (2020). *Preventing radicalisation through education*.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- German Federal Ministry of Education and Research. (2021). *Tod und Trauer in der Schule*.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Home Office. (2015). *Prevent duty guidance: Guidance for specified authorities in England and Wales on the duty in the Counter-Terrorism and Security Act 2015*. UK Government.

- International Centre for Counter-Terrorism. (2020). *International Centre for Counter-Terrorism (ICCT)*.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living* (Revised ed.). Bantam.
- Kimmerling, B. (2010). *Politicide: Ariel Sharon's war against the Palestinians*. Columbia University Press.
- Klass, D. (2018). *Continuing bonds in bereavement: New directions for research and practice*. Taylor & Francis.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Guide académique d'accompagnement aux deuils* [PDF]. Académie de La Réunion.
- Minow, M. (1998). *Between vengeance and forgiveness: Facing history after genocide and mass violence*. Beacon Press.
- Neimeyer, R. A. (2016). *Techniques of grief therapy: Creative practices for counseling the bereaved*. Routledge.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2019). *Health and life skills (interdisciplinary topic)*.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*.
- Papadatou, D. (2009). *In the face of death: Professionals who care for the dying and the bereaved*. Springer.
- Polish Ministry of National Education. (2018). *Core curriculum for Education for Safety (Edukacja dla bezpieczeństwa)* [Referencia normativa].
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
- Sageman, M. (2017). *Turning to political violence: The emergence of terrorism*. University of Pennsylvania Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381–390.

UNESCO. (2021). *Global citizenship education: A policymaking awareness-raising handbook for policymakers*. UNESCO.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Worden, J. W. (2013). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner* (4th ed.). Springer.

World Health Organization. (2021). *Mental health in schools: A manual*.