

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

Didáctica del terrorismo. Investigación y aplicaciones en el aula

Raúl López Romo

ARTÍCULOS

Las víctimas en los libros de texto de Historia en España: del franquismo al terrorismo

Juan Carlos Colomer Rubio

Estudio comparado del abordaje del terrorismo en los currículos autonómicos vigentes

Julia Gracia Ordóñez

Un tema clave, todavía pendiente. La opinión del profesorado sobre terrorismo y educación

Raúl López Romo

Pedagogía de la muerte y terrorismo: una comparación internacional

Victoria De Miguel Yubero

“Déjame que te cuente...”. El terrorismo y la violencia política en el aula: aplicación didáctica

Ianire Lanchas Sánchez

HISTORIA DEL TERRORISMO

Organizaciones terroristas: BOKO HARAM

El acontecimiento: El secuestro en la escuela de Chibok 14-15 de abril de 2014

Efemérides

¿SABÍAS QUÉ?

EN MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS

POLÍTICA EDITORIAL

CONSEJO EDITORIAL

CARLOS IGUALADA

Director

JAVIER YAGÜE

Editor Jefe

COMITÉ CIENTÍFICO

Carmen Aguilera

Centre for Analysis of the Radical Right

Sergio Altuna

Real Instituto Elcano

Ignacio Álvarez-Ossorio

Universidad Complutense de Madrid

Rubén Arcos

Universidad Rey Juan Carlos

Carlos Ardila

Escuela de Guerra de Colombia

Cristina Ariza

Tony Blair Institute of Global Change

Miguel Ángel Ballesteros

Departamento de Seguridad Nacional

Tamir Bar-On

Tec de Monterrey

Jose María Blanco

Universidad Autónoma de Madrid

Alessandro Boncio

European Foundation for Democracy

Moussa Bourekba

Barcelona Centre for International Affairs

Alberto Bueno

Universidad Pablo de Olavide

Pilar Cebrián

Periodista independiente

Álvaro Cremades

Universidad Complutense de Madrid

Luis de la Corte

Universidad Autónoma de Madrid

Gustavo Díaz

Universidad Complutense de Madrid

Jesús Díez

Departamento de Seguridad Nacional

Gaizka Fernández

Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo

Carola García-Calvo

Real Instituto Elcano

Alexandra Gil

Secretaría de Estado de Migraciones

Tore Hamming

International Centre for the Study of
Radicalisation

Thomas Hegghammer

Norwegian Defence Research Establishment

María Jiménez

Universidad de Navarra

Raúl López Romo

Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo

María Lozano

Oficina Antiterrorismo de Naciones Unidas

Francesco Marone

George Washington University

Manuel Moyano

Universidad de Córdoba

Diego Muro

Universidad de St. Andrews

Petter Nesser

Norwegian Defence Research Establishment

Matteo Re

Universidad Rey Juan Carlos

Jerónimo Ríos

Universidad Complutense de Madrid

Agata Serranò

Centro de Estudios Políticos y Constitucionales

Louie Dean Valencia

Universidad de Texas

Aaron Zelin

Washington Institute for Near East Policy

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SOBRE TERRORISMO

Revista académica online de publicación cuatrimestral.

Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET).

Colectivo de Víctimas del Terrorismo, San Sebastián, España.

ISSN 2660-9673



<https://rietjournal.org/>



@RIET_revista



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#).



OIET
OBSERVATORIO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS SOBRE TERRORISMO



COVITE
Colectivo de Víctimas
del Terrorismo



CENTRO
MEMORIAL
DE LAS VÍCTIMAS
DEL TERRORISMO



GENERALITAT
VALENCIANA



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

BERDINTASUN, JUSTIZIA
ETA GIZARTE POLITIKETAKO SAILA
DEPARTAMENTO DE IGUALDAD,
JUSTICIA Y POLÍTICAS SOCIALES

INDICE

PÁGINA

5	PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO Didáctica del terrorismo. Investigación y aplicaciones en el aula Raúl López Romo
	ARTÍCULOS
7	Las víctimas en los libros de texto de Historia en España: del franquismo al terrorismo Juan Carlos Colomer Rubio
20	Estudio comparado del abordaje del terrorismo en los currículos autonómicos vigentes Julia Gracia Ordóñez
35	Un tema clave, todavía pendiente. La opinión del profesorado sobre terrorismo y educación Raúl López Romo
58	Pedagogía de la muerte y terrorismo: una comparación internacional Victoria De Miguel Yubero
73	“Déjame que te cuente...”. El terrorismo y la violencia política en el aula: aplicación didáctica Ilanire Lanchas Sánchez
	HISTORIA DEL TERRORISMO
87	Organizaciones terroristas: BOKO HARAM
88	El acontecimiento: El secuestro en la escuela de Chibok, 14-15 de abril de 2014
95	Efemérides
96	¿SABÍAS QUÉ?
97	EN MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS
100	POLÍTICA EDITORIAL

Presentación del monográfico

Didáctica del terrorismo. Investigación y aplicaciones en el aula

El 10 de septiembre de 2025 se celebró en el Palacio Miramar de San Sebastián un curso de verano que llevó por título “Didáctica del terrorismo. Investigación y aplicaciones en el aula”¹. Organizado por el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y la Universidad del País Vasco, reunió a un elenco de especialistas en la materia para debatir sobre un tema de plena actualidad. El satisfactorio resultado de dicho encuentro, junto con la voluntad de seguir contribuyendo a que el fenómeno del terrorismo ocupe en las aulas el espacio que merece, ha impulsado la transformación de aquellas ponencias en los presentes artículos.

Los textos que conforman este número monográfico de la Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo (RIET) se centran, por tanto, en una de las principales cuestiones pendientes tras el fin de ETA: la transmisión de este pasado a las nuevas generaciones. A comienzos de la década de 2000, este ámbito permanecía prácticamente inexplorado. En la actualidad, existen ya sólidas aproximaciones teóricas y numerosos recursos didácticos que facilitan al profesorado y al alumnado de secundaria el abordaje del fenómeno del terrorismo. No obstante, falta un eslabón intermedio fundamental: una mayor investigación educativa.

Los artículos que se presentan a continuación dedican un espacio específico al caso de ETA —como no podía ser de otro modo, al tratarse de la principal organización terrorista que ha actuado en España—, pero también atienden a bandas de otras tendencias que han operado en el mismo contexto. En conjunto, ofrecen resultados de diversos estudios de caso que permiten avanzar en varias direcciones.

En primer lugar, en la comparación del tratamiento que los manuales escolares otorgan a las víctimas de la dictadura franquista y a las del terrorismo. En segundo lugar, en el análisis de la legislación educativa autonómica, con atención tanto a sus avances como a sus carencias. En tercer lugar, en el conocimiento de la perspectiva del profesorado y de sus necesidades formativas. En cuarto lugar, en el estudio de cómo se aborda a nivel internacional un tema a priori tabú en el ámbito escolar,

1 Más información sobre el curso en: <https://www.uik.eus/es/curso/didactica-del-terrorismo-investigacion-aplicaciones-aula>

como es la muerte, especialmente cuando está vinculada a la premeditación y a una motivación política. En quinto lugar, se presentan ejemplos concretos de soluciones didácticas para el aula.

En cuanto al contenido divulgativo que el lector encontrará en el resto de secciones de este número monográfico, todas ellas también tienen como hilo conductor el nexo entre terrorismo y educación. El acontecimiento que se da a conocer es el conocido secuestro en el año 2014 de 276 niñas en la escuela de Chibok (Nigeria) a manos de Boko Haram, organización terrorista que precisamente se analiza de forma detallada en la siguiente sección. Asimismo, tanto en “¿Sabías qué...?” como en las efemérides, igualmente se traen a colación cuestiones relacionadas con el impacto que el terrorismo ha tenido en los centros de enseñanza durante las últimas décadas en forma de acciones terroristas, adoctrinamiento, etc.

Finalmente, en la última sección dedicada a la memoria de las víctimas, Íñigo Pascual aporta una visión personal basada en su experiencia como víctima educadora. Dado que se trata de una iniciativa impulsada por el Memorial de las Víctimas del Terrorismo, se ha procurado situar siempre a las personas afectadas en el centro del relato y, como en este caso, facilitar el acceso directo a sus reflexiones.

Agradezco a Carlos Igualada y a Javier Yagüe, responsables de la publicación de cada número de RIET, su apoyo para que este monográfico haya podido hacerse realidad. Extiendo igualmente mi agradecimiento a todos los autores que aceptaron ampliar y adaptar sus intervenciones presentadas en aquel curso de verano, así como al director del Memorial, Florencio Domínguez, por la confianza depositada.

Raúl López Romo

Coordinador del número monográfico

Juan Carlos Colomer Rubio

Las víctimas en los libros de texto de Historia en España: del franquismo al terrorismo

Victims in History Textbooks in Spain: From Francoism to Terrorism

Resumen

El presente artículo analiza la representación histórica de las víctimas del franquismo y del terrorismo en los libros de texto de Educación Secundaria en España. A partir de un corpus documental compuesto por manuales de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, así como de estudios recientes sobre memoria democrática y enseñanza de la historia, se identifican patrones recurrentes en el tratamiento de la represión, la violencia política y la victimización. El trabajo revela la persistente superficialidad narrativa, la escasa complejidad analítica y la ausencia de un aparato conceptual claro en torno a las víctimas, el terrorismo o la represión dictatorial. Asimismo, se examina el papel del docente en la construcción de una mirada crítica y reparadora sobre el pasado, y se proponen líneas de mejora para abordar la memoria democrática escolar desde la pluralidad de fuentes, testimonios y experiencias.

Palabras clave: Memoria democrática, víctimas, franquismo, terrorismo, libros de texto

Abstract

This article analyses the historical representation of the victims of Francoism and terrorism in Secondary Education textbooks in Spain. Drawing on a documentary corpus composed of textbooks from the fourth year of ESO and the second year of Bachillerato, as well as recent studies on democratic memory and history education, the study identifies recurrent patterns in the treatment of repression, political violence and victimisation. The findings reveal persistent narrative superficiality, limited analytical complexity and the absence of a clear conceptual framework regarding victims, terrorism or dictatorial repression. The article also examines the role of teachers in constructing a critical and reparative understanding of the past and proposes lines for improvement to address democratic memory in schools through a plurality of sources, testimonies and experiences.

Keywords: Democratic memory, victims, Francoism, terrorism, textbooks

Juan Carlos Colomer Rubio, Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat de València.

Para citar este artículo: Colomer, J.C. (2026), Las víctimas en los libros de texto de Historia en España: del franquismo al terrorismo, *Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo*, nº16, pp.7-19.

Recibido

12/12/2025

Aceptado

30/12/2025

1. Introducción¹

La representación de las víctimas en los libros de texto de Historia en España constituye un objeto de estudio de creciente interés dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la construcción de una memoria democrática plural (Fuentes e Ibáñez, 2019). En esa línea, las investigaciones desarrolladas en las dos últimas décadas coinciden en señalar la centralidad del manual escolar como herramienta pedagógica dominante en los procesos de enseñanza–aprendizaje de la Historia y la memoria, tanto por su presencia hegemónica en las aulas como por su papel en la legitimación de determinados relatos sobre el pasado reciente. De esta manera, el libro de texto no solo organiza contenidos y secuencias didácticas, sino que también selecciona, prioriza y jerarquiza episodios, actores y procesos históricos, condicionando con ello la comprensión social del pasado traumático (Mancha, 2019; Pingel, 2010).

Ante esa realidad, los debates actuales sobre el auge de los discursos de extrema derecha entre la juventud europea, las nuevas narrativas de negación o banalización del franquismo, y la creciente pérdida de memoria histórica entre los adolescentes españoles sitúan este objeto de estudio en un horizonte de urgencia, podríamos denominar, cívica. Diversas investigaciones recientes evidencian reconfiguraciones ideológicas en la juventud europea, con nuevas simpatías hacia regímenes autoritarios y discursos antiliberales, así como una credibilidad creciente otorgada a contenidos digitales de escasa fiabilidad epistémica (Mudde, 2019; Stanley, 2025; Traverso, 2022). Estas tendencias inciden directamente en la escuela como espacio de socialización democrática y refuerzan la necesidad de analizar críticamente los materiales curriculares participantes de esa construcción.

A partir de esta premisa, el presente artículo² tiene como objetivo analizar el tratamiento de las víctimas en los libros de texto de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, centrándose específicamente en dos ámbitos: la represión franquista y el terrorismo. Ambas temáticas constituyen dimensiones centrales para comprender la violencia política en la España contemporánea y, al mismo tiempo, representan retos didácticos significativos para la formación histórica del alumnado (Fuentes y Banderas, 2024; Fuentes e Ibáñez, 2019). El análisis presentado se apoya en una revisión sistemática del contenido textual e iconográfico presente en diferentes libros de texto a partir de ejemplos de manuales vigentes en 2016 y 2023 de las editoriales ECIR, Anaya, SM o Vicens Vives, entre otras. El corpus permite identificar diversos niveles de presencia de las víctimas en los manuales —inexistencia, mención superficial, desarrollo medio, desarrollo central— y contribuye a caracterizar los grados de profundidad y rigor con que se aborda la violencia política en el currículo escolar.

1 El autor quiere agradecer al profesor Ander Delgado Cendagortagalarza sus ideas y sugerencias para la elaboración del presente texto.

2 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “INCLUCOM: Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas” (PID2021-122519OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En definitiva, el presente trabajo pretende contribuir al debate actual en torno a la enseñanza de la Historia reciente, la construcción de ciudadanía democrática y el papel de la educación como espacio para la reparación simbólica, la memoria plural y el reconocimiento de las víctimas.

2. El libro de texto como objeto cultural

El libro de texto escolar se configura como una herramienta pedagógica compleja que, más allá de su aparente neutralidad instrumental, articula un discurso claro sobre el pasado. Distintos autores han señalado que el manual escolar es, simultáneamente, un producto cultural, un objeto de autoridad epistémica y una guía metodológica para el profesorado. Esta dimensión polivalente lo convierte en un agente de transmisión cultural privilegiado cuya influencia excede el ámbito estrictamente escolar (Foster, 2011; Valls, 2007).

En la literatura especializada se identifican diversos atributos que permiten caracterizar esta naturaleza compleja del manual: su condición de producto cultural; su apariencia de fuente omnisciente y legitimada; su uso rutinario en la práctica docente; su carácter construido y sometido a mediaciones editoriales; y su perdurabilidad más allá de los cambios curriculares. Dichos atributos muestran que el manual es un dispositivo vivo, actualizado y sometido a procesos de selección editorial que responden a criterios tanto pedagógicos como comerciales. Su continuidad en el tiempo, además, garantiza la persistencia de determinados enfoques históricos —como el historicismo— incluso cuando la historiografía académica ha evolucionado en direcciones distintas (Valls, 2007). En este sentido, enseñar Historia reciente a través de manuales implica movilizar —consciente o inconscientemente— narrativas que pueden consolidar o cuestionar discursos sociales vigentes sobre la dictadura, la violencia o las víctimas.

Como ha destacado la propia ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, 2024), los datos actuales subrayan la magnitud económica y social del libro de texto como industria cultural. Los informes anuales del sector muestran que en el curso 2023-2024 se publicaron más de diez mil nuevos títulos de libros de texto, que en Educación Secundaria Obligatoria se vendieron cerca de tres millones de ejemplares y que el índice de ejemplares por alumno se sitúa en torno a cinco libros por estudiante para esta etapa. A ello debe añadirse la expansión progresiva del manual digital, cuyo crecimiento ha sido sostenido a lo largo de la última década (ANELE, 2024).

Este volumen de producción y circulación implicaría que los relatos históricos presentes en los libros de texto poseen una penetración masiva en la población escolar (Fuertes e Ibáñez, 2019). En consecuencia, cualquier análisis sobre la enseñanza del franquismo o del terrorismo debe tener en cuenta que el manual continúa siendo —en la práctica— el principal canal de acceso al conocimiento histórico formal para millones de estudiantes.

Este mismo libro de texto es también un artefacto cultural que refleja sensibilidades políticas, corrientes historiográficas y presiones institucionales. Tal como ha señalado la investigación educativa, los manuales incorporan decisiones editoriales explícitas: la selección del contenido, su secuenciación, el tipo de imágenes empleadas, el grado de complejidad discursiva y la orientación ideológica de fondo (Bel, 2017; Martínez-Bonafé, 2008).

El resultado final no es, por tanto, una representación neutra de la Historia, sino una traducción escolar del pasado, susceptible de omisiones, silencios y neutralizaciones. Ello explica por qué la didáctica crítica del libro de texto insiste en su análisis como discurso cultural y no únicamente como herramienta didáctica (Van Alphen y Carretero, 2015).

3. Contexto democrático y educativo actual

Como comentábamos anteriormente, en el escenario social europeo contemporáneo se observa una creciente preocupación por el avance de discursos que, desde diversas posiciones ideológicas, tienden a reinterpretar el pasado autoritario bajo prismas de normalización, relativización o incluso nostalgia. En distintos países europeos, y de forma especialmente visible en España, este fenómeno se relaciona con la persistencia de narrativas que minimizan el impacto de la represión franquista o que establecen comparaciones equívocas entre la violencia ejercida por la dictadura y otros episodios históricos previos o posteriores, desdibujando así la naturaleza sistemática del castigo político (Banderas y Fuertes, 2021). A modo ilustrativo, Fuertes e Ibáñez (2019) señalan que el manual de ECIR para 2.º de Bachillerato LOGSE (García et al., 2003) reproduce una formulación característica de este sesgo interpretativo. En él, la represión franquista aparece circunscrita fundamentalmente a los años iniciales del régimen y explicada como resultado del protagonismo temprano de la Falange, vinculado a la influencia del nazismo y el fascismo europeos. De hecho, la represión no forma parte del apartado introductorio dedicado a “Los fundamentos del nuevo régimen”, sino que se menciona de manera muy sucinta en un breve párrafo incluido en el epígrafe “La etapa azul (1939-1945)”, integrado a su vez en el bloque sobre “El franquismo durante la Segunda Guerra Mundial”.

Esta minimización puede estar relacionada con la investigación reciente que ha alertado sobre el aumento de posturas acríticas hacia el pasado autoritario entre los jóvenes europeos, especialmente en contextos de polarización política y expansión de discursos antidemocráticos (Stanley, 2025). Estudios sociológicos muestran que una parte creciente de la juventud otorga credibilidad a contenidos difundidos a través de plataformas digitales, en detrimento de los medios de referencia tradicional, fenómeno particularmente acentuado entre sectores ideológicamente conservadores o cercanos a la ultraderecha (Keating y Melis, 2019; Mudde, 2019). Este desplazamiento de fuentes contrastadas por canales de escasa verificación genera un terreno fértil para la distorsión histórica y para el avance de narrativas que trivializan los autoritarismos del siglo XX y que no neutraliza el libro de texto (Traverso, 2022).

Estas tendencias actuales tienen un impacto directo en el espacio escolar, donde la enseñanza de la Historia reciente se enfrenta a una tensión constante entre la construcción académica del conocimiento y la presión simbólica del entorno mediático. En este clima informacional, el profesorado se ve obligado a contrarrestar discursos externos que, a menudo, compiten con los marcos interpretativos propuestos por los medios de comunicación, los currículos y los manuales escolares.

Por tanto, no es de extrañar que la debilidad en la construcción de una memoria democrática entre los jóvenes sea un elemento recurrente en estudios y diagnósticos socioeducativos. Diversas investigaciones señalan un escaso conocimiento entre estudiantes de Secundaria sobre episodios clave de violencia política, tanto en relación con el franquismo como con el terrorismo en la España contemporánea (Banderas y Fuertes, 2021). Este déficit se manifiesta en encuestas que revelan un desconocimiento significativo de acontecimientos recientes, como el asesinato de Miguel Ángel Blanco, así como una escasa comprensión de los contextos históricos en los que se inscribe la violencia política.

Esta carencia no solo se debe a la distancia generacional respecto a los hechos, sino también a la insuficiente incorporación de la memoria democrática como eje curricular explícito en la educación obligatoria. La literatura especializada subraya que los manuales de Historia ofrecen definiciones ambiguas o incompletas de conceptos como víctima, violencia política o terrorismo, lo que dificulta la construcción de un marco interpretativo sólido por parte del alumnado (Delgado, en prensa).

La enseñanza de la violencia política exige al profesorado articular un doble enfoque: uno histórico —riguroso, documentado y contextualizado— y otro ético —centrado en los derechos humanos, la dignidad de las víctimas y la reparación simbólica—. No obstante, investigaciones recientes evidencian las dificultades que encuentran los docentes para abordar la dictadura con una perspectiva coherente y fundamentada, debido a la falta de formación específica, la ausencia de una cultura pública de memoria democrática y la influencia de trayectorias familiares que condicionan la percepción del pasado (Banderas y Fuertes, 2021).

El docente, por tanto, ocupa un rol imprescindible como mediador entre el relato historiográfico, el contenido curricular y la experiencia emocional del alumnado. Su labor implica no únicamente construir conocimientos, sino también acompañar procesos de reflexión crítica que permitan a los jóvenes comprender la complejidad del pasado traumático y sus resonancias en la sociedad actual.

4. Análisis del tratamiento del franquismo en los manuales escolares

El análisis de manuales escolares realizado en investigaciones recientes permite identificar una primera categoría: la ausencia o banalización de la represión franquista y de sus víctimas. Esta tendencia se manifiesta tanto en la omisión directa de hechos relevantes como en la presentación de

episodios violentos de manera distante, neutralizada o anecdótica. La literatura ha señalado que, en numerosos manuales españoles contemporáneos, la represión se presenta mediante fórmulas narrativas carentes de sentido histórico —por ejemplo, el uso de verbos neutros como *murió* en lugar de *fue asesinado* o *fue ejecutado*—, lo que diluye la identificación de agentes y contextos represivos (Fuertes e Ibáñez, 2019). Ejemplos similares han sido detectados en manuales de distintas editoriales, donde la represión política se reduce a menciones tangenciales, sustituidas por perspectivas diplomáticas, económicas o institucionales que relegan la violencia estructural a notas marginales del relato histórico (Mancha, 2017). La página dedicada a explicar la consolidación del régimen franquista en el manual de Historia de España de la editorial EDITEX para 2.º de Bachillerato LOMLOE resulta especialmente significativa por los silencios y encuadres que propone (Blanco y González, 2023). En primer lugar, llama la atención la ausencia total de referencias explícitas a la represión como elemento estructural del afianzamiento del régimen, que queda sustituida por una narrativa centrada casi exclusivamente en factores diplomáticos y de política exterior. En este marco, la inserción de una fotografía del presidente estadounidense Joe Biden vinculada a la cumbre de la OTAN introduce un anclaje visual en la actualidad que refuerza una lectura de continuidad y normalización internacional de España, pero sin contextualizar históricamente el significado de las alianzas atlánticas ni su relación con la dictadura franquista. La imagen, presentada de forma descontextualizada, funciona más como recurso legitimador que como objeto de análisis histórico, desplazando la atención hacia el reconocimiento exterior del régimen y diluyendo los mecanismos internos -coercitivos y represivos- que hicieron posible su estabilidad. Este enfoque contribuye así a una interpretación parcial del proceso, en la que la consolidación del franquismo aparece desligada de la violencia política y social que lo sustentó durante décadas.

Una segunda categoría corresponde a los manuales que incluyen referencias al franquismo y a la represión, pero desde un enfoque sintético y de baja densidad analítica. En estos casos, las víctimas aparecen mencionadas sin contextualización historiográfica ni explicación precisa de los mecanismos represivos. La página analizada del manual de Historia de España de ANAYA para 2.º de Bachillerato (García de Cortázar et al. 2016), elaborado al amparo de la LOMCE, resulta ilustrativa de este tratamiento. En ella se combinan breves explicaciones textuales con documentos de apoyo —una fotografía de refugiados, un recuadro cuantitativo sobre ejecuciones y un testimonio de un prisionero— que, si bien diversifican las fuentes empleadas, no se integran en un relato historiográfico problematizado ni en una interpretación estructural de la violencia franquista.

Las víctimas de la represión aparecen mencionadas de forma genérica y, en muchos casos, reducidas a cifras o relatos individuales descontextualizados. No se ofrece una explicación precisa de los mecanismos represivos, ni de su carácter sistemático, jurídico e institucional, ni de su función política en la consolidación de la dictadura. Conceptos clave como la justicia militar, las depuraciones, el control social o el papel de las instituciones del régimen quedan apenas esbozados, lo que dificulta comprender la represión como una política planificada y sostenida en el tiempo. Asimismo, el uso de

testimonios personales cumple fundamentalmente una función ilustrativa o empática, sin orientarse hacia un análisis crítico guiado que permita al alumnado relacionar las fuentes con el contexto histórico o con los debates historiográficos actuales. Este tipo de tratamiento, frecuente en los estudios sobre manuales escolares españoles, conduce a un conocimiento fragmentado e insuficiente del franquismo y de la persecución sistemática ejercida por la dictadura. Tal como señalan Fuertes y Banderas (2024), la ausencia de contextualización historiográfica y de problematización didáctica limita el desarrollo del pensamiento histórico y reduce el potencial formativo del estudio del pasado reciente en clave democrática.

Existen, sin embargo, manuales que ofrecen un tratamiento más completo y complejo, incorporando estadísticas, fuentes primarias y testimonios que permiten situar a las víctimas en el centro del relato histórico. La presencia de datos cuantitativos sobre ejecuciones, encarcelamientos o exilio, combinada con fotografías o documentos relevantes, facilita una comprensión más profunda del sistema represivo y de su impacto social. Estos manuales tienden a reflejar perspectivas historiográficas actualizadas y un enfoque más crítico hacia la dictadura.

De esta manera, la investigación en didáctica de la Historia señala la necesidad de incorporar estrategias que permitan combatir la marginalización de las víctimas en los relatos escolares. Entre ellas destacan: el uso de relatos personales y fuentes primarias; actividades de memoria reparadora y enfoques diversos, y la vinculación entre Historia reciente y ciudadanía democrática. Estas propuestas enlazan con la tradición didáctica que defiende el aprendizaje basado en fuentes, la empatía histórica y el desarrollo de una memoria cívica (Barton y Levstik, 2004) y han sido puestas en práctica en materiales como la publicación “Mujeres y represión franquista. Una guía para su estudio en Valencia” publicada por la Universitat de València en 2017, entre otros ejemplos.

5. Las víctimas del terrorismo en los libros de texto

El terrorismo constituye un fenómeno histórico de enorme relevancia para comprender la evolución política, social y cultural de la España contemporánea. Sin embargo, su presencia en los manuales escolares continúa siendo secundaria y fragmentaria. Aunque la presencia de este fenómeno aparece en los contenidos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, se le otorga un tratamiento limitado, centrado en la descripción superficial de hechos y organizaciones, sin un desarrollo conceptual equiparable al dedicado a otros procesos históricos. Diversas investigaciones han señalado que, en la mayor parte de los materiales, el terrorismo se inscribe como un componente más de la transición del franquismo a la democracia, sin adquirir autonomía analítica ni didáctica (García, 2024).

El análisis realizado por Delgado en los libros de texto utilizados en el País Vasco confirma esta tendencia: el terrorismo aparece como “un factor más a tomar en consideración para comprender el tránsito del franquismo a la democracia actual”, pero sin un estudio específico ni en profundidad

(Delgado, en prensa). Esta caracterización mínima tiene implicaciones directas en la manera en que el alumnado construye su comprensión del pasado reciente, especialmente en contextos donde la violencia política ha tenido un impacto prolongado y de gran alcance.

Si profundizamos en el contenido, los manuales reproducen frecuentemente una narrativa lineal y descontextualizada. Suelen enumerarse las principales organizaciones (ETA, GRAPO, FRAP, Terra Lliure), ofrecer datos de víctimas y mencionar la desarticulación o desaparición de dichos grupos, pero sin problematizar la lógica interna de la violencia, sus raíces sociopolíticas o sus efectos traumáticos. Es el caso del tratamiento que realiza la editorial EDITEX para 2º de Bachillerato donde la organización ETA aparece descrita mediante un recuadro informativo de carácter enciclopédico, centrado en su definición, cronología básica y balance de víctimas, sin que se desarrolle un estudio específico ni contextualizado de su papel en el proceso de transición política (Blanco y González, 2023). El terrorismo se incorpora así al relato histórico como un elemento más del escenario político, pero no como un fenómeno que requiera una explicación propia en términos históricos, sociales y políticos.

Esta caracterización mínima del terrorismo tiene implicaciones directas en la manera en que el alumnado construye su comprensión del pasado reciente. Al no abordarse la violencia política como un fenómeno complejo y prolongado, ni analizarse sus consecuencias sociales, políticas y éticas, se favorece una visión fragmentada y superficial del proceso histórico. Esta limitación resulta especialmente significativa en contextos donde la violencia política ha tenido un impacto profundo y sostenido, ya que dificulta el desarrollo de una comprensión histórica crítica y de una educación democrática basada en el reconocimiento del conflicto, la memoria y las víctimas. En esta línea, el tratamiento del terrorismo en el manual de Vicens Vives para 4.º de ESO se caracteriza por una presencia claramente secundaria y subordinada del terrorismo al relato político-institucional del periodo. El fenómeno aparece integrado en epígrafes de mayor amplitud dedicados a la evolución política de la España reciente —como las elecciones, las reformas gubernamentales o la consolidación democrática—, sin constituir un objeto de análisis específico ni diferenciado. Esta ubicación marginal refuerza la idea del terrorismo como un elemento contextual más, y no como un proceso histórico complejo con dinámicas propias (Gatell et al., 2023).

La referencia al terrorismo, en particular a ETA, se articula mediante menciones breves, de carácter informativo y descriptivo, centradas en hitos como el fin de la violencia o su relación con determinados momentos políticos. No se desarrollan explicaciones detalladas sobre sus causas, evolución interna, impacto social o consecuencias en términos de derechos, memoria y víctimas. De este modo, el fenómeno queda reducido a un marco cronológico y factual, sin una problematización que permita comprender su prolongación en el tiempo ni su influencia en la vida política y social.

Desde el punto de vista didáctico, esta estrategia refuerza un enfoque narrativo y acumulativo, en el que los contenidos se presentan como una sucesión de hechos políticos relevantes, relegando la

violencia política a un plano accesorio. Las escasas referencias al terrorismo no se suelen acompañar de actividades específicas, análisis de fuentes o propuestas de reflexión crítica, lo que limita las posibilidades de desarrollar una comprensión histórica profunda del pasado reciente. El alumnado recibe así una visión simplificada, en la que la desaparición de la violencia se asocia de forma casi automática al avance democrático, sin explorar las tensiones, los debates sociales o las memorias en conflicto.

Esta simplificación contribuye a una percepción del terrorismo como un fenómeno inevitable y casi mecánico, reforzando un relato histórico que invisibiliza la pluralidad de experiencias sociales y, especialmente, la de las víctimas que apenas se trabajan (García, 2024).

En esa línea, los resultados del estudio de Delgado muestran que la información que aportan los manuales es, en su mayoría, “excesivamente sintética y básica”, centrada en los aspectos más notorios —origen de ETA, atentado de Carrero Blanco, cifras globales, final de la organización— y dejando fuera dimensiones fundamentales, como los procesos de radicalización juvenil, la evolución de la percepción social de la violencia o los cambios en la movilización ciudadana. Además, la cronología abordada se concentra en los años setenta y ochenta, relegando las transformaciones posteriores, así como la trayectoria de las políticas públicas, las estrategias de deslegitimación social y el papel de las víctimas y de las asociaciones civiles (Delgado, en prensa).

Un aspecto especialmente problemático es la desigual atención prestada a las distintas formas de terrorismo. Aunque se mencionan diversos grupos, la mayor parte del espacio se dedica a ETA, mientras que el terrorismo de extrema derecha, el internacional o la violencia de motivación estatal reciben apenas referencias marginales, sin desarrollo historiográfico ni contextual (García, 2024). Esta asimetría limita la comprensión global del terrorismo como fenómeno complejo, multicausal y plural.

Asimismo, la presencia de las víctimas se reduce a elementos periféricos: breves recuadros, fotografías aisladas o notas complementarias (García, 2024). Estas notas marginales impiden su integración como parte constitutiva del relato histórico escolar, dificultando que el alumnado incorpore la dimensión humana y moral de la violencia. La investigación de Delgado confirma esta insuficiencia iconográfica y testimonial, destacando la escasa presencia de imágenes de víctimas y sus historias, con la consiguiente pérdida de oportunidades pedagógicas para la empatía y la reflexión ética.

En el ámbito didáctico, estos manuales reproducen un modelo transmisivo basado en tareas de baja demanda cognitiva: búsqueda de datos, resúmenes, identificación de información explícita o elaboración de líneas del tiempo. Solo de manera excepcional se incorporan análisis de fuentes primarias, planteamiento de problemas históricos o actividades que exijan interpretación y juicio crítico (García, 2024).

De esta manera, Delgado señala que la mayoría de las actividades relacionadas con la violencia política piden simplemente reproducir información del texto, sin fomentar la elaboración de argumentos propios ni la problematización de los fenómenos estudiados. Esta falta de complejidad cognitiva contrasta con la naturaleza profundamente ética, emocional y política del terrorismo, que exigiría actividades que integraran reflexión, debate fundamentado y análisis contextual.

En algunos casos, los manuales formulan preguntas abiertas sobre la legitimidad del uso de la violencia o sobre la valoración del conflicto, pero sin ofrecer criterios éticos ni marcos conceptuales que orienten al alumnado. Ello puede generar respuestas basadas en opiniones intuitivas, posiciones familiares o influencias del contexto antes que en principios democráticos o en el respeto de los derechos humanos.

Una excepción relevante es el proyecto educativo Eki, editado por la editorial Elkar y la Federación de Ikastolas, que propone un enfoque más integral, con actividades de análisis de testimonios, estudio de vulneraciones de derechos humanos y debates estructurados que permiten una aproximación más profunda y matizada. Otros ejemplos de relevancia son los elaborados por el Centro Memorial de Víctimas que planteó diversas propuestas dirigidas a primero y cuarto de la ESO, así como a primero y segundo de bachillerato. Estas unidades adoptan un enfoque cercano al formato habitual de los manuales escolares: combinan una exposición conceptual sobre el terrorismo con actividades centradas en la lectura de testimonios de víctimas y tareas complementarias de investigación y uso de recursos digitales.

Finalmente, otro ejemplo interesante es el propuesto por SM para 4.º de ESO (De la Mata y Mesegar, 2023), elaborado conforme al marco curricular de la LOMLOE, constituye un caso especialmente significativo de renovación didáctica en el tratamiento del cambio y la continuidad histórica. Bajo el epígrafe “Trabaja como un historiador”, la propuesta desplaza el foco desde la mera transmisión de contenidos hacia el desarrollo explícito de procedimientos propios del pensamiento histórico, en particular el análisis de fuentes visuales y la interpretación del cambio en los procesos históricos.

La actividad se articula a partir de dos imágenes comparadas de un mismo espacio urbano tras un atentado terrorista de ETA, invitando al alumnado a analizar las dificultades del cambio histórico a partir de evidencias concretas. Este planteamiento supone un avance relevante respecto a los enfoques más descriptivos habituales en manuales anteriores, ya que obliga a contextualizar, comparar, formular hipótesis y reflexionar sobre la permanencia de determinadas estructuras sociales frente a situaciones de ruptura política. El cambio histórico no se presenta como un proceso lineal ni automático, sino como un fenómeno complejo, condicionado por múltiples factores.

Desde el punto de vista didáctico, la propuesta conecta de manera directa con los principios de la LOMLOE, al priorizar el trabajo competencial, la alfabetización histórica y el uso de fuentes

primarias que obligan a profundizar sobre el fenómeno terrorista como base para la construcción del conocimiento. A diferencia de otros manuales en los que las imágenes cumplen una función meramente ilustrativa, en este caso las fotografías se convierten en el eje central de la actividad, adquiriendo un valor interpretativo y problematizador. El alumnado es interpelado como sujeto activo del aprendizaje, en línea con la construcción de un conocimiento histórico complejo.

No obstante, aunque la actividad resulta innovadora en términos metodológicos, su potencial explicativo depende en gran medida de la mediación docente. Como ha destacado García (2024), la puesta en práctica de este material depende de la decisión del profesorado y de los equipos directivos, que deben valorar si incorporarlo o continuar con los contenidos que ofrecen los libros de texto. Esta circunstancia genera un escenario complejo y difícil de resolver mientras no se produzcan modificaciones de calado en el currículo de Historia que otorguen un mayor peso al estudio de las víctimas dentro de la Transición y del proceso de consolidación democrática.

El tratamiento limitado del terrorismo en los manuales escolares no solo restringe el aprendizaje histórico, sino que también condiciona la formación democrática del alumnado. La falta de contextualización, la escasa presencia de las víctimas y la ausencia de reflexión ética contribuyen a una comprensión superficial del pasado reciente. Esta situación resulta especialmente preocupante en comunidades como la vasca, donde diferentes estudios han mostrado un conocimiento “moderado o pobre” entre los jóvenes sobre los acontecimientos más relevantes del terrorismo, sus autores, sus víctimas y los procesos de respuesta social e institucional (Delgado, en prensa).

6. Conclusiones

El análisis conjunto del tratamiento de las víctimas del franquismo y del terrorismo en los libros de texto permite identificar patrones comunes que responden a una lógica educativa que podríamos denominar continuista en las diferentes leyes educativas. Los manuales operan mediante un equilibrio implícito entre la necesidad de abordar el pasado traumático y la preocupación por evitar conflictos latentes con resonancia en la esfera pública.

En los casos más superficiales, la violencia política aparece como un elemento secundario diluido en perspectivas políticas o económicas, reforzando la idea de que las víctimas ocupan un lugar accesorio en el relato histórico. La representación de la represión franquista, por ejemplo, suele aparecer desprovista de contexto o suavizada mediante formulaciones que minimizan la violencia estructural del régimen, reflejo todavía de ciertas resistencias sociales en torno a la memoria histórica. Algo similar ocurre con el terrorismo, que se aborda de forma extremadamente sintética y descriptiva, reducido con frecuencia a cifras o listados de siglas que dejan en segundo plano la experiencia de las víctimas y la complejidad sociopolítica del fenómeno.

A estas limitaciones se suma que muchas de las actividades de aula vinculadas a ambos temas continúan ancladas en un enfoque memorístico, centrado en la reproducción de contenidos y con escaso recurso a fuentes primarias o a la reflexión personal y ciudadana del alumnado. En este escenario, el papel del profesorado se vuelve decisivo: es en su mediación didáctica donde reside la posibilidad de ofrecer una mirada más crítica, de promover la empatía social y de situar a las víctimas en el centro del aprendizaje histórico.

A la luz de estas carencias, se hace necesario avanzar hacia una enseñanza del terrorismo que supere la lógica descriptiva y contribuya a la construcción de una memoria democrática fundamentada en los derechos humanos. Esto implica integrar testimonios personales, analizar las vulneraciones de derechos, fomentar el pensamiento histórico y promover una reflexión crítica sobre las causas, efectos y responsabilidades asociadas al uso de la violencia.

Una aproximación educativa integral debe incorporar la complejidad del fenómeno, las voces de las víctimas, la diversidad de actores implicados y la evolución de la sociedad ante la violencia. Solo así es posible dotar al alumnado de las herramientas necesarias para comprender su pasado reciente y participar activamente en la construcción de una cultura cívica basada en la convivencia, la pluralidad y el rechazo de toda forma de violencia política.

Todo ello apunta a la necesidad de avanzar hacia una auténtica didáctica de la memoria democrática en la formación permanente del profesorado que otorgue a las víctimas un lugar central en el relato escolar, construida desde la pluralidad, la crítica y un compromiso claro con la reparación y los derechos humanos.

7. Referencias bibliográficas

- ANELE. (2024). *El libro educativo en España. Curso 2024–2025*.
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Tempo e Argumento*, 13(33), e0105.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112.
- Blanco, R. y González, M. (2023), *Historia de España, 2º Bachillerato*. EDITEX.
- Delgado, A. (en prensa), *¿Qué dicen los libros de texto utilizados en el País Vasco sobre el terrorismo?*
- De la Mata, A., y Mesegar, M. (2023). *Geografía e Historia. 4.º de Secundaria*. Revuela. SM.
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Fuertes, C. y Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 135(3), 329-348.

- Fuertes, C. e Ibáñez, M. (2019). La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37, 3-18.
- García, P. (2024). Evolución y análisis del contenido sobre el fenómeno terrorista en los libros de texto de secundaria y bachillerato desde los años 90 hasta la década de 2010. En VV.AA. (coord.), *Miradas al pasado, miradas al presente. Nuevos horizontes de la historiografía contemporánea: Libro de actas* (pp. 351-363). Universidad de La Rioja.
- García de Cortázar, F., Donézar, J.M., Valdeón, J., Del Val, M.I., Fernández, M, y Gamazo, Á. (2016). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Anaya.
- García, E., Gomis, P., Latorre, F., González, J., Ramírez, G., Sebastián, R. (2003). *Historia. Segundo de Bachillerato*. Ecir.
- Gatell, C., De Miguel, R., Domínguez, J., García, J., Risques, M., Sobrino, D. y Sabiote, M. A. (2023). *Geografía e Historia 4. Comunitat Valenciana (4.1–4.2)*. Vicens Vives.
- Keating, A. y Melis, G. (2017). Social media and youth political engagement: Preaching to the converted or providing a new voice for youth? *The British Journal of Politics and International Relations*, 19(4), 877-894.
- Mancha, J. C. (2019). El franquismo en el libro de texto: Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 98, 1-15.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 1(1), 62-73.
- Mudde, C. (2019). *The far right today*. John Wiley and Sons.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. UNESCO.
- Stanley, J. (2025). *Borrar la historia: Cómo los fascistas reescriben el pasado para controlar el futuro*. Blackie Books.
- Traverso, E. (2022). *Pasados singulares: El yo en la escritura de la Historia*. Alianza Editorial.
- Van Alphen, F. y Carretero, M. (2015). The construction of the relation between national past and present in the appropriation of historical master narratives. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(3), 512-530.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX–XXI*. UNED.

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.

Raúl López Romo

Un tema clave, todavía pendiente. La opinión del profesorado sobre terrorismo y educación

A Key Pending Issue. Teachers' Opinions on Terrorism and Education

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una encuesta a profesorado español de secundaria sobre la relación entre el terrorismo y la educación. El análisis concluye que, pese a que los docentes reconocen mayoritariamente la importancia de abordar el terrorismo en las aulas, su tratamiento sigue siendo insuficiente y desigual. Entre los motivos están las carencias curriculares, las lagunas en los libros de texto, la falta de conocimiento de recursos didácticos específicos y los obstáculos estructurales como la sobrecarga de contenidos y la falta de tiempo, especialmente en Bachillerato. La experiencia docente muestra que el tema suele trabajarse de forma indirecta y ocasional, pero también evidencia su gran potencial para desarrollar competencias como la que habla de fomentar una ciudadanía crítica.

Palabras clave: terrorismo, educación secundaria, profesorado, España

Abstract

This article presents the results of a survey on terrorism and education given to Spanish secondary school teachers. The analysis concludes that, although most teachers recognise the importance of addressing terrorism in the classroom, its treatment remains insufficient and uneven. Among the reasons are curricular deficiencies, gaps in textbooks, lack of knowledge of specific teaching resources, and structural obstacles such as content overload and lack of time, especially in upper secondary school. Teaching experience shows that the topic is usually addressed indirectly and occasionally, but it also highlights its great potential for developing skills such as fostering critical citizenship.

Keywords: terrorism, secondary education, teachers, Spain

Raúl López Romo, Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco. Trabaja como responsable de educación y exposiciones del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo.

Para citar este artículo: López, R. (2026), Un tema clave, todavía pendiente. La opinión del profesorado sobre terrorismo y educación, Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo, nº16, pp.35-57.

Recibido
02/01/2026

Aceptado
11/01/2026

1. Introducción

El terrorismo es un tema controvertido. Lo es, en primer lugar, porque ha causado un enorme sufrimiento: cerca de 1.500 personas han sido asesinadas en España entre 1960 y la actualidad, y más de 5.000 resultaron heridas (Fernández Soldevilla, 2021). En segundo lugar, porque genera una fuerte polarización entre los demócratas acerca de cómo afrontarlo, especialmente en lo relativo a la gestión de su recuerdo y su transformación en memoria pública. Esa disparidad de narrativas, producidas desde instancias como el Memorial de las Víctimas del Terrorismo, vinculado a la administración central, o Gogora, el Instituto de la Memoria dependiente del Gobierno Vasco, repercute en la escuela (Mota Zurdo, 2022). Por último, aunque se trata de un proceso histórico prácticamente cerrado, sigue siendo cercano en el tiempo y mantiene asuntos pendientes, entre los que destacan la justicia, con numerosos casos de asesinato sin resolver (Domínguez y Jiménez, 2023), y la educación.

Naturalmente, existen otros temas controvertidos, como la Guerra Civil o el franquismo, que también deben ser abordados en el ámbito educativo. Contamos con recursos que permiten afrontarlos con garantías (Ministerio de Educación, 2020), y las dificultades que plantean no deberían disuadirnos, sino convertirse en un aliciente. La educación para la paz no enseña a ocultar los conflictos, sino, precisamente, a gestionarlos de manera democrática.

Como los episodios arriba mencionados, el terrorismo ha sido un elemento de primera importancia en nuestro pasado reciente. Su enseñanza no implica únicamente el aprendizaje de contenidos históricos, sino también la promoción de valores cívicos y la deslegitimación del uso de la violencia como instrumento político. Por último, existe un deber de memoria con las víctimas que la educación no puede ignorar.

A día de hoy, el tratamiento del terrorismo en las aulas resulta insuficiente (López Romo y Rodríguez Fouz, 2026). En primer lugar, está ausente o escasamente desarrollado en los currículos educativos, tanto a nivel nacional como autonómico, a diferencia de otros periodos y temas históricos que sí reciben un tratamiento más amplio. En segundo lugar, los libros de texto lo abordan de manera superficial. Además, el uso del testimonio como herramienta pedagógica no está generalizado, persistiendo reticencias (Gutiérrez-Pinell y Delgado-Algarra, 2025: 21). Se echa en falta una mayor promoción de salidas de campo, como visitas a lugares de memoria o la realización de trabajos educativos en torno a ellos. No obstante, si este tema aún no se ha implantado con la profundidad que merece, lo hará; es cuestión de tiempo y de voluntad.

A lo largo de las siguientes páginas abordaremos estos asuntos con mayor detalle a partir de las percepciones del profesorado. Antes de entrar en materia, conviene incidir en la dimensión humana. Las víctimas y los supervivientes siguen entre nosotros con sus demandas de memoria, verdad, dignidad y justicia. Leer sus relatos es sanador (Jiménez, 2023): permite empatizar con su sufrimiento, contribuir a la no repetición, formar ciudadanos críticos y tomar conciencia de que no

siempre hemos sabido defender a quienes han visto vulnerados sus derechos, tampoco desde el ámbito educativo.

En un testimonio que dio ante alumnos de un colegio de Bizkaia en febrero de 2025, Alberto Muñagorri, que resultó mutilado por la explosión de una mochila bomba de ETA en Rentería cuando tenía 10 años, afirmó:

En el colegio en el que estaba no hubo ninguna diferencia de trato [tras el atentado]. Para que os hagáis una idea, era una academia que estaba en el piso de arriba. Yo iba con muletas. Tenía que subir las escaleras. Había poca sensibilidad en general, pero había poca sensibilidad con una víctima del terrorismo y con una persona con discapacidad también. Cuando pasé a 6º, 7º y 8º de EGB, como era un pelín trasto, no me gustaba mucho estudiar, me ponía al final. No hubo ningún profesor que me dijera “Alberto, ponte delante” [aparte de una pierna, había perdido la visión de un ojo]. O en clase de educación física me decían, “bueno, si no puedes, no hagas, te quedas en clase”. Yo decía, “no, yo quiero hacer como hacen mis otros compañeros”. A mí ningún profesor me dijo, “oye Alberto, ¿cómo estás?, ¿te encuentras bien?, ¿tienes recuerdos de lo que te ha pasado?”. Nunca, nunca. En el instituto fue un poco más problemático porque era un instituto controlado por la izquierda abertzale en el que tenía que ver continuamente pancartas y demás (...). Yo creo que en la educación, como en la sociedad, había muchas carencias. Yo creo que en eso se ha mejorado. El profesorado está más preparado (...). En aquel tiempo yo no sé si es que no se sabía tratar o éramos insensibles o no queríamos implicarnos, pero yo no sentí ese arroyo del mundo educativo¹.

En marzo de 2025 Naiara Zamarreño, hija del concejal del PP en Rentería Manuel Zamarreño, asesinado por ETA en 1998, compartió su testimonio con un grupo de escolares alaveses. Así recordaba la época posterior al atentado:

Solo reinaba el silencio en nuestra casa. No había risas, no había discusiones. Así pasamos los meses, incluso los años, diría yo. En silencio. Fui al instituto y todavía tenía que sufrir que compañeros cuando subía y bajaba las escaleras me gritaran “gora ETA” cada vez que pasaban a mi lado, o que me metieran panfletos de Ynestrillas, que era un líder de la extrema derecha (...). Y yo siempre en silencio. Mi respuesta siempre fue el silencio, porque bastante había sufrido ya como para entrar en polémicas (...). Yo me he sentido rechazada en mi pueblo durante muchos años (...). Llevo dos años trabajando en ese instituto. Y me acuerdo de que la primera vez que entré no por donde entran los chavales, sino por la puerta de los profesores, me vino un flashback inmenso de aquellos años en los que todos los viernes había manifestaciones. Yo votaba a favor [de las huelgas de la izquierda abertzale] porque me daba miedo desvincularme. Me venían

1 Testimonio de Alberto Muñagorri, 21/02/2025. Archivo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo.

imágenes de cuando me gritaban por los pasillos².

El acoso no terminaba con el asesinato. A menudo, las familias que permanecían en Euskadi tenían que afrontar una doble victimización, derivada del desprecio y la hostilidad de su entorno. En el fondo, eran percibidas como elementos exógenos, a extirpar de la comunidad. El testimonio de Adei Carrasco, hijo de Isaías Carrasco —exconcejal socialista en Mondragón asesinado por ETA en 2008— sobre el ambiente en su colegio, resulta especialmente ilustrativo en este sentido: “Me hacían bullying todos los días por ser el hijo de Isaías (...). Realmente me quedé muy solo”. Aparte de hacerle comentarios justificando el atentado contra su padre, le sacaron una canción. “Era algo relacionado con mi madre. Se metían con ella y la cantaban bastante a menudo. Hasta en clase... Y el profesor no decía nada”. Su madre añade: “Yo veía que Adei además no estaba bien por una andereño [maestra]. Un día, tras una reunión con ella, le dije a mi hijo por qué hacía esas cosas que decía la andereño. Y él me respondió: «Ama, no te das cuenta de que me odia. Que me odia...»”(González, 2023).

Terminamos esta selección de citas con las palabras de Vanessa Vélez de Pablos, concejal del PP en Andoain, pueblo cercano a San Sebastián, a principios de los 2000: “Yo tuve que dejar de ir a clase a la universidad. Estudiaba por mi cuenta con los apuntes que conseguía. Me acuerdo de que la profesora de Econometría, que era «del movimiento», salió en el examen a preguntar a mi escolta que con quién estaba” (cit. en López Romo, 2019: 165).

Lo que acabamos de leer suscita varias reflexiones:

1) Los cuatro testimonios proceden de víctimas de ETA y su entorno en Gipuzkoa, la provincia con mayor peso del abertzalismo radical. Coinciden en denunciar el abandono social que han sufrido, que se suma al dolor directamente derivado de los atentados. Allí, parte del profesorado, según la reiteración de voces críticas, ha mostrado indiferencia e incluso mayor cercanía hacia los perpetradores que hacia las víctimas.

2) Estos problemas se han prolongado prácticamente hasta la actualidad, como ilustra el duro y reciente relato de Adei Carrasco. Por ello, sigue existiendo una tarea pendiente de deslegitimación del terrorismo que afecta a la sociedad en general y a los docentes en particular.

3) Las víctimas, lejos de caer en la venganza, han dado una muestra de dignidad y de civismo. Algunas han logrado reconvertir su trauma en experiencias de las que otros pueden aprender. Naiara Zamarreño y Alberto Muñagorri forman parte del centenar de víctimas educadoras que hay en España (López Romo e Ibarra Aguirregabiria, 2024: 33).

4) El terrorismo prendió sobre todo en Euskadi y Navarra, donde ETA contó con un respaldo tan minoritario como persistente. Pero afectó a toda España, dejando un reguero de víctimas en

2 Testimonio de Naiara Zamarreño en el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, 27/03/2025. <https://www.youtube.com/watch?v=BfdTr8cMevc&t=4228s> (consulta: 26/12/2025).

todas las autonomías. Aparte de ETA, que ha sido la organización más sangrienta, los GRAPO y los terrorismos ultraderechista y parapolicial también forman parte de ese pasado negro, mientras que la amenaza yihadista sigue presente.

5) Aunque las experiencias relatadas puedan parecer lejanas en otras latitudes, todos podemos caer en la insensibilidad hacia los colectivos vulnerables. Por ello, estas voces ofrecen advertencias de valor universal.

6) A continuación se presentan los resultados de una encuesta hecha a profesores españoles de secundaria, pero convenía subrayar que no se trata solo de cifras: detrás de los datos hay personas que han sufrido mucho.

2. La encuesta

Entre 2021 y 2025, el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo ha formado a más de 1.300 profesores de ESO y Bachillerato de toda España sobre cómo abordar el terrorismo en las aulas. Se trata de cursos, algunos presenciales y otros en línea, realizados en colaboración con las consejerías de educación de las comunidades autónomas o con el Ministerio de Educación.

La formación, de aproximadamente ocho horas, incluye un resumen de la historia del terrorismo en España, una explicación de los objetivos y los beneficios de esta actividad, la presentación de los materiales disponibles para la comunidad educativa (unidades didácticas, situaciones de aprendizaje, audiovisuales, cómics, etc.) y, finalmente, un testimonio de una víctima educadora, para mostrar el potencial pedagógico de tal iniciativa.

Entre los expertos que participan de forma recurrente se encuentran Florencio Domínguez, director del Memorial; Belén Sanz, subdirectora de Apoyo a víctimas del terrorismo del Ministerio del Interior y coordinadora del programa de testimonios de víctimas en las aulas; Raúl López, jefe de Educación del Memorial; Ricardo Arana, exresponsable de Educación de CCOO Euskadi y coautor de unidades didácticas sobre esta temática; y Cristina Cuesta, víctima educadora. Hija de Enrique Cuesta, asesinado por los Comandos Autónomos Anticapitalistas en San Sebastián en 1982, Cristina fue una voz pionera en el trabajo con alumnos de secundaria.

La experiencia acumulada durante varios años de cursos nos llevó a considerar interesante elaborar un cuestionario para contrastar lo que los profesores inscritos saben y opinan: su bagaje previo, sus necesidades o carencias respecto a lo que ofrecen las instituciones o las editoriales de libros de texto, la actitud que perciben entre otros docentes, padres y alumnos, etc.

El formulario, que reproducimos íntegramente en el anexo final de este artículo, se elaboró mediante Google Forms y se envió a los docentes matriculados en los cursillos del Memorial durante 2025. Tenían que completarlo de forma anónima y en línea antes de recibir la formación.

La hipótesis de partida era que, aunque el profesorado es generalmente consciente de la relevancia del tema, carece actualmente de ciertas herramientas que facilitarían su abordaje de manera eficaz en el aula.

Las 168 respuestas recibidas de igual número de docentes conforman una muestra no probabilística. Evidentemente, no representan al conjunto del sistema educativo español, pero constituyen una base válida para señalar ciertas tendencias y nos permiten plantear una serie de sugerencias finales. El objetivo último es contribuir a que el fenómeno del terrorismo, omnipresente en nuestra historia reciente, tenga el peso que merece en los currículos educativos y en los institutos.

Título	Entidad organizadora	Formato	Fechas
Pedagogía y memoria ante el terrorismo	Junta de Andalucía	Online	18/02/2025 - 20/02/2025
Memoria democrática en el aula de historia	Gobierno de Cantabria	Presencial (Santander)	03/03/2025 - 26/03/2025
Análisis y prevención del terrorismo desde el ámbito educativo	Comunidad de Madrid	Online	09/02/2025 - 25/02/2025
Pedagogía y memoria ante el terrorismo en la Comunitat Valenciana	Generalitat Valenciana, Ministerio del Interior, Memorial y FVT	Online	21/10/2025 - 30/10/2025
Memoria y prevención del terrorismo	Memorial e INTEF, Ministerio de Educación	Presencial (Vitoria)	06/11/2025 - 07/11/2025

Tabla 1. Cursos de formación del profesorado en los que se giró la encuesta a los inscritos.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al perfil del profesorado participante, la gran mayoría ejerce en educación secundaria, a los que se suman dos docentes de primaria, otros tantos de infantil y uno de Formación Profesional. Proceden de toda España, si bien la representación geográfica no es equilibrada: destacan los valencianos (61), andaluces (52), madrileños (26) y cántabros (12). La tabla 1 permite situar el origen territorial de las personas encuestadas. Todos los cursos estaban dirigidos a docentes de una región concreta, con la excepción de “Memoria y prevención del terrorismo”. En este último caso, los organizadores —el Memorial y el INTEF (Ministerio de Educación)— invitaron a tres profesores por cada autonomía.

No siempre ha sido posible determinar su especialidad, pero entre quienes la indicaron predominan los docentes de Geografía e Historia (63). También se encuentran profesores de Lengua Castellana y Literatura (13), del departamento de orientación educativa (11), de Religión (8), de Filosofía (5), de servicios de formación de profesorado (5), de Informática (4), de Economía (4) y de otras lenguas: Inglés (4), Valenciano (3), Francés (3) y Latín y Griego (3).

La cohorte de edad principal corresponde a los nacidos en la década de 1970, que suman 64 de los 168 participantes. Al momento de completar la encuesta tenían entre 46 y 55 años. Se trata de un

grupo que conserva memoria directa del terrorismo, aunque sobre todo de su última etapa más que de sus comienzos. En 2010, fecha del último asesinato de ETA, tenían entre 31 y 40 años.

3. Percepciones docentes

Entrando ya en el análisis de las respuestas recibidas, la primera pregunta se centraba en el grado de preocupación que el terrorismo genera entre los docentes.

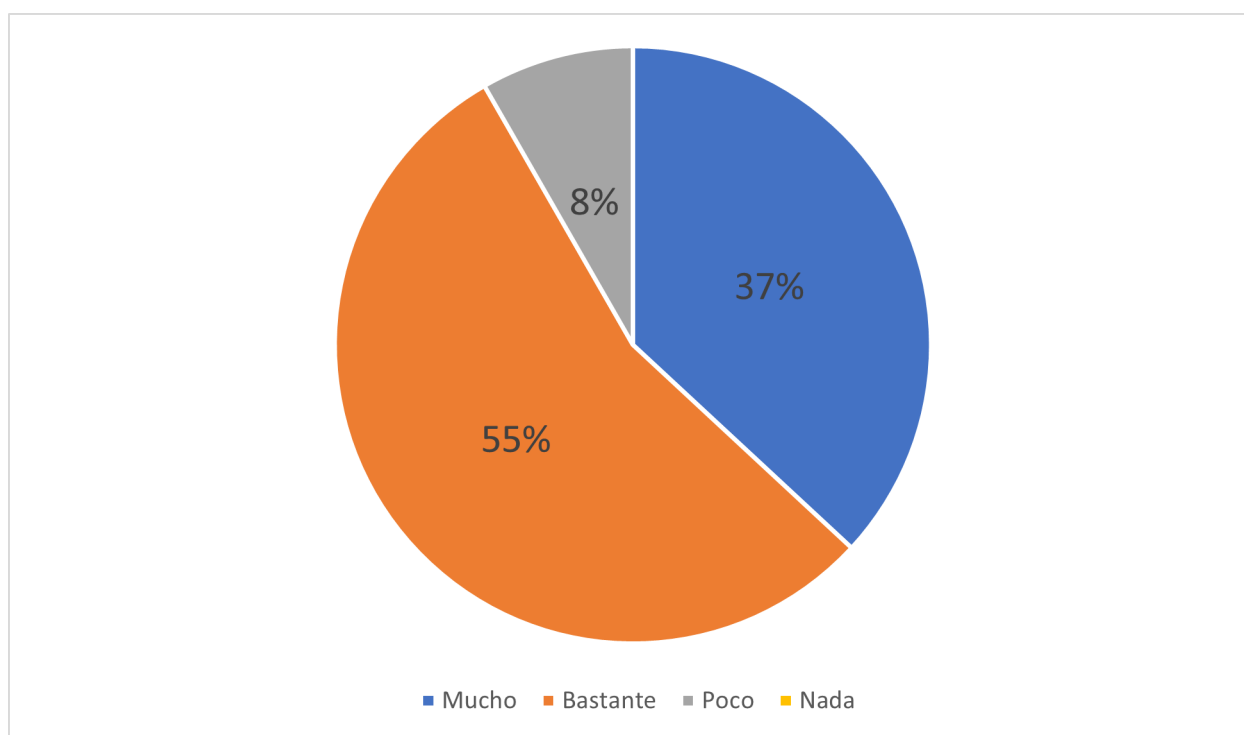


Figura 1. Dirías que el terrorismo te preocupa... **Fuente:** Elaboración propia.

Solo 14 de los 168 profesores (el 8,3%) se muestran poco preocupados, y ninguno afirma que el terrorismo no le inquiete en absoluto. La mayoría demuestra una alta sensibilidad hacia el tema, coherente con su participación voluntaria en estas formaciones. De hecho, se trata de una concienciación superior a la media. A modo de comparación, una encuesta realizada en 2021 por el Gobierno de Navarra a alumnos de ESO preguntaba: “¿Dirías que el terrorismo es un problema actual?”. El 75% respondió afirmativamente, una cifra notable, pero inferior al 92% de los docentes de nuestra encuesta que se muestran muy o bastante preocupados por este tema (Gobierno de Navarra, 2021: 15).

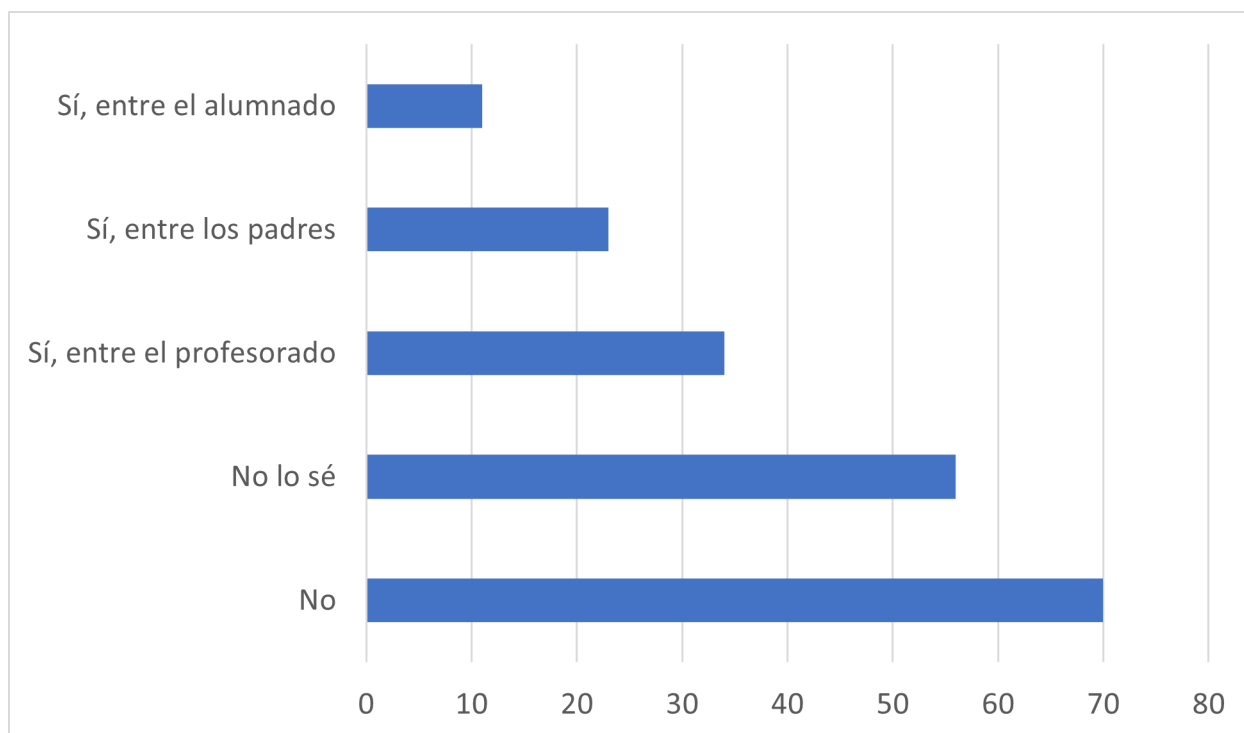


Figura 2. ¿Hay incomodidad para abordar el tema del terrorismo en las aulas?

Fuente: Elaboración propia

Esta cuestión aborda uno de los problemas más relevantes. La mayoría de los docentes que perciben incomodidad señalan los prejuicios, dudas u oposición de sus compañeros de claustro, mientras que muy pocos identifican este sentimiento entre sus alumnos (apenas 11 de 168, el 6,5%). También se percibe más incomodidad entre los padres que entre los estudiantes. Por otro lado, el 41,6% de los participantes no detecta incomodidad alguna. Los resultados habrían sido diferentes de haberse dirigido esta misma pregunta exclusivamente al profesorado vasco o navarro.

Al pedirles que desarrollaran sus respuestas, hemos recabado opiniones diversas. El siguiente comentario señala dos aspectos clave: el miedo y la instrumentalización: “Desgraciadamente creó terror entre la población y se ha politizado mucho, con lo que a veces lleva a discusiones”. Otros destacan el peligro de confundir la parte con el todo, así como la necesidad de actuar con finura para no estigmatizar: “Existe el riesgo de que los estudiantes, influenciados por prejuicios o estereotipos, puedan asociar el terrorismo con determinados grupos étnicos, religiosos o nacionales, y se consiga el efecto contrario”. También se indica la dificultad de mantener la necesaria distancia: “Es un tema vivido muy reciente y en la actualidad sigue muy vigente”. Sin embargo, en palabras de otro docente: “Todos los temas comprometidos pueden tener incomodidad, pero son los más necesarios”.

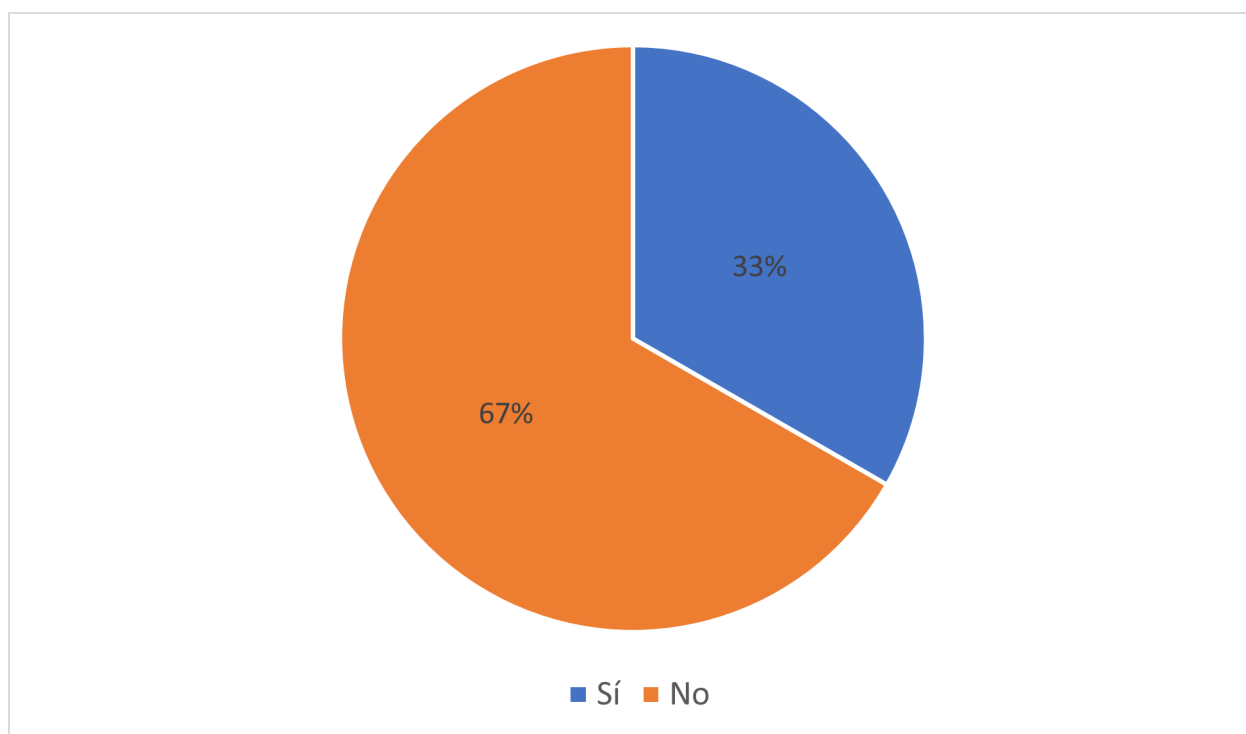


Figura 3. ¿Has recibido formación específica en educación para la paz? (en el grado, el máster, en cursos de formación continua, etc.). **Fuente:** Elaboración propia.

La educación para la paz es una buena base para abordar temas como el terrorismo, así como otros relacionados, como la convivencia, la tolerancia o la prevención del acoso escolar. Pero en general, existe un déficit entre el profesorado en este sentido. No es imprescindible contar con tal bagaje, pero resultaría de gran ayuda. Entre quienes sí lo poseen, se mencionan principalmente cursos de formación continua, más que los conocimientos adquiridos durante el grado o la licenciatura, y, en algunos casos, también los del máster.

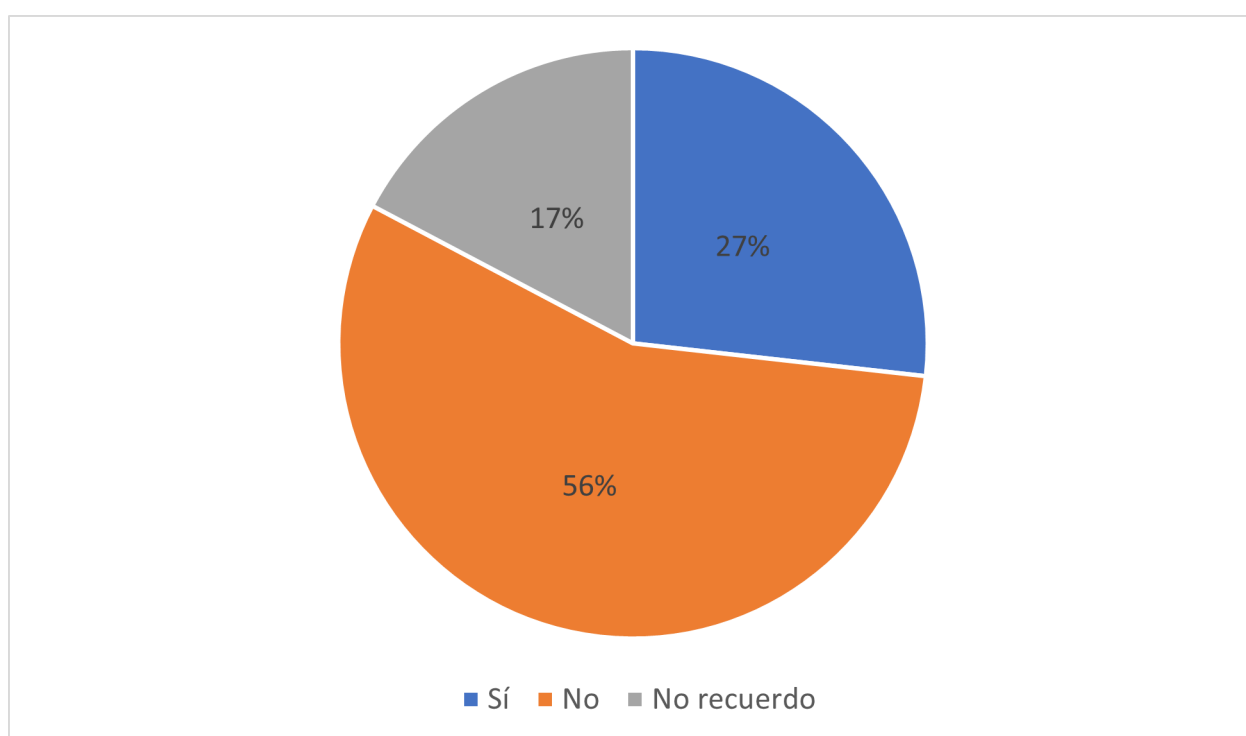


Figura 4. Siendo alumno, ¿trataste el tema del terrorismo en clase? **Fuente:** elaboración propia.

Uno de cada cuatro recuerda haber tratado el tema en el aula cuando fue alumno. Se trata de un porcentaje minoritario, aunque era un tipo de violencia de gran magnitud, que estaba en activo, ocupaba portadas a diario, y que, por tanto, era difícil ignorar. La incorporación del tema en la educación formal está siendo lenta y gradual, aunque cabe suponer que irá aumentando a medida que crece la perspectiva histórica, se considera cerrado como ciclo y pasa a convertirse en materia de estudio.

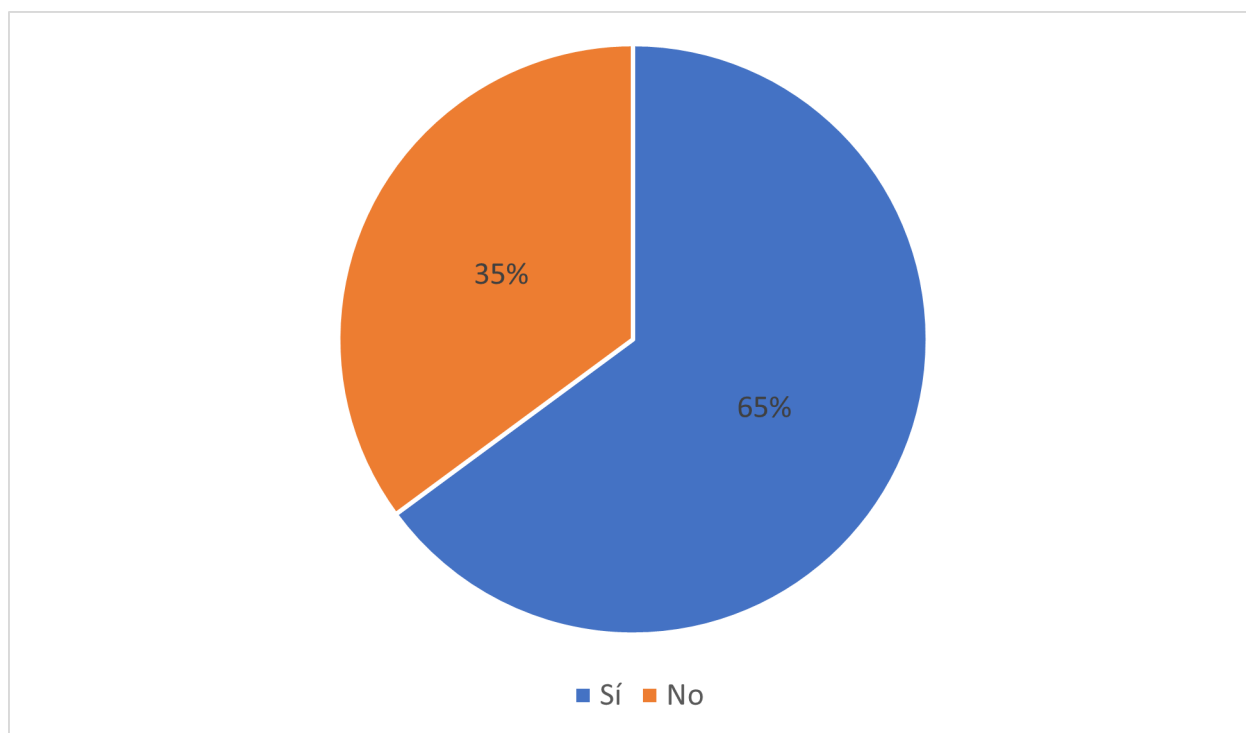


Figura 5. Ya como profesor, ¿tratas el tema del terrorismo en clase? Fuente: Elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

El 35% de los profesores que se inscriben en cursos sobre educación y terrorismo aún no lo aplica en el aula. Puede suponerse que la formación constituirá un impulso para que se decidan a implementarlo. El 65% que ya lo hace se sitúa muy por encima de la media. Aunque faltan datos de otras regiones, en Euskadi —donde más haría falta— apenas un cuarto de los centros educativos trabaja el tema de los derechos humanos a través del ejemplo de la violencia de motivación política más cercana (Eskubidez, 2023: 8-9).

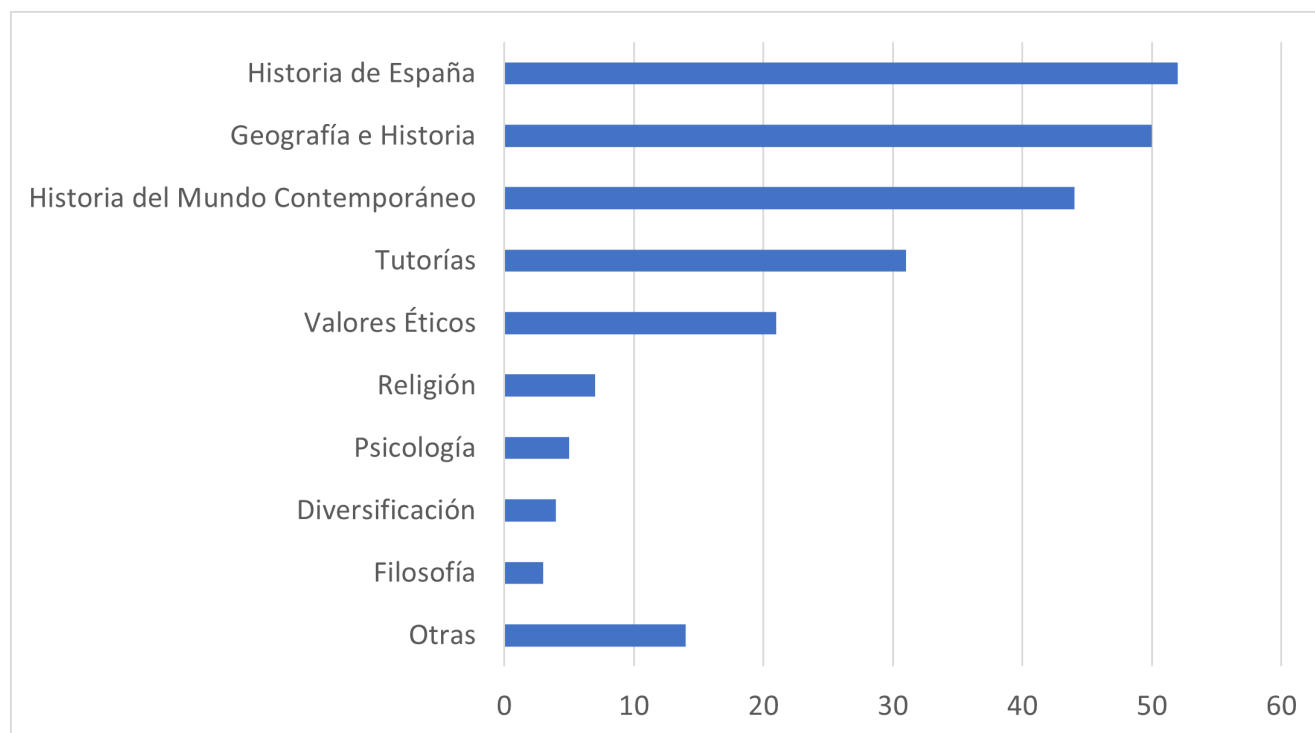


Figura 6. Si tu respuesta es sí, ¿en qué materia? **Fuente:** Elaboración propia.

¿En qué asignaturas se trata? Predominan las de Historia: Geografía e Historia de 4º de ESO, Historia de España de 2º de Bachillerato e Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, en ese orden. Resulta llamativa la notable presencia del tema en las tutorías, incluso por encima de materias como Valores Éticos o Filosofía. Tiene su explicación: en ese espacio los docentes pueden realizar actividades para la cohesión del grupo, abordar la convivencia, prevenir la radicalización violenta, etc. Es un ámbito que ofrece cierto margen y libertad, y permite trabajar una cuestión que, de estar mejor integrada en los currículos, se trataría con mayor frecuencia en las materias convencionales.

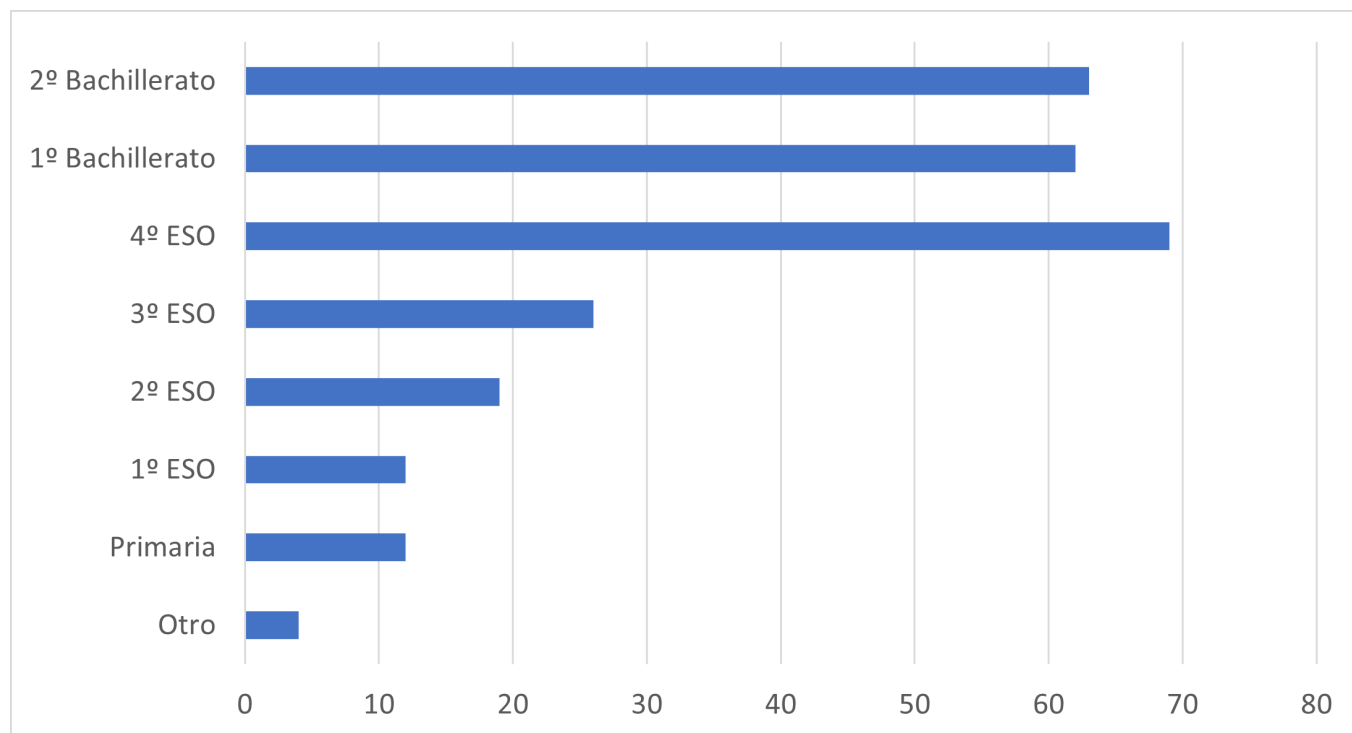


Figura 7. Si tu respuesta es sí, ¿en qué curso? **Fuente:** Elaboración propia.

El curso más idóneo para abordar el tema es 4º de ESO. Se trata del último nivel obligatorio y la mayoría de los alumnos tienen ya entre 15 y 16 años. A 2º de Bachillerato no llegan todos los estudiantes y, además, surgen dificultades por la necesidad de preparar numerosos contenidos para la PAU. Algunos docentes comienzan a tratar el terrorismo ya desde primaria o en 1º de ESO. Sin embargo, al preguntarles su opinión, la mayoría considera que lo más adecuado es trabajar el tema en 4º de ESO, opción elegida por 141 de los 168 participantes (83,9%), seguida de 1º y 2º de Bachillerato, con un 77,4% y un 72,6%, respectivamente.

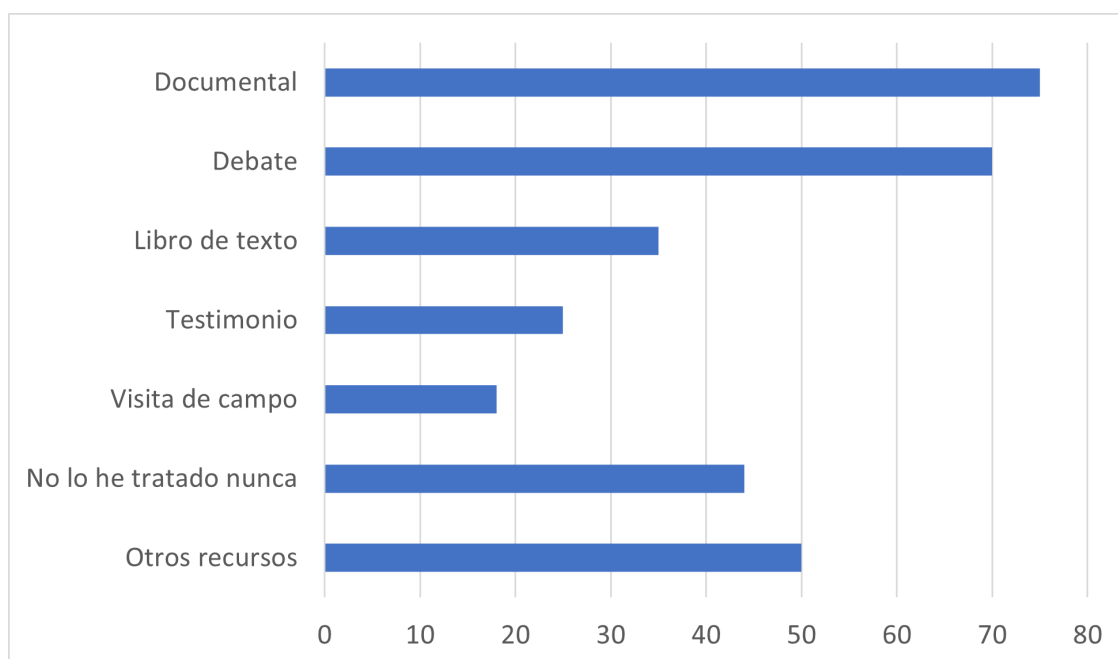


Figura 8. ¿De qué maneras has trabajado con el alumnado el tema del terrorismo? **Fuente:** Elaboración propia.

Esta pregunta permite comprobar de manera bastante concreta lo que se está haciendo en las aulas y lo que se podría hacer. Curiosamente, la mayoría de los docentes (44,6%) recurre a películas, documentales y series. No se sabe con certeza si estos son los recursos más utilizados en clase, pero las obras más conocidas y citadas son *Patria* (50), *La infiltrada* (38) y *Maixabel* (18). La preferencia por el tratamiento audiovisual indica que el terrorismo aún no se considera un contenido ordinario dentro del currículo.

La segunda fórmula más empleada es el debate (41,7%), lo que implica que los alumnos deberían documentarse previamente, por ejemplo, mediante una investigación en Internet. Solo en tercer lugar, y a considerable distancia de las dos opciones anteriores, aparece el libro de texto (20,8%), recurso básico para el profesorado, lo que evidencia carencias en este ámbito. La siguiente pregunta permite profundizar en esta última cuestión.

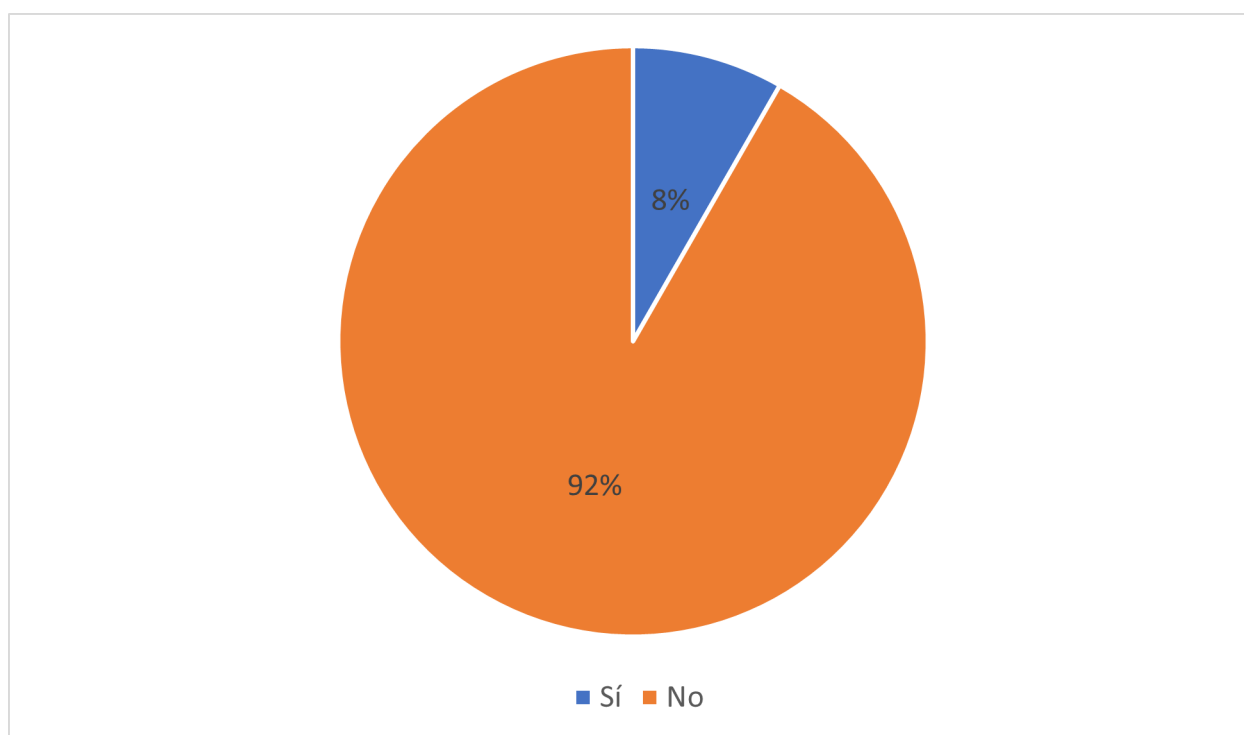


Figura 9. ¿Consideras que los libros de texto que manejas recogen suficientes contenidos (información, gráficas, fotos, propuestas de actividades, testimonios...) sobre terrorismo? **Fuente:** Elaboración propia.

Las opiniones recogidas al respecto son coherentes con el hecho de que un porcentaje abrumador de docentes (92%) considera insuficientes los contenidos sobre terrorismo en los libros de texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos que reflejan la tónica dominante: “Apenas se le da importancia”; “no se aborda el concepto”; “habría que abordarlo con más actividades”; “en general la información es superficial”; “porque le sucede como a toda la Historia de España de los últimos 60 años. Se deja siempre para el final y muchas veces las editoriales lo tratan de manera superficial”.

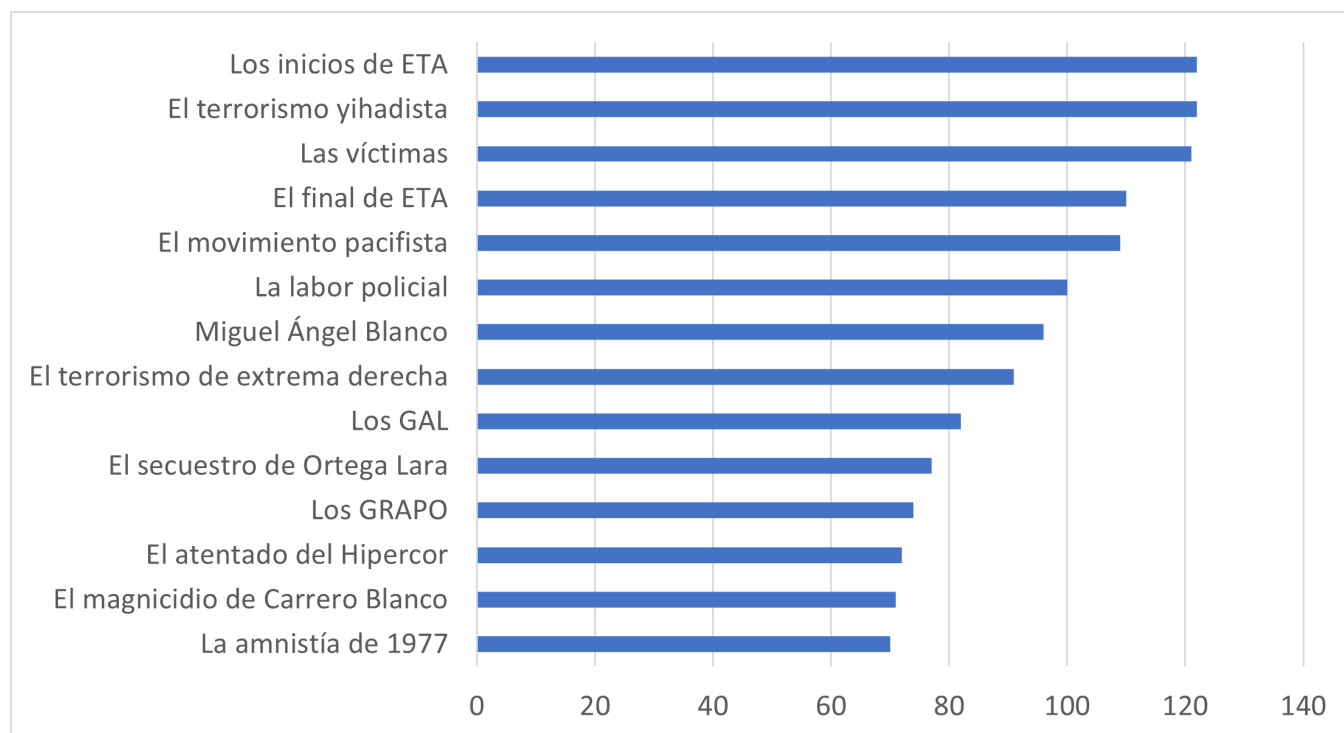


Figura 10. ¿Qué aspectos concretos crees que debieran tratarse en el aula con los alumnos?

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué aspectos concretos consideran los docentes que deberían abordarse en el aula? La mayoría menciona a las víctimas, el yihadismo y los orígenes de ETA. En un segundo nivel de relevancia aparecen el final de ETA, el movimiento cívico y pacifista, la labor policial y el secuestro y asesinato de Miguel Ángel Blanco. Aproximadamente la mitad de los encuestados señala también los GAL y el terrorismo de extrema derecha, mientras que algo menos menciona la actividad de los GRAPO o el magnicidio de Carrero Blanco. Este último dato resulta llamativo, ya que se trata de uno de los pocos contenidos relacionados con el terrorismo que suele figurar en los libros de texto.

También llama la atención que Miguel Ángel Blanco, una de las víctimas más emblemáticas de ETA y cuyo secuestro y asesinato provocaron una enorme conmoción social —constituyendo un hito histórico—, no sea citado por un porcentaje mayor de docentes (lo hace el 57%). En cambio, se opta mayoritariamente por una aproximación genérica a la realidad de las víctimas (72%), frente a la individualización de casos concretos, a pesar de que esta última suele ser una vía eficaz para profundizar en cualquier contenido histórico o ético. Por último, cabe señalar que, de haberse formulado esta pregunta exclusivamente al profesorado vasco, la presencia de los GAL probablemente habría sido mayor, siendo un aspecto que, en cualquier caso, también debería formar parte del conocimiento del alumnado.

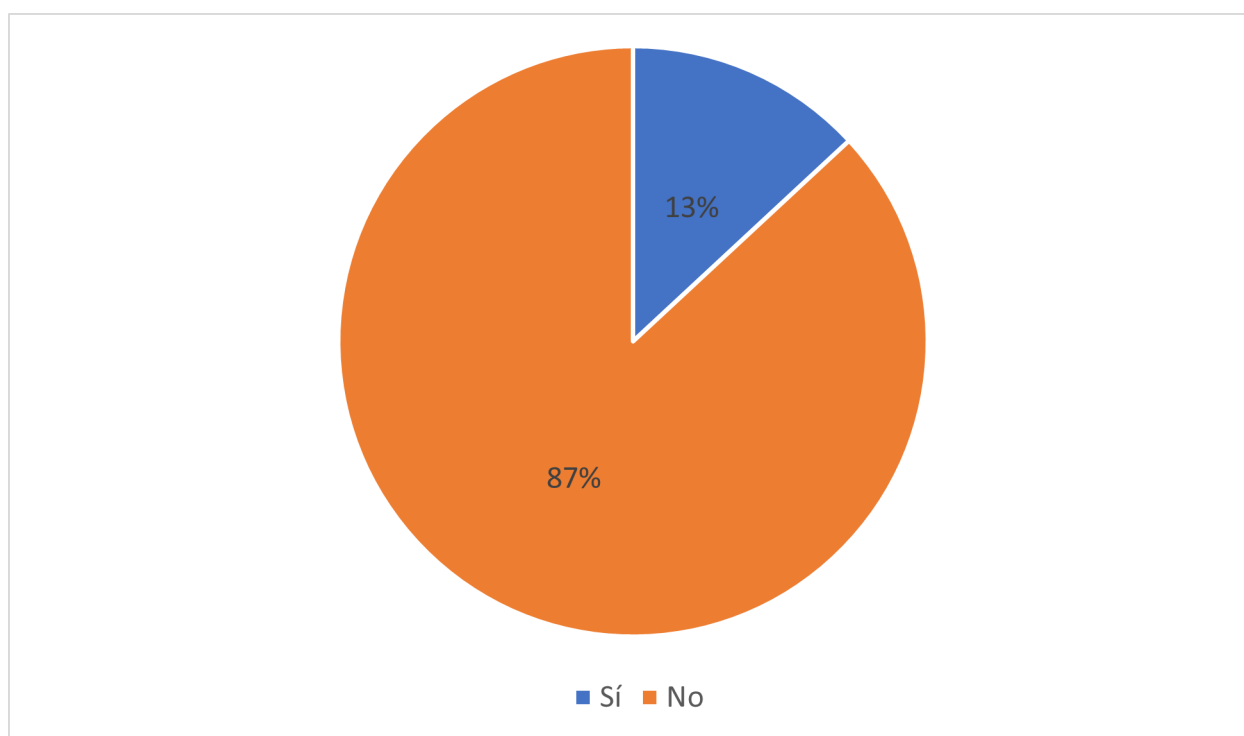


Figura 11. ¿Consideras que el currículum educativo recoge suficiente contenido sobre terrorismo?

Fuente: Elaboración propia.

Una de las principales razones por las que los libros de texto abordan de manera insuficiente el fenómeno del terrorismo es que ocurre lo mismo en los currículos oficiales en los que aquellos se basan. Así lo percibe una amplia mayoría de los profesores encuestados (87%). Entre sus opiniones, se repiten mensajes como: “falta profundización”; “no se trata lo suficiente”; “no se incluye”; “algunas pinceladas”; “muy de pasada”; “currículum sobrecargado”; “está al final del currículum, al que se llega con dificultad”.

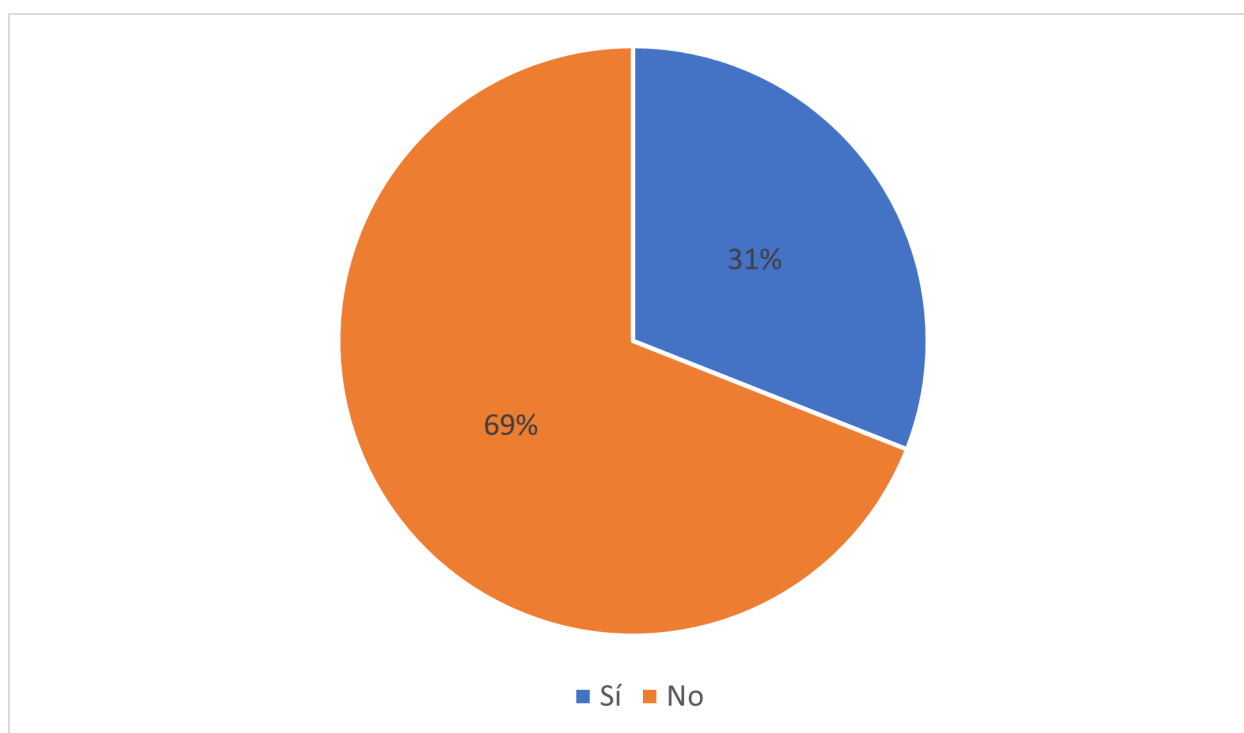


Figura 12. ¿Hay suficiente tiempo a lo largo del curso para abordar como se debe la cuestión del terrorismo en el aula? **Fuente:** Elaboración propia.

Más allá de aspectos que podrían resolverse, o al menos enmendarse parcialmente mediante iniciativa política o con implicación profesional, también existen imponderables. Destaca especialmente la falta de tiempo, percibida por un 69% del profesorado. Esta cuestión aparece de manera habitual en los comentarios de los docentes: “No hay tiempo suficiente para abordar todos los temas”; “el temario es el que es y el tiempo es el que es”; “falta especialmente tiempo”; “sobre todo en los cursos de Bachillerato el tiempo es insuficiente debido al temario”; “Creo que hay tiempo si trabajamos en relación a otras cosas, elaborando nuestro propio currículum y rompiendo un poco la línea cronológica”. El último comentario sugiere posibles soluciones: recurrir a la transversalidad y a un tratamiento específico. En lugar de dedicar el mismo y escaso tiempo a cada época, se podría destacar algún aspecto concreto para profundizar en él.

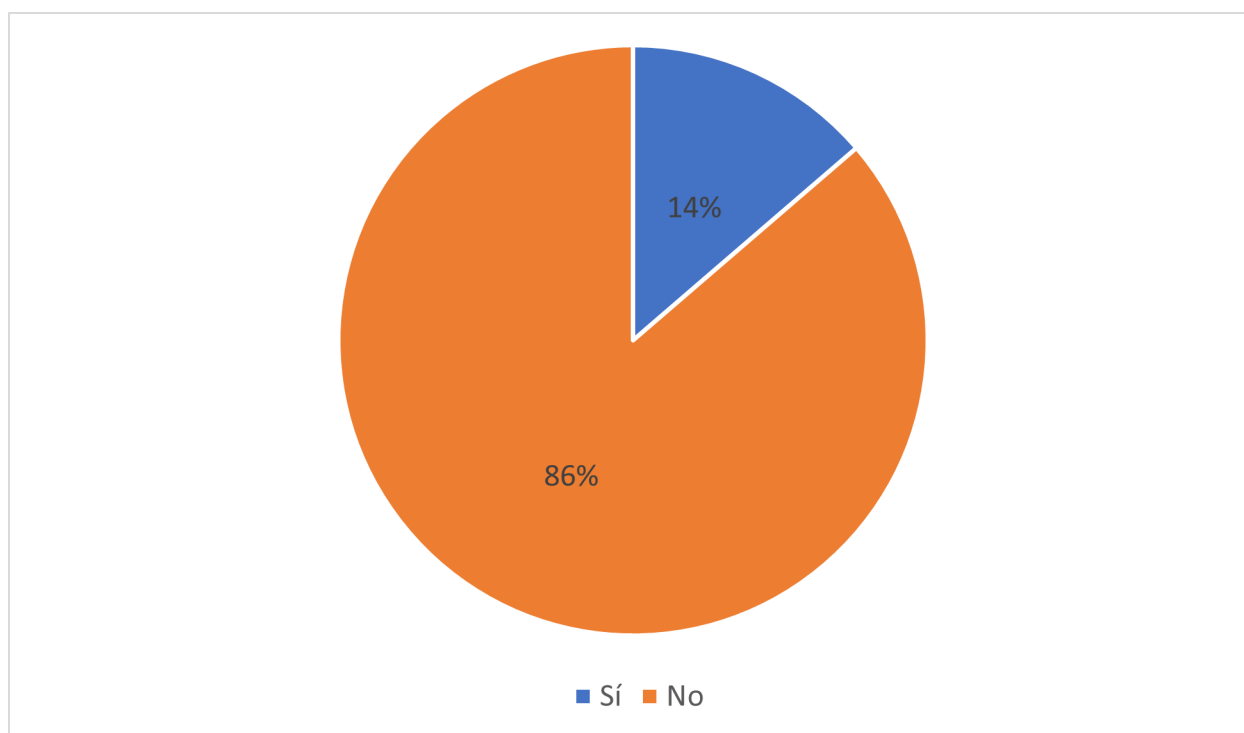


Figura 13. ¿Dirías que conoces suficientes recursos o materiales didácticos sobre terrorismo?

Fuente: Elaboración propia.

Resulta preocupante que solo el 14% del profesorado conozca los recursos didácticos suficientes. Entre los materiales citados por esta minoría se incluyen las unidades didácticas del Memorial, las páginas web de asociaciones de víctimas, el archivo de RTVE, diversos documentales u obras de Bakeaz (una ONG vasca centrada en educación para la paz). Al preguntar qué materiales serían necesarios o qué recursos echan en falta, numerosos docentes mencionan la necesidad de contar con más material interactivo y audiovisual.

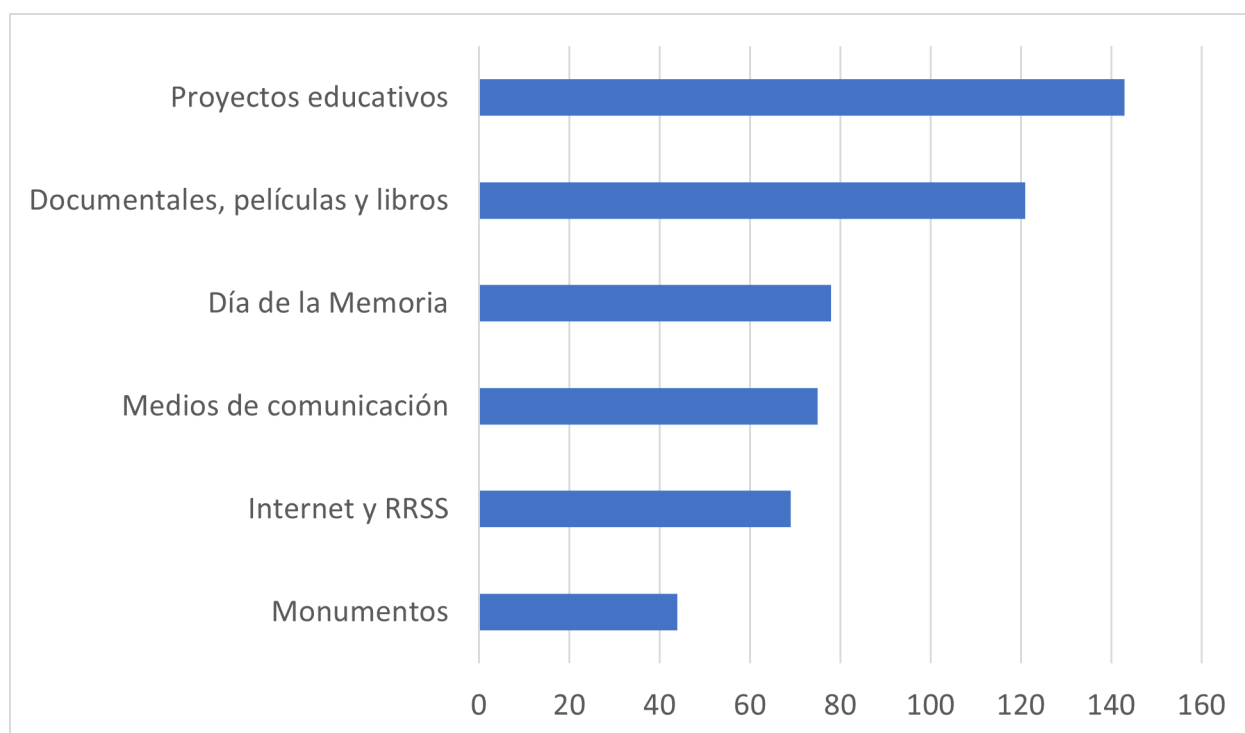


Figura 14. ¿De qué formas “trabajar la memoria de las víctimas” o “aprender de lo sucedido”?

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta nos conduce más allá del ámbito estrictamente educativo, hacia las preferencias del profesorado sobre cómo abordar este tema en términos generales. No obstante, la opción mayoritaria sigue siendo la puesta en marcha de proyectos educativos (89,4%), por delante de otra alternativa también destacada: la promoción de documentales, películas y libros (75,6%). En cambio, menos de la mitad subraya la necesidad de medidas como los monumentos, la celebración de un día de la memoria o el uso de recursos en Internet, iniciativas que, conviene recordar, ya existen.

Cabe pensar que la preferencia por los proyectos educativos resulta lógica al tratarse de respuestas emitidas por docentes, pero no se trata de una postura excepcional. Otras encuestas realizadas entre la población general apuntan en la misma dirección, lo que refuerza la idea del papel central de la educación en la transmisión social de la memoria sobre el terrorismo. Así lo confirma el Euskobarómetro de julio de 2017, según el cual el 62% de los vascos considera los planes educativos como la opción preferente (Euskobarometro, 2017: 22).

4. Conclusiones: qué hacer

El análisis muestra que el tratamiento del terrorismo en el ámbito educativo sigue siendo insuficiente, pese a su relevancia en la historia reciente de España. Aunque una mayoría del profesorado encuestado es consciente de la importancia del tema y manifiesta una elevada preocupación, existen importantes carencias en los currículos oficiales, en los libros de texto y en el conocimiento de

recursos didácticos específicos. A ello se suman obstáculos estructurales, como la falta de tiempo y la sobrecarga de contenidos, especialmente en Bachillerato, lo que dificulta su incorporación sistemática en el aula.

La experiencia recogida en cursos de formación docente y en la encuesta a profesorado español que hemos presentado pone de relieve que el terrorismo se trabaja de manera desigual y, en muchos casos, de forma indirecta, recurriendo más a recursos audiovisuales, debates o tutorías que a los materiales curriculares tradicionales. Destaca también la percepción de incomodidad en parte del claustro y del entorno adulto, frente a una menor resistencia por parte del alumnado.

Ahora bien, el terrorismo puede abordarse como un proyecto global de centro, ya que se presta a un tratamiento transversal e interdisciplinar. En Geografía e Historia permite conocer la evolución temporal del fenómeno; en Valores Éticos, trabajar los derechos humanos; en Filosofía, analizar los desafíos que el totalitarismo plantea al humanismo; en Lengua y Literatura, leer y comentar testimonios de víctimas; y, asimismo, en las tutorías y dinámicas de grupo, se puede contribuir a la prevención de la radicalización violenta cuando se detectan comportamientos que así lo aconsejen. Este enfoque interdisciplinar amplía el alcance formativo del tratamiento del tema.

El terrorismo también puede abordarse mediante metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, organizando al alumnado en grupos de trabajo. Asimismo, es posible recurrir a metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio: por ejemplo, invitando a los estudiantes a escribir cartas abiertas o composiciones literarias dirigidas a las víctimas, con el objetivo de que se sientan acompañadas. De este modo, el alumnado contribuye a la comunidad y percibe el sentido social y cívico de los aprendizajes que adquiere en el aula.

El tratamiento del terrorismo se vincula directamente con una competencia clave: la competencia ciudadana, orientada al ejercicio de una ciudadanía responsable, a la asunción de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos y a la reflexión crítica sobre los grandes problemas éticos de nuestro tiempo. De manera complementaria, este tipo de actividades contribuye también al desarrollo de otras competencias, como la competencia digital y la competencia en comunicación lingüística.

Por último, desde una perspectiva pragmática, si hubiera que orientar a un docente que tiene que afrontar un currículo amplio en un tiempo limitado, la recomendación sería clara: invertir ese tiempo en trabajar el testimonio de una víctima del terrorismo, previa y debidamente contextualizado. Se trata de un recurso con un alto valor pedagógico, capaz de integrar contenidos históricos, éticos y cívicos, y de generar una reflexión en el alumnado, en línea con la conocida máxima del humanista francés del siglo XVI Sebastian Castellio: “Matar a un hombre no es defender una doctrina; es matar a un hombre” (Zweig, 2002).

Conviene destacar que los testimonios son especialmente eficaces: escucharlos contribuye a deslegitimar el uso de la violencia en la política, a ampliar el conocimiento de los jóvenes sobre el fenómeno terrorista y a generar un cambio en su percepción, acercándolos a la experiencia de las víctimas (Jiménez et al., 2024: 28).

5. Referencias bibliográficas

- Domínguez, F. y Jiménez, M. (2023). *Sin justicia. Más de 300 asesinatos de ETA sin resolver*. Espasa.
- Eskubidez (2023). *Trabajar los derechos humanos en los centros educativos, 2022-2023*. Eskubidez.
- Euskobarometro (2017). La sociedad vasca ante la memoria de las víctimas y el final del terrorismo. Avance de resultados. *Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, 2.
- Fernández Soldevilla, G. (2021). *El terrorismo en España: de ETA al Dáesh*. Cátedra.
- Gobierno de Navarra (2021). *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Gobierno de Navarra.
- González Egaña, A. (4 de marzo de 2023), *Me hacían 'bullying' todos los días en el colegio por ser hijo de Isaías Carrasco*, El Correo.
- Gutiérrez-Pinell, J. y Delgado-Algarra, E. J. (2025). Memoria del Terrorismo de ETA en la enseñanza de la historia: estudio sobre las concepciones y valores del profesorado egresado. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19.
- Jiménez, M. (2023). *El tiempo del testimonio. Las víctimas y el relato de ETA*. Comares.
- Jiménez, M. et al. (2024). *El impacto de la pedagogía de las víctimas en las aulas*, Ministerio del Interior.
- López Romo, R. (2019). La época del “conflicto vasco”, 1995-2011. Aplicación de un mito abertzale. En Antonio Rivera (ed.). *Nunca hubo dos bandos. Violencia política en el País Vasco, 1975-2011* (pp. 141-174). Comares.
- López Romo, R. e Ibarra Aguirregabiria, A. (2024). Dar testimonio: la voz de las víctimas del terrorismo en España. *Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, 14.
- López Romo, R. y Rodríguez Fouz, M. (eds.) (2026, en prensa). *Terrorismo y educación: un reto pendiente en España*. CEPC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2020). La enseñanza de temas controvertidos. Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
- 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, pp. 563-605.
- Zweig, S. (2002). *Castellio contra Calvino: conciencia contra violencia*. Acantilado.

6. Anexo. Formulario sobre terrorismo (profesores)

Este cuestionario para profesorado de Secundaria es anónimo y las informaciones recogidas serán utilizadas con fines exclusivamente académicos, vinculados a la labor educativa del Memorial de las Víctimas del Terrorismo. Agradecemos tu colaboración.

Nota: en varias preguntas se puede marcar más de una opción (multi-respuesta).

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

Año de nacimiento:*

Centro de enseñanza:*

Área o departamento:*

Dirías que el terrorismo te preocupa:*

Mucho

Bastante

Poco

Nada

¿Has recibido formación específica sobre derechos humanos? (en el grado, el máster, en cursos de formación continua, etc.)*

Sí

No

Si tu respuesta es sí, ¿dónde y de qué manera?

¿Has recibido formación específica en educación para la paz? (en el grado, el máster, en cursos de formación continua, etc.)*

Sí

No

Si tu respuesta es sí, ¿dónde y de qué manera?

Siendo alumno, ¿trataste el tema del terrorismo en clase?*

Sí

No

No recuerdo

Ya como profesor, ¿tratas el tema del terrorismo en clase?*

Sí

No

Si tu respuesta es sí, ¿en qué materia?

Geografía e Historia

Historia de España

Historia del mundo contemporáneo

Valores Éticos

Religión

Filosofía

Psicología

Diversificación

Tutorías

Otro:

Si tu respuesta es sí, ¿en qué curso?

Primaria

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

1º Bachillerato

2º Bachillerato

Otro:

¿De qué maneras has trabajado con el alumnado el tema del terrorismo?*

No lo he tratado nunca

Libro de texto

Testimonio de víctima educadora

Visita de campo (a un monumento, museo o memorial)

Debate

Proyección de documental o película

Otros recursos didácticos (videojuego, cómic, etc.)

Otro:

¿En qué curso o cursos crees que sería conveniente abordar el tema del terrorismo en el aula?*

Primaria

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

1º Bachillerato

2º Bachillerato

Otro:

¿Qué aspectos concretos crees que debieran tratarse en el aula con los alumnos?*

Los inicios de ETA

El magnicidio de Carrero Blanco (ETA)

Los GRAPO

El terrorismo de extrema derecha

La amnistía de 1977

Los GAL

El movimiento pacifista y la respuesta social al terrorismo

El atentado del Hipercor de Barcelona (ETA)

El secuestro de José Antonio Ortega Lara (ETA)

El secuestro y asesinato de Miguel Ángel Blanco (ETA)

El terrorismo yihadista

Los atentados del 11-M de 2004

La labor policial contra el terrorismo

El final de ETA

Las víctimas: cuántas son, en qué época, de qué autoría...

Otro:

¿Hay incomodidad para abordar el tema del terrorismo en las aulas?*

No

Sí, entre el profesorado

Sí, entre el alumnado

Sí, entre los padres y madres

No lo sé

Otro:

¿Por qué?

¿Consideras que el currículum educativo recoge suficiente contenido sobre terrorismo?*

Sí

No

¿Por qué?

¿Consideras que los libros de texto que manejas recogen suficientes contenidos (información, gráficas, fotos, propuestas de actividades, testimonios...) sobre terrorismo?*

Sí

No

¿Por qué?

¿Qué crees que debiéramos hacer de cara al futuro sobre el tema de nuestro pasado de violencia política?*

Trabajar permanentemente la memoria de las víctimas

Aprender de lo sucedido y después pasar página

Mejor no remover el pasado y olvidar

Otro:

Si tu respuesta es “trabajar la memoria de las víctimas” o “aprender de lo sucedido”, ¿de qué formas?

Proyectos educativos

Monumentos

Documentales, películas y libros

Día de la Memoria

Presencia en medios de comunicación

Internet y redes sociales

Otro:

¿Has leído libros o visto películas, series o documentales sobre este tema en los últimos años?*

Sí

No

¿Cuáles?

¿Dirías que conoces suficientes recursos o materiales didácticos sobre terrorismo?*

Sí

No

¿Puedes poner algún ejemplo de materiales que conozcas?

¿Qué materiales didácticos serían necesarios a este respecto? ¿Qué falta o qué echas de menos?

¿Hay suficiente tiempo a lo largo del curso para abordar como se debe la cuestión del terrorismo en el aula?*

Sí

No

Otras observaciones o comentarios que desees añadir.

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*.

Ianire Lanchas Sánchez

“Déjame que te cuente...”. El terrorismo y la violencia política en el aula: aplicación didáctica

“Let Me Tell You...”. Terrorism and Political Violence in the Classroom: A Didactic Application

Resumen

En este artículo se presenta un proyecto que ha sido puesto en marcha durante varios años con alumnado de 4º de ESO en la materia de Historia. La entrevista a familiares y la recopilación de sus testimonios constituyen un recurso didáctico de gran potencial que, aunque marcado por la subjetividad, favorece la reflexión crítica del alumnado sobre procesos conflictivos y experiencias cotidianas del pasado más reciente de España. A través de esta actividad se busca fomentar la motivación intrínseca del alumno mediante un aprendizaje vivencial que incorpora la puesta en práctica de un método de investigación, el uso de herramientas digitales y el trabajo cooperativo, entre otros aspectos. Se trata de una propuesta que les permite profundizar en la memoria histórica, con especial atención a la violencia política que se vivió en España durante décadas.

Palabras clave: historia oral, memoria, Ciencias Sociales, educación secundaria, terrorismo.

Abstract

This article presents a project implemented for several years with 10th-grade history students. Interviewing family members and gathering their testimonies offers a valuable educational tool that, while inherently subjective, allows students to critically reflect on conflictive and everyday events in Spain's recent past. This activity aims to encourage students to develop their intrinsic motivation through experiential learning, employing research methods, digital tools, and collaborative work, among other strategies. It helps them explore historical memory, with a particular focus on the political violence experienced in Spain over decades.

Keywords: oral history, memory, Social Sciences, secondary education, terrorism

Ianire Lanchas Sánchez, Profesora de Geografía e Historia en el Colegio Sagrado Corazón de Vitoria-Gasteiz.

Para citar este artículo: Lanchas, I. (2026), “Déjame que te cuente...”. El terrorismo y la violencia política en el aula: aplicación didáctica. Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo, nº16, pp.73-86.

Recibido

25/11/2025

Aceptado

28/12/2025

1. Introducción

En este artículo se explica cómo gracias a un trabajo de investigación de clase, utilizando una metodología activa como la entrevista, alumnos de 4º de ESO pueden llegar a conocer el pasado más cercano de su país.

La entrevista que los alumnos realizan a sus abuelos les permite desarrollar diferentes habilidades, pero, sobre todo, les acerca a una violencia política sufrida en la historia reciente de su país, aunque parece ajena a ellos, ya que su realidad hoy en día es muy diferente. Muchos de ellos viven ignorando que existió una dictadura, que hubo asesinatos, pero se hacen eco de lo que ocurre en otros países, como si tuviera mayor atractivo para ellos.

¿Qué hace que nuestros jóvenes no sepan de lo ocurrido aquí? Son diversas las razones. Podríamos señalar que si lo que aprenden es gracias a lo que leen en los libros de texto, se entendería la falta de información, ya que los cambios constantes en la legislatura han alterado los programas educativos hasta tal punto que, en 4º de ESO se deben estudiar casi cuatro siglos de historia universal, cosa que resulta imposible si se quiere hacer en profundidad. Si a eso le sumamos el hecho de que sobre historia de España el contenido se ha visto sustancialmente reducido en comparación con lo que se da de otros países, no es fácil que terminen el curso académico con un alto nivel de conocimiento de lo que pasó aquí. Es decir, hay una falta de información palpable. Y si nos centramos en lo que podemos encontrar sobre el terrorismo, ETA en concreto, es prácticamente nulo. Y lo que hay, es algo superficial, ya que los conceptos se mencionan, pero no se desarrollan. Con todo ello, es comprensible la falta de interés por parte del alumnado. No aparece, no se menciona: no interesa.

En primer lugar, explicaré cuál es el marco teórico en el que se apoya el proyecto, para pasar después a explicar qué fue lo que llevó a ponerlo en práctica. Una vez descritos los antecedentes, nos centraremos en el proyecto en sí, describiendo qué trabajo se lleva a cabo en cada fase y sesión, la metodología empleada y el sistema de evaluación que se aplica.

El proyecto incluye un trabajo de grupo, pero no quedaría completo si no utilizáramos otras actividades y materiales a nuestro alcance que también se comentarán en estas líneas.

2. Marco teórico

El objetivo general es que los alumnos conozcan la realidad de España, y del País Vasco en particular, a través de la microhistoria, acudiendo a algo más que a los libros de texto, aprendiendo un método diferente de investigación. Como diría Thompson (1988), podrían aprender que “la Historia oral devuelve la historia a la gente con sus propias palabras” y que “al ofrecer un pasado, también les ayuda a encontrar un futuro de elaboración propia”. Porque lo que se propone es que los alumnos

creen un marco histórico en el que encajar la vida de sus familiares, a quienes dar voz, a pesar de ser “personas comunes”, como dirían autores como Studs Terkel (1974).

Para justificar la pertinencia de esta metodología en el proyecto planteado y darle forma, he recurrido a especialistas en historia oral como Alessandro Portelli, Paul Thompson y Allan Nevins, quienes han sido figuras clave en el desarrollo de este método de investigación y en la consolidación de archivos de testimonios. En ellos, y en otros autores más actuales, se ha apoyado el proyecto para crear el marco teórico necesario para poder acercar a los alumnos a lo que significa hacer historia oral. Así, encontramos a las historiadoras Irene Díaz Martínez, Miren Llona o Juana María Sancho Gil entre otras, quienes son relevantes tanto por sus trabajos sobre historias de vida e investigación biográfico-narrativa, como por crear archivos especializados.

Liliana Barela ha ayudado a concretar una serie de ideas para guiar a los alumnos. En su trabajo (Barela, 2009) habla de la *memoria traumática* y de *cómo hacer preguntas*. Su trabajo ha resultado de utilidad especialmente porque lo expresa con mucha claridad y su texto es de ágil lectura para los alumnos, a quienes se remite a su obra. No se trata de que se les cuente y explique lo importante de la entrevista con su metodología, las complicaciones que pueden tener, sino que ellos también deben ir a las fuentes escritas para leer directamente, sin interpretaciones, a quienes hacen estas recomendaciones o guías. Guía como la que nos propone Beorlegui a través del proyecto *Cómo hacer entrevistas* (INTEF, 2024). Una iniciativa que busca conectar las aulas con lo que ocurre extramuros, explicando, igual que otros textos mencionados, la metodología que podemos seguir.

Como podemos observar, empieza a haber una mayor implicación por parte del Gobierno y de diferentes instituciones que impulsan este tipo de iniciativas que ayudan a trabajar la memoria. Pero, no cabe duda de que, para guiar correctamente a los alumnos, debemos primero formarnos debidamente como docentes. Para ello, es muy importante que se conciencie desde la formación del profesorado de la necesidad de aprovechar estas fuentes primarias, ya que poco a poco nos estamos quedando sin ellas, y volveremos a trabajar sólo con texto escrito de lo que algunos vayan a contar, a elegir contar...

Así, recuperamos también el reciente trabajo de Ortega (2024), quien plantea la pertinencia del uso de las fuentes orales en la didáctica de la Historia. A través de su aportación constatamos que este tipo de prácticas se están desarrollando tanto en las aulas escolares como en las universitarias. Lara (2014), en un estudio anterior, se suma a esta reflexión y destaca el valor que tiene para el investigador aproximarse a la realidad objeto de estudio mediante la entrevista.

Aprendiendo a recuperar la memoria, poniéndola en valor con esta práctica que involucra al investigador (alumno en este caso), podemos llegar a temas diversos, como el terrorismo de Estado. Tema controvertido a tratar en el aula. Esta práctica ayuda a abordarlo porque la implicación

emocional entre el entrevistador y el entrevistado hace que todos los acontecimientos narrados sean más cercanos.

Con este proyecto se da respuesta a varios compromisos que se buscan adquirir en esta etapa y materia, según se indica en la LOMLOE y en la ley de memoria democrática¹, en relación al “conocimiento de la historia y de la memoria democrática española” (art. 4, punto1).

3. Antecedentes

El proyecto presentado surgió como consecuencia de ver que los alumnos de 4º de ESO desconocen, por lo general, la historia reciente del país. Esto se debe a diversos motivos.

En primer lugar, los alumnos tienen en sus mayores el alcance a una fuente primaria valiosa para conocer: la Guerra Civil, la posguerra, la dictadura, la transición, la democracia, ETA, etc. Abuelos, en algunos casos bisabuelos y otros familiares, que han vivido en primera persona acontecimientos muy interesantes durante los últimos 70-90 años. Abuelos que proceden de diferentes puntos geográficos del país. Algunos son, incluso, extranjeros, o han estado exiliados durante diferentes periodos y por distintos motivos. Pero los jóvenes no recurren a ellos con el objetivo de conocer ese pedacito del pasado, y, por lo tanto, esta fuente queda desaprovechada.

En segundo lugar, había una carencia de materiales adecuados para el conocimiento de la historia del país, y los libros de texto (Asociación Víctimas del Terrorismo, 2022) apenas incluían información acerca de la Guerra Civil o el franquismo y mucho menos incluían en sus páginas datos sobre ETA o el terrorismo. Eran temas que quedaban excluidos de la enseñanza de ESO, porque se trabajarían en las clases de Historia de 2º de Bachillerato, tal y como indica el currículo. El problema es que no todos los alumnos cursan Bachillerato, y eso supone un número importante de alumnos que no trabajan estos temas en la enseñanza reglada.

Estos dos motivos hicieron que se planteara un proyecto que solucionara el problema planteado inicialmente: el desconocimiento de los alumnos de la historia y acontecimientos más recientes de la historia del país. Por un lado, aprovecharíamos las fuentes primarias rescatando información de los mayores a través de las entrevistas, y por otro, cubriríamos la falta de información de los libros de texto.

Así, gracias a las entrevistas que se les realizan en el proyecto propuesto podemos conocer un poco mejor esas etapas y desde diferentes puntos de vista, haciendo uso de esa fuente que está desaprovechada.

1 Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

Afortunadamente, con el paso de los años se han ido creando nuevos materiales que hemos ido aprovechando y han ido apoyando al profesorado para abordar la problemática. Entre ellos, comentar el trabajo de autores como López Romo (2023), responsable de educación del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, que se han preguntado cómo se puede hablar de la historia del terrorismo en las aulas para que los jóvenes la conozcan y no caigan en la radicalización. Gracias a ello, contamos con unidades didácticas como *El terrorismo en España* de apoyo a 4º de ESO dentro del proyecto "Memoria y prevención del terrorismo"².

El proyecto se lleva a cabo actualmente utilizando materiales de apoyo como el mencionado, tal y como veremos a continuación.

4. El proyecto

El proyecto que se viene desarrollando con los alumnos de 4º de ESO desde el año 2015, lleva por título "Déjame que te cuente...". Inicialmente surgió para que pudieran conocer la historia del siglo XX en España de la mano de sus abuelos. Gracias al proyecto, los estudiantes podían sentirse más cercanos a acontecimientos como la Guerra Civil, la dictadura o la transición que si los trabajaban únicamente desde el libro de texto. El problema fue que los abuelos de los alumnos de los últimos cuatro años ya no eran tan mayores (la mayoría no habían vivido la Guerra Civil), y vi la necesidad de recorrer la línea del tiempo para hacer mayor hincapié en la historia más reciente, abordando nuevos temas como el terrorismo en general, y ETA en particular.

Para realizar este proyecto, los alumnos emplean la entrevista como método de investigación histórica. Es un método diferente a lo que los alumnos de este curso están acostumbrados. Esta herramienta nos permite "dos aproximaciones metodológicas diferentes", como señala González (2015:14): historia oral pasiva e historia oral activa.

Según este autor, la forma activa es más beneficiosa para el alumno, ya que se convierte en agente investigador interpretando todo lo recopilado y ofreciendo resultados cognitivos y afectivos significativos. La forma pasiva es también necesaria cuando, por ejemplo, los alumnos necesitan recurrir a entrevistas grabadas previamente como ejemplos a tener en cuenta para encaminar la propia entrevista.

La activa es la forma que mis alumnos trabajan en este proyecto, coincidiendo con González. Pero, para ayudar a los alumnos en la preparación de las entrevistas, para que se hagan una idea de cómo y dónde pueden hacerlas, guiándoles en lo que es correcto o no en un ejercicio como éste, yo también recurro puntualmente a entrevistas ya grabadas (forma pasiva).

2 Las unidades didácticas son accesibles a través del siguiente enlace: https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2019/06/terrorismo_en_espana_PROFESORADO_WEB.pdf

A lo largo del proceso, los adolescentes desarrollan la competencia de *aprender a aprender*, ya que deben organizar sus tiempos, la información que localicen en repositorios o enciclopedias tanto físicos como digitales, superando los diferentes obstáculos que se van a ir encontrando a lo largo de las semanas que tienen para llevar a cabo la tarea. Pueden también ponerse a prueba en sus competencias *digitales*³ así como con la competencia *social y cívica*, aprendiendo a escuchar y entrar en contacto con el patrimonio histórico local.

Por último, pero no menos importante, mencionamos la competencia de comunicación lingüística, que incluye la comprensión y expresión oral y escrita en diferentes contextos.

4.1. Objetivos del proyecto

Como todo proyecto, éste tiene unos objetivos específicos definidos en el documento que los alumnos leen al comenzar el proyecto y tienen a su disposición en el repositorio⁴ que comparto con ellos. Los objetivos son:

- Aprender a trabajar con fuentes primarias en un trabajo de investigación histórica.
- Aprender a diseñar e implementar una entrevista como método de investigación de historia oral.
- Aprender de la historia de España del último siglo.
- Crear una relación social intergeneracional.
- Fomentar el uso de las TICs.
- Comprender y expresar de forma oral y escrita.

4.2. Desarrollo

El proyecto está diseñado para trabajarlo durante seis semanas (compaginándolo con las clases ordinarias en las que se imparte materia relacionada con los temas) que incluye las distintas fases:

4.2.1. Fase de inicio

Esta primera fase se desarrolla a lo largo de dos clases. En la primera, los alumnos reciben una explicación por mi parte sobre el proyecto a implementar y la metodología a utilizar. Toda la información queda recogida y detallada en un documento que trabajan los alumnos, utilizando la técnica de lectura compartida⁵. Para captar su atención, y con la intención de que comprendan mejor

3 Sea cual sea el método elegido, tendrán que grabar, transcribir, editar y musicalizar un vídeo, que será el producto final a entregar.

4 En el centro educativo trabajamos con las herramientas que facilita Google. La información la comparto habitualmente en Google Classroom. Aquí, en su aula virtual, cuelgo los documentos, vídeos y rúbricas que vamos utilizando en cada momento para que puedan revisarlos cuando necesiten.

5 Técnica empleada en trabajos cooperativos.

lo que supone llevar a cabo un proyecto de este tipo, en el que deben rescatar los testimonios de sus mayores, proyecto en clase un vídeo que se localiza en la plataforma TED-Ed⁶.

Y, teniendo en cuenta que, para trabajar en él deben manejar un vocabulario específico (tanto en la búsqueda de información como en la creación de contenido), aprovecho para explicarles el vocabulario básico que deben conocer. Para ello visualizamos juntos una serie de video-scribing sobre los términos “terrorismo” o “deslegitimación del terrorismo” entre otros⁷. Intentamos crear una línea del tiempo entre todos para ver si tienen claros los momentos históricos más relevantes de las últimas décadas de la historia de España. Esta línea sirve para guiar a los alumnos a la hora de crear el cuestionario, y hacer que éste vaya de manera ordenada.

Como tarea para casa, los alumnos averiguan si pueden o no contar con algún mayor que quiera acceder a ser entrevistado. Con el sondeo realizado, acuden a la siguiente clase.

En la segunda sesión, los alumnos se organizan en grupos de su propia elección⁸, siempre que no excedan el número de participantes propuestos, cuatro (cinco si el número de alumnos de clase no permite la primera disposición), donde proponen a su candidato (si lo tuvieran). El grupo decide si entrevista a un único voluntario o si hay varios para ello⁹.

Organizados, los alumnos comienzan con la planificación y el diseño del proyecto de investigación. Crean un primer borrador de contenidos de la entrevista y definen el formato del producto que entregarán al final.

4.2.2. Fase de desarrollo. La entrevista

“Es obligatorio documentarse sobre los temas que van a ser abordados con el entrevistado, elaborando un guion con una lista de ideas a tratar durante el encuentro” (Mariezkurrena 2008:231). Deben comenzar por conocer la fecha y lugar de nacimiento del entrevistado, para acotar el marco cronológico y espacial.

6 Smith, P. (s. f.) Let's make history... by recording it. TED-Ed, Recuperado 24 noviembre, 2025, de <https://ed.ted.com/lessons/let-s-make-history-by-recording-it-storycorps-ted-prize> TED-Ed es una plataforma que proporciona recursos educativos audiovisuales interactivas y animadas sobre una gran variedad de temas de ayuda al profesorado.

7 Videos animados por una mano que dibuja/escribe en una pizarra. Para ello utilizo los que el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y la Fundación Fernando Buesa han creado para dar a conocer qué es el terrorismo, cuál ha sido su historia en España y qué podemos hacer para deslegitimarlo: <https://fundacionfernandobuesa.com/web/video-scribing/>

8 Es cierto que en ocasiones nos encontramos con situaciones en las que algún alumno no consigue encontrar grupo, para lo que es necesaria la intervención de la profesora, valorando con qué personas podrían trabajar, siendo esta alianza “forzada” beneficiosa para todos los miembros. Excepcionalmente ha habido casos en los que, a petición del alumno, no se ha formado equipo. El ejemplo más reciente es el de una alumna del curso 2024-25 que, como consecuencia de la “información delicada” que iba a manejar, prefirió llevar a cabo el trabajo en solitario. Inclúyanse aquí situaciones relacionadas con temas políticos o vivencias que el entrevistado no deseaba revelar, entre otros aspectos. El visionado del trabajo fue de manera privada también.

9 En el caso de no contar con mayores de segundo grado de consanguinidad, podrían acudir a otro pariente cercano o, incluso, a algún vecino o conocido que esté dispuesto a participar en el proyecto.

La búsqueda de toda esa información y soporte visual para la realización del contexto histórico que rodea al entrevistado no es siempre del agrado del alumno. Es la parte en la que deben investigar, pero de forma más tradicional. Con el entusiasmo de verse creadores de su producto, dando rienda suelta a lo creativo, este aspecto ha sido, en los años en los que hemos trabajado el proyecto, el más complicado de llevar a cabo. Les cuesta ponerse a buscar y a leer porque son poco pacientes y les gusta tener toda la información a la mayor brevedad posible, les gusta recibir las respuestas de manera inmediata. Al menos, esa ha sido mi experiencia.

De manera simultánea, mientras algún miembro del grupo se documenta sobre hechos históricos, otros van diseñando la entrevista. Van a crear la batería de preguntas que van a hacer al entrevistado. No hay que olvidar cuál es el objetivo del proyecto: conocer la historia más reciente del país a través de las vivencias de sus abuelos. Por este motivo, deben preparar preguntas de la vida cotidiana del pueblo o ciudad natal del entrevistado, así como saber si iban a la escuela, con qué jugaban o qué comían, en qué momento conocieron a sus parejas y se casaron, todo tipo de preguntas que les haga conocer a sus mayores, pero no pueden faltar tampoco cuestiones sobre Franco, la transición, la democracia, el terrorismo o ETA. Es decir, que tienen que buscar la opinión de sus mayores sobre estos temas. Para ello, deben cuidar el vocabulario, que deberá ser apropiado para comunicarse con corrección.

Para la búsqueda de información y crear las preguntas, tienen dos sesiones en clase. No es todo el tiempo que deberán invertir; tendrán que dedicar aún más. Las clases las utilizamos para preguntar dudas, corregir¹⁰, guiar en la búsqueda, solucionar los problemas que les van surgiendo. La supervisión de lo que van trabajando durante esas dos sesiones es fundamental.

La mayoría de los entrevistados son gente “corriente” que no ha tenido una vida pública. Pero son importantes, porque, con ellos, los alumnos pueden conocer la vida cotidiana cuando sus abuelos eran pequeños y adolescentes. A medida que avanzan en la entrevista, siguiendo el orden cronológico, descubren cosas interesantes de sus primeros trabajos, la vida en la ciudad, en pareja, etc.

4.2.3. Fase de implementación

Una vez que obtienen el visto bueno por mi parte, con un cuestionario con preguntas bien formuladas, organizadas, con un marco histórico trabajado, etc. es hora de pasar a la acción.

La entrevista debe ser abordada de manera que se cuide en todo momento al entrevistado. Por eso, lo primero es saber si la persona quiere o no aparecer en cámara. En caso de que no, se le grabará

¹⁰ Aplicamos la metodología de “clase invertida”; es decir, el alumnado trabaja en casa y, en el aula, yo les oriento, corrijo y guío.

sólo con el audio¹¹, para dejar evidencia del trabajo y para poder recurrir a la grabación siempre que haga falta para afinar algún aspecto del producto final.

Además de cuidar la imagen, deben buscar el lugar idóneo, acordándolo con el entrevistado: el salón de casa, la cocina o una terraza. Ha de ser un lugar cómodo para todos y, sobre todo, para la persona a entrevistar. Ésta debe sentirse lo más cómoda posible, ya que, recordemos, va a rescatar recuerdos, vivencias del pasado, que podrían incomodarle, emocionarle, agradarle; todo tipo de emociones y sensaciones pueden aflorar. La memoria traumática de la que hablaba al inicio.

En cuanto a las preguntas, éstas deben ser tan directas como respetuosas. Y han de ser conscientes de que van a estar delante de una persona cuyos sentimientos y recuerdos van a ser alterados puntualmente. Dedicamos parte de una clase a explicar, a través de una presentación y ejemplos audiovisuales, cómo deben actuar en el momento de la entrevista. Se les recuerda que deben practicar la escucha activa, permitiendo que el entrevistado pueda expresarse con libertad, sin juzgarlo, tratando de leer su lenguaje corporal para ver si la pregunta incomoda y deben sutilmente avanzar en la entrevista, o si están cansados y necesitan una pausa... Son muchos los detalles a tener en cuenta (Thompson, 1988:221-242), pero se les dan indicaciones básicas, ya que, recordemos, son alumnos de 4º de ESO, y es, probablemente, su primera experiencia haciendo un trabajo de este tipo.

4.2.4. Edición de la entrevista

Una vez realizada la entrevista y después de haberse hecho con todo el material necesario para acompañar el relato¹², los alumnos buscan el mejor programa que se adapte a sus necesidades para editar el trabajo¹³. Para ello, realizan un montaje valiéndose de fotos familiares y/o de “archivos en red” y música, acompañándolas de comentarios de fondo que sirvan de hilo conductor del mismo. La idea es narrar la historia resaltando al entrevistado como protagonista de las seis-siete décadas recientes.

El vídeo que deben entregar debe incluir los momentos más destacados de la entrevista, aquellos en los que el entrevistado resalta alguna anécdota de la vida cotidiana, sus sentimientos, valoraciones sobre hechos concretos de la historia (tales como regímenes políticos, golpes de estado, los sucesos

11 No cabe duda de que una grabadora puede resultar menos invasiva. Se debe conocer el manejo de la misma y comprobar que funciona antes de comenzar. Si se utiliza un teléfono móvil, hay que verificar que tiene espacio suficiente para las casi dos horas que podría durar la entrevista.

12 Es aconsejable que el alumno le pregunte al entrevistado si tiene y no le importa compartir alguna fotografía o documento escrito (cartas, recortes de prensa...) que pudieran ser de utilidad.

13 Como docente, facilito una serie de programas y comentamos qué limitaciones pueden tener (normalmente de minutos de edición o programas que exigen un pago para eliminar la marca de agua). Cada año surgen nuevas plataformas con las que hacer ediciones, y cabe destacar la facilidad de los alumnos para buscar nuevas herramientas que se adapten a sus necesidades.

del 3 de marzo de 1976 en Vitoria¹⁴, actos terroristas, voto en democracia, etc.). Y como he indicado antes, deberá incluir música. Una música que acompañe la narración, música que evoque¹⁵ recuerdos a su entrevistado, y que en ningún caso interfiera con el audio de la entrevista.

Los alumnos irán intercalando información en off, a medida que pasan imágenes de los entrevistados o fotos que hayan podido localizar. Al final del video, es necesario que muestren sus reflexiones sobre lo trabajado, lo aprendido, las dificultades que han tenido que superar, y lo que creen haber aprendido.

4.2.5. Fase de exposición

Después de varias semanas de trabajo, los videos se presentan al resto de la clase, aunque, lamentablemente, de manera parcial. La extensión de los mismos y la falta de tiempo hacen complicado visualizarlos todos en dos sesiones extra que empleamos para ello en clase. Yo, como profesora, sí los reviso completos para apreciar el esfuerzo, la originalidad..., con el objetivo de aprender de las propuestas y de evaluarlos, siguiendo para ello las rúbricas planteadas desde el inicio.

Los protagonistas de las entrevistas son invitados a la escuela. De aceptar la invitación, acuden al aula abriendo la posibilidad de que los alumnos les pregunten más cosas o ellos puedan aportar más detalles.

4.2.6. Evaluación

Los alumnos serán finalmente evaluados en base a varios elementos que aparecen en las rúbricas de evaluación facilitadas desde un principio. Todos los apartados y tareas deberán desarrollarse para entregar un producto final en la fecha establecida.

Una de las rúbricas permitirá valorar el trabajo diario del grupo, otra, la actitud hacia el ejercicio (con una autorreflexión por su parte). Una tercera, servirá para poner nota al producto final, tal y como se muestra en la figura 1.

14 La Policía Armada mató a cinco trabajadores en huelga. Fue un suceso que marcó la historia reciente de la ciudad.

15 Me refiero a la música que tocaban en la plaza a la que acudían a bailar los domingos, o música que escuchaban en la radio, aquella que escuchaban con los abuelos... Es decir, la que nos va a trasladar al pasado al atender al trabajo en cuestión.

Civil War Project (ESO4)	EXPERT	ADVANCED	INTERMEDIATE	BEGINNER	WEIGHT
	4	3	2	1	
Accuracy of Content	All facts in the video are accurate.	99-90% of the facts in the video are accurate.	89-80% of the facts in the video are accurate.	Fewer than 80% of the facts in the video are accurate.	30%
Task accomplishment (length, context, images, etc.)	Students complete all the tasks (90-100%)	Students complete the 80-90% of the tasks	Students complete 60-70% of the tasks	Students complete less than the 60% of the tasks	30%
Creativity	The video shows considerable originality and inventiveness. The content and ideas are presented in a unique and interesting way.	The video shows some originality and inventiveness. The content and ideas are presented in an interesting way.	The video shows an attempt at originality and inventiveness on 1-2 parts.	The video is a rehash of other people's ideas and/or graphics and shows very little attempt at original thought.	10%
Attractiveness	The video has exceptionally attractive formatting (IMAGES) and well-organized information.	The video has attractive formatting (IMAGES) and well-organized information.	The video has well-organized information or attractive formatting (not both things) .	The video formatting and organization of material are confusing to the viewer.	10%
Audio/ Music	The audio in the video is clear. Music is appropriate.	The audio is pretty clear. The music used in the video is good, but doesn't match very well with the product	The music doesn't match at all with the product. There are some noises in the background.	The video doesn't have music at all/ the music/ sound is not well recorded/ the music/ noises doesn't allow the message to be heard	10%
Delivery time	Students finish the exercise before the deadline	Students finish the exercise just in the deadline	The students finish the exercise the following day(s) of the deadline	The students don't finish the exercise. They leave it incomplete.	10%

Figura 1. Rúbrica de evaluación del producto final del proyecto. **Fuente:** elaboración propia

5. Actividades y material de apoyo

Si bien es cierto que el proyecto busca que el alumnado conozca la historia del país desde la Guerra Civil en adelante, en los últimos tres años hemos hecho especial hincapié en que éste sepa más sobre el terrorismo, tal y como ya se ha ido explicando a lo largo del documento. La entrevista les proporciona una serie de datos insustituibles, además de conectarles intergeneracionalmente con sus abuelos.

Hay dos actividades que hemos venido realizando para completar el estudio de la Historia de España. Estas están centradas en el terrorismo y ETA. La primera es una visita guiada al Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. La otra, una charla que los alumnos reciben en el colegio por parte de una víctima educadora¹⁶.

Son dos las experiencias que hemos podido disfrutar desde que llevo a cabo el proyecto con los escolares: la visita de Antonio Miguel Utrera, víctima del terrorismo yihadista (en los atentados del 11-M de 2004), y la visita de Koldo San Martín, hijo del guardia civil José San Martín Bretón, asesinado por ETA en Getxo en 1992.

Además de las actividades, contamos con material de apoyo específico para trabajar, sobre todo, el terrorismo en España. Se trata de las situaciones de aprendizaje del programa de “Memoria y prevención del terrorismo” y los video-scribing mencionados en la parte de inicio del proyecto (INTEF, 2025). La música de diversos grupos nacionales e internacionales que versan sobre el terrorismo o que narran acontecimientos explícitos, la literatura con poemas o novelas, y el cine con sus numerosos ejemplos (más de manifiesto en los últimos años) son también fuentes para trabajar contextos, hacer

¹⁶ Hace más de 10 años que el centro participa en Adi-adian (Escuchar atentamente), el programa de testimonios presenciales de víctimas del terrorismo y de la violencia política impulsado por el Gobierno Vasco, pero sólo con los alumnos de Bachillerato. Desde el Memorial se nos propuso contar con víctimas en 4º de ESO y nos organizan el evento que puede hacerse en la escuela o en el propio Centro Memorial.

reflexionar o ilustrar. Son aportaciones que propongo como docente, dejando abierta las propuestas de los alumnos.

6. Conclusiones

No cabe duda de que un proyecto requiere tiempo de programación, implementación y evaluación. Pero merece la pena. Salirnos de la clase convencional nos permite crecer tanto a alumnos como a profesores. Y es que, como ya se sabe, no hay dos clases iguales, aunque se pretenda impartir lo mismo, y los retos que enfrentamos diariamente son muy diversos.

Este proyecto, a lo largo de los años, ha llevado al alumnado a indagar en su pasado familiar, descubrir secretos y despertar en ellos la necesidad de crear canciones y poemas, así como de reconectar con sus mayores de una forma que no habían hecho, o no hacían desde hacía mucho tiempo.

Hablar de política, de dictadura, de terrorismo, les ha hecho madurar, pensar, porque han podido saber más de la vida cotidiana de sus mayores, de cómo de dura era la vida en el campo, de lo que les hubiera gustado estudiar más, viajar más, de los miedos que tienen hoy de los cambios tan repentinos que se dan en muchos aspectos como en la tecnología...

Es un proyecto que les hace cuestionarse la realidad en la que viven, si creen que es posible una nueva dictadura o que haya actos terroristas hoy en día. Les hace mirar con otros ojos lo que perciben del mundo en general, y de su mundo en particular. Y al final, no deja de ser un trabajo de clase en el que todos deben aportar, tomando decisiones juntos, en equipo.

Admito que tuve dudas acerca del comportamiento que los alumnos de esta edad (4º de ESO) podrían mostrar en los encuentros con víctimas educadoras, y de su grado de madurez para abordar el proyecto en sí. Sin embargo, la experiencia no ha podido ser más gratificante para todos.

En cuanto a las visitas de las víctimas educadoras, los alumnos fueron respetuosos escuchando su testimonio con atención, realizando posteriormente unas preguntas muy pertinentes e interesantes que los ponentes no dudaron en responder con generosidad y naturalidad. Los adolescentes se sintieron muy agradecidos por contar con sus ejemplos de vida en su centro educativo y, al finalizar, varios se acercaron a saludarlos personalmente.

Con el objetivo de eliminar esa barrera de sentir la problemática como algo ajeno y lejano, la visita realizada al Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo permitió que los alumnos salieran del aula y se acercaran al tema en un centro especializado a través de formatos diversos con una amplia exposición audiovisual. Les impactaron mucho las grabaciones de la Policía, la recreación del zulo de Ortega Lara y poder de alguna manera imaginarse la angustia en un espacio tan pequeño durante tanto tiempo, ver armas incautadas, documentación falsificada... Leyeron cuanto pudieron, revisaron

carteles, fotos, preguntaron dudas... Realizaron la visita con atención, reflexivos, aprovechando lo que el espacio ofrecía, y todo ello, en una atmósfera de silencio.

Como todo proyecto, hay cosas que mejorar, corregir, porque como docente, aprendo cada día, y trato de ajustar detalles. En este punto, me gustaría terminar recordando las palabras de López Romo (2023) quien dice así en relación a la importancia que tiene educar sobre terrorismo: "Educar sobre terrorismo tiene una gran relevancia: tanto por el peso histórico que el fenómeno ha tenido en España como por las posibilidades que ofrece de cara a fomentar valores de respeto, pluralismo y empatía con los que han sufrido injustamente" (López Romo, 2023).

Por ello, se debe seguir trabajando para que los libros de texto incluyan estos aspectos que sirvan de guía y apoyo al profesorado. Porque la creación de proyectos y situaciones de aprendizaje es parte de la labor del docente que adapta materiales a su necesidad, pero no cabe duda de que no se puede estar en la creación constante, y que se necesita el apoyo de las instituciones y de las editoriales para contar con productos de calidad que estén listos para ser utilizados.

7. Referencias bibliográficas

Asociación Víctimas del Terrorismo (4 de abril de 2022), *La AVT denuncia que la nueva Ley de Educación saca a ETA de los libros de texto*.

Barela, L., Conde, L. G., & Miguez, M. (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Argentina: Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico.

Beorlegui, D. (2023). Algunas consideraciones sobre la utilización de fuentes orales en el aula.

Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo, Ministerio del Interior; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Ministerio de Educación y Formación Profesional; Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo; & Fundación Víctimas del Terrorismo. (2020). Unidad didáctica para Historia y Geografía 4º de ESO: El terrorismo en España. Ministerio del Interior y Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Fernández, I., Pellegrino, V., & Suasnábar, M. G. (2010). La reconstrucción de la memoria. El uso de la historia oral como estrategia pedagógica. In *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

González, R. (2015). La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo. *Clío: History and History Teaching*, (41), 23.

Guillén Álvarez, P. (2024). *Implementar la Historia oral en la enseñanza de Geografía e Historia de 4º curso de ESO: el tardofranquismo y la transición a la democracia desde una perspectiva local* (Master's thesis).

INTEF (17 enero 2025), Situaciones de aprendizaje «Memoria y prevención del terrorismo, Ministerio de Educación.

Lara, P., & Antúnez, Á. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (20), 45-62.

López Romo, R. (2023). *Sobre el olvidado terrorismo vasco*. Betagarri Liburuak.

López Romo, R. (2023, mayo 14). Cómo enseñar sobre ETA y el terrorismo en secundaria. *The Conversation*.

Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23), 227-233.

Mata, T. (2019). Terrorismo y política: una revisión de las críticas. *Revista de estudios políticos*, (185), 289-319.

Mateo Gómez, A., & Bravo Marín, R. (2020). Historias personales como recurso didáctico para investigar la historia reciente a través de un proyecto transnacional.

Muza, L. (2016). La enseñanza del terrorismo de estado mediante la microhistoria.

Ortega Cervigón, J. I. (2024). Las fuentes orales en la formación inicial del profesorado para el estudio de la memoria histórica del franquismo y de la transición. *REIDICS*, 14, 67-80.

Thompson, P. (1988). La voz del pasado. *Historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Rojo, M. (2013). El terrorismo en el cine. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (3), 253-304.

Smith, P. (s. f.) *Let's make history... by recording it*. TED-Ed, Recuperado 24 noviembre, 2025.

Terkel, S. (1974). *Working: People talk about what they do all day and how they feel about what they do*. Pantheon Books.

BOKO HARAM



TIPO DE ORGANIZACIÓN:

No estatal, insurgente, terrorista

FUNDADORES:

Mohammed Yusuf

IDEOLOGÍA:

Salafi-yihadista, sunita

PRINCIPALES LÍDERES:

Mohammed Yusuf, Abubakar Shekau, Bakura Doro

LUGARES DE ACTUACIÓN:

Nigeria, Chad, Camerún, Malí, Burkina Faso

AÑOS DE ACTIVIDAD:

2009 - actualidad

ALIANZAS Y SIMPATIZANTES:

AQIM (extinta), DAESH (extinta en una de sus ramas)

Nº ESTIMADO DE MIEMBROS:

1000-7000

Jamā'at Ahl as-Sunnah lid-Da'wah wa'l Jihād al-Islām, también conocido con JAS, es la facción original de Boko Haram, grupo terrorista que se dividió en 2016 en dos facciones principales: la mencionada JAS, e ISWAP (facción leal a Daesh). Boko Haram fue fundado en el año 2002 por Mohammed Yusuf como una secta religiosa pacífica en Maiduguri (provincia de Borno, Nigeria), aunque con ideas extremistas. La muerte de Yusuf en 2009, representó un giro hacia el uso de acciones violentas y terroristas desde la llegada al poder de su líder más carismático, Abubakar Shekau.

A lo largo de su existencia, y debido a las divisiones en diversas facciones sucedidas en el grupo, Boko Haram ha tenido alianzas con distintos grupos terroristas: entre 2007 y 2015, por ejemplo, cooperó con AQIM, Ansaru, Ansar Dine y otros grupos del Sahel para entrenamiento y armamento. En 2015, juró lealtad a Daesh, renombrándose temporalmente como su provincia en África occidental, hasta la escisión que se produjo en 2016, fecha desde la cual Boko Haram (JAS) es enemigo de ISWAP (que sigue jurando lealtad a Daesh y es considerada como su filial y wilayah en África Occidental). Ambas facciones protagonizan habitualmente combates entre sí, hasta el punto de que Abubakar Shekau fue asesinado en uno de estos enfrentamientos por parte de miembros de ISWAP.

A lo largo de su existencia, Boko Haram se ha caracterizado por ser una de las organizaciones terroristas más violentas y despiadadas a nivel internacional, especialmene en su zona de actuación, llevando a cabo tanto ataques suicidas, como secuestros, enfrentamientos contra el gobierno, raids en poblaciones civiles, etc. Aunque no es posible conocer el número total de víctimas causadas por el grupo, las estimaciones más optimistas rondan entre 40.000 y 50.000 personas, y entre 52.000 y 62.000 las más pesimistas.

El secuestro en la escuela de Chibok

14-15 de abril de 2014

Introducción

El secuestro masivo de 276 estudiantes femeninas de la Escuela Secundaria Gubernamental de Niñas en Chibok, estado de Borno, Nigeria, perpetrado por el grupo insurgente Boko Haram en la noche del 14 al 15 de abril de 2014, constituye uno de los episodios más emblemáticos y trágicos del terrorismo yihadista en el África subsahariana contemporánea, y a nivel global en cuanto al entorno educativo como objetivo de los grupos terroristas. Este incidente no solo expuso las profundas vulnerabilidades estructurales en la seguridad educativa, los derechos humanos de las niñas y la gobernanza en contextos de conflicto armado prolongado, sino que también generó una movilización internacional sin precedentes, simbolizada por la campaña global #BringBackOurGirls, que involucró a líderes políticos, celebridades y organizaciones de la sociedad civil en una demanda colectiva por el rescate y la justicia.

A fecha de diciembre de 2025, aproximadamente 90-91 de las jóvenes secuestradas permanecen en cautiverio o desaparecidas, según informes del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas (CEDAW) y organizaciones como Enough is Enough (EiE) Nigeria, publicados en 2025. Este artículo proporciona un enfoque cronológico y analítico del desarrollo del suceso, enmarcado en el contexto histórico de la insurgencia de Boko Haram, las dinámicas operativas del ataque, las respuestas nacionales e internacionales, los procesos de liberación y las repercusiones a largo plazo en términos de seguridad, género y educación.

El secuestro de Chibok no fue un evento aislado, sino la manifestación culminante de una estrategia sistemática de violencia selectiva contra la educación femenina, alineada con la ideología fundamentalista de Boko Haram, que rechaza la educación secular occidental como una forma de corrupción moral e imposición cultural. Este patrón ha continuado, con más de 1.500 secuestros de escolares documentados desde 2014, destacando las persistentes fallas sistémicas en la prevención de tales actos y la protección de la infancia en zonas de conflicto.



Figura.1 Fotograma extraído de un vídeo emitido por Boko Haram que muestra a varias de las secuestradas

Antecedentes históricos y contextuales

Para comprender plenamente el secuestro de Chibok, es imprescindible analizar el surgimiento y evolución de *Jama'at Ahl al-Sunna li Da'wa wa-l Jihad*, conocido comúnmente como Boko Haram. Fundado en 2002 por Mohammed Yusuf en Maiduguri, capital del estado de Borno, el grupo inicialmente funcionaba como un movimiento sectario salafista que promovía una interpretación rigorista del islam suní, atrayendo a jóvenes marginados del norte nigeriano a través de críticas implacables contra la corrupción estatal, la desigualdad económica y la influencia cultural occidental. Yusuf predicaba que la educación secular (*boko*) era *haram* (prohibida), argumentando que promovía valores contrarios a la sharia y fomentaba la dependencia de sistemas no islámicos.

La radicalización del grupo y sus postulados se aceleró tras la ejecución extrajudicial de Yusuf en julio de 2009 durante una revuelta armada que resultó en cerca de 800 muertes. Bajo el liderazgo de Abubakar Shekau, el grupo adoptó tácticas terroristas más agresivas, incluyendo atentados suicidas llevados a cabo por mujeres, ejecuciones públicas y alianzas operativas con Al-Qaeda en el Magreb Islámico (AQMI) y, posteriormente, con el Estado Islámico. Entre 2010 y 2014, Boko Haram escaló sus operaciones, pasando de ataques locales a un control territorial significativo en el noreste de Nigeria, proclamando un “califato” en áreas capturadas. Este período estuvo marcado por una serie de masacres contra instituciones educativas, estableciendo un claro precedente de violencia selectiva.

Algunos ejemplos son el ataque a la escuela secundaria de Mamudo en julio de 2013, donde 42 estudiantes y un profesor fueron asesinados, y el del Colegio Federal de Gujba en septiembre de 2013, con 44 víctimas estudiantiles. Estos incidentes reflejaban la percepción de las escuelas como símbolos de la “educación occidental prohibida” y vehículos de emancipación femenina, contraria a la visión extremista del grupo.



Figura 2. El entonces líder de Boko Haram, Abubakar Shekau, en el vídeo reivindicativo del ataque

El contexto socioeconómico y político de Nigeria coadyuvó a la vulnerabilidad. El norte del país, predominantemente musulmán y hausa-fulani, ha sufrido históricamente marginación económica en comparación con el sur cristiano y rico en petróleo, generando altos niveles de pobreza, desempleo juvenil y resentimientos regionales. Estas diferencias, percibidas como agravios, fueron explotadas por Boko Haram para el reclutamiento. Adicionalmente, la corrupción endémica en las fuerzas armadas nigerianas —incluyendo el desvío sistemático de fondos destinados a equipamiento y salarios— debilitó gravemente la capacidad de respuesta estatal, permitiendo que el grupo consolidara bastiones en áreas remotas como el bosque de Sambisa, una reserva natural de aproximadamente 60.000 km² transformada en centro operativo.

En mayo de 2013, el presidente Goodluck Jonathan declaró un estado de emergencia en los estados de Borno, Yobe y Adamawa, desplegando tropas adicionales y restringiendo comunicaciones. Sin embargo, estas medidas, a menudo caracterizadas por abusos contra civiles, no lograron contener la insurgencia y, en algunos casos, alienaron a comunidades locales, incluso poniendo a algunos de sus miembros a favor del grupo terrorista. Para 2014, Boko Haram había desarrollado una estrategia multifacética de secuestros masivos, utilizados para reclutamiento forzado, matrimonios impuestos, negociación de prisioneros y propaganda ideológica, explotando divisiones étnico-religiosas en una nación con más de 250 grupos étnicos y tensiones históricas entre el norte musulmán y el sur cristiano.

Desarrollo del Ataque

El ataque a la Government Girls Secondary School en Chibok representó una operación meticulosamente planeada en un contexto de inseguridad creciente. La escuela había estado cerrada durante las cuatro semanas previas al ataque debido a amenazas insurgentes, pero fue reabierta excepcionalmente para permitir que estudiantes de múltiples localidades rindieran los exámenes finales de física del West African Examinations Council (WAEC). Aunque alrededor de 530 alumnas estaban registradas, solo 276 se encontraban en el internado esa noche fatídica, con edades comprendidas entre 16 y 18 años, pertenecientes mayoritariamente a comunidades cristianas, aunque con una minoría musulmana.

Varias advertencias previas de carácter crítico fueron ignoradas sistemáticamente. Residentes locales recibieron llamadas de aldeas vecinas alertando sobre un convoy armado aproximándose, y se documentó posteriormente que las fuerzas armadas nigerianas disponían de un aviso con al menos cuatro horas de antelación, pero no enviaron refuerzos, atribuyéndolo a falta de recursos por estar destinados en otros frentes. La escuela carecía de protección militar directa; solo dos vigilantes civiles la custodiaban, quienes huyeron al detectar la amenaza. Simultáneamente, un destacamento insurgente distrajo a las fuerzas de seguridad en el centro de Chibok, abriendo fuego contra 17 efectivos y forzando su retirada temporal.

El asalto propiamente dicho inició alrededor de las 23:30 horas del 14 de abril. Un contingente numeroso de militantes de Boko Haram, disfrazados con uniformes militares nigerianos para generar confusión, irrumpió en el complejo escolar utilizando camiones, motocicletas y armamento pesado. Inicialmente, el objetivo aparente era saquear maquinaria agrícola y suministros alimenticios del almacén escolar, un patrón común en operaciones insurgentes para sustento logístico. Sin embargo, al descubrir a las estudiantes, los atacantes decidieron secuestrarlas, alineándose con su estrategia ideológica contra la educación femenina.

El raid duró aproximadamente cinco horas, durante las cuales los militantes incendiaron deliberadamente edificios escolares, dormitorios y viviendas adyacentes, generando pánico generalizado y cubriendo su retirada. En enfrentamientos esporádicos, un soldado y un oficial de policía fueron asesinados, mientras que la guardia local —compuesta por unos 15 efectivos mal equipados— fue rápidamente superada en número y potencia de fuego.

Los insurgentes emplearon tácticas de engaño psicológico: se presentaron como fuerzas gubernamentales venidas a “evacuar” a las niñas por razones de seguridad, separándolas de cualquier personal masculino y ordenándoles reunirse en el patio. Algunas estudiantes fueron cargadas directamente en tres camiones iniciales, mientras que otras fueron obligadas a caminar varios kilómetros por caminos rurales hasta la llegada de vehículos adicionales. Durante el traslado hacia refugios en el bosque de Sambisa, el lago Chad o las montañas Gorsí —áreas bajo control efectivo de Boko Haram—, 57 niñas lograron escapar saltando de los vehículos en movimiento, escondiéndose en la vegetación densa o regresando a pie a sus comunidades tras días de caminata exhaustiva.

Testimonios de las niñas que consiguieron escapar revelan detalles tales como que un terrorista las interrogó sobre su participación en la educación occidental, declarando que Boko Haram las “reeducaría” según preceptos islámicos estrictos. El ataque coincidió temporalmente con un atentado bomba en un terminal de autobuses en Abuja, que causó al menos 88 muertes, ilustrando la capacidad operativa simultánea del grupo y exponiendo graves deficiencias en la inteligencia y coordinación securitaria nacional.

En las horas y días inmediatos, padres angustiados y vigilantes locales organizaron búsquedas improvisadas en el bosque de Sambisa, pero sin éxito debido a la peligrosidad del terreno controlado por insurgentes. El ejército nigeriano difundió inicialmente información falsa, afirmando que la mayoría de las niñas había sido liberada mediante operaciones militares, una declaración retractada tras las protestas firmes de familiares y activistas. El 5 de mayo de 2014, Abubakar Shekau reivindicó la responsabilidad en un video, justificando el acto con sus interpretaciones selectivas del Corán y declarando que las niñas serían “vendidas en el mercado” como esclavas, enfatizando que su lugar era el matrimonio, no la educación. Un video posterior, difundido el 12 de mayo, mostró a aproximadamente 130 niñas cubiertas con hijabs y chadores, recitando versos coránicos bajo evidente coacción, con Shekau condicionando cualquier liberación a intercambios de comandantes prisioneros.

En los meses subsiguientes, Boko Haram intensificó los secuestros como táctica consolidada: incidentes en mayo y junio de 2014 involucraron decenas más, sirviendo para guerra psicológica, reclutamiento y financiación mediante rescates.

Respuestas nacionales e internacionales al ataque

La respuesta gubernamental inicial bajo la administración de Goodluck Jonathan fue ampliamente criticada por su lentitud, minimización y sospechas de manipulación política, con acusaciones de que el incidente era fabricado para desestabilizar al gobierno en vísperas electorales. Protestas locales organizadas por padres y comunidades impulsaron un reconocimiento oficial tardío. En mayo de 2014, se estableció un comité presidencial de investigación, aunque sus resultados fueron percibidos como ineficaces y opacos.

A nivel internacional, la condena fue inmediata y unánime. El Consejo de Seguridad de la ONU emitió resoluciones amenazando sanciones contra Boko Haram, mientras que países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia, China e Israel ofrecieron asistencia técnica, incluyendo satélites, drones y equipos de inteligencia. La campaña #BringBackOurGirls, originada en un tuit local el 23 de abril de 2014, se viralizó globalmente, acumulando millones de interacciones y movilizando figuras como Michelle Obama o el Papa Francisco.

La campaña surgió de activistas nigerianas de clase media educada, combinando la campaña digital con protestas físicas diarias en Abuja pese a represión ocasional. Su expansión transnacional elevó la conciencia sobre el ataque, contribuyendo indirectamente a la derrota electoral de Jonathan en 2015 y presionando por reformas securitarias.



Figura 3. Uno de los numerosos actos llevados a cabo exigiendo la liberación de las secuestradas bajo el lema “#BringBackOurGirls”

Procesos de liberación, rehabilitación y Desafíos Persistentes

Las liberaciones comenzaron con los 57 escapes inmediatos. Posteriormente, negociaciones mediadas por la Cruz Roja Internacional y gobiernos como Suiza resultaron en intercambios controvertidos: 21 niñas en octubre de 2016 y 82 en mayo de 2017, a cambio de detenidos insurgentes y pagos reportados. Rescates individuales continuaron esporádicamente, con casos notables como Lydia Simon en abril de 2024 y Ehi Abdul en junio de 2024.

En septiembre de 2025, el gobierno federal anunció una asignación casi dos mil millones de nairas nigerianos (algo más de un millón de euros) para educación y rehabilitación de las rescatadas. Sin embargo, muchas sobrevivientes enfrentan estigmatización comunitaria severa, trauma psicológico profundo, dificultades de reintegración social y, en algunos casos, matrimonios forzados persistentes o hijos nacidos en cautiverio. A diciembre de 2025, 90-91 escolares aún permanecen desaparecidas, con esfuerzos de rescate limitados por riesgos operativos y divisiones internas en facciones insurgentes.

El secuestro ha perpetuado una crisis educativa crónica, con cierres masivos de escuelas, abandono escolar femenino y más de 1.700 secuestros posteriores. Iniciativas como la Declaración de Escuelas Seguras han sufrido por corrupción y falta de implementación efectiva. Socialmente, ha intensificado estigma contra víctimas de violencia sexual y desplazamientos masivos. Políticamente, expuso debilidades institucionales, influyendo en transiciones gubernamentales y estrategias antiterroristas. Globalmente, ha contribuido al desarrollo de políticas internacionales sobre protección infantil en conflictos, aunque secuestros de escolares persisten en 2025.

El secuestro de las escolares de Chibok ejemplifica las profundas intersecciones entre extremismo religioso, desigualdad de género y fragilidad estatal en contextos postcoloniales. A más de once años del evento, la existencia de casi cien cautivas subraya la urgencia de compromisos renovados —nacionales e internacionales— para proceder a un rescate efectivo, así como a una rehabilitación integral y prevención estructural, demandando enfoques holísticos que aborden no solo síntomas securitarios, sino raíces socioeconómicas del conflicto.

EFEMÉRIDES



16 DE DICIEMBRE DE 2014

1. Militantes del Tehrik-i-Taliban Pakistan (TTP) atacan la Army Public School en Peshawar (Pakistán), asesinando a 149 personas de las cuales 132 son niños. El atentado se reivindica como venganza contra el ejército paquistaní y sus operaciones en zonas tribales.



14 DE ABRIL DE 2014

Boko Haram secuestra a 276 estudiantes (en su mayoría niñas cristianas) de la Escuela Secundaria Gubernamental para Niñas en Chibok, estado de Borno, Nigeria. El grupo justifica el ataque por su oposición radical a la "educación occidental". Muchas de las chicas siguen desaparecidas o en cautiverio más de una década después.

2



2 DE ABRIL DE 2015

Miembros de Al Shabaab asaltan la Universidad de Garissa en Kenia, acabando con la vida de 148 personas (principalmente estudiantes cristianos) y tomando rehenes durante horas. El grupo selecciona a sus víctimas según su religión antes de ejecutarlas.

3



22 DE OCTUBRE DE 2015

Un joven supremacista blanco y neonazi sueco entra armado con una espada en la escuela Kronan de Trollhättan (Suecia), matando a tres personas e hiriendo a dos. El atacante seleccionó víctimas por su apariencia no europea (inmigrantes) y se suicidó tras ser abatido por la policía.

4



7 DE DICIEMBRE DE 2017

Un joven de 21 años con vínculos online al supremacismo blanco, neonazismo e ideología incel perpetra un tiroteo en la Aztec High School (Nuevo México, EE.UU.), asesinando a dos estudiantes e hiriendo a varios antes de suicidarse. Varias organizaciones atribuyen el ataque a motivaciones de extrema derecha por sus publicaciones neonazis y símbolos corporales.

5



19 DE FEBRERO DE 2018

Boko Haram secuestra a más de 110 niñas de la Escuela Técnica Gubernamental para Niñas en Dapchi, estado de Yobe, Nigeria. Cinco mueren durante el secuestro, mientras que la mayoría son liberadas días después bajo presión gubernamental.

6



8 DE MAYO DE 2021

Varios atentados con explosivos (incluido un coche bomba) cerca de la escuela Sayed ul-Shuhada en Kabul, Afganistán, matan a más de 85 personas (en su mayoría niñas estudiantes) e hieren a cientos. El ataque es atribuido al Estado Islámico en la Provincia del Khorasan (ISIS-K o ISKP).

7



23 DE MARZO DE 2022

El régimen talibán en Afganistán emite un decreto que cierra las escuelas secundarias para niñas en todo el país, rompiendo la promesa de reapertura anunciada días antes. Esta medida institucionaliza la prohibición de la educación secundaria y superior para mujeres, privando a más de un millón de tener acceso a ella.

8



26 DE NOVIEMBRE DE 2023

Militantes de JNIM atacan la ciudad de Djibo en Burkina Faso, matando al menos 40 civiles. La emboscada afecta a infraestructuras educativas y contribuye al cierre masivo de escuelas en la zona norte por terror yihadista, en una campaña que ha destruido cientos de centros rurales.

9



30 DE SEPTIEMBRE DE 2022

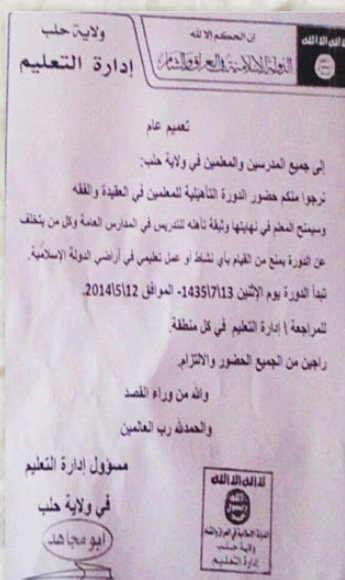
Un atentado suicida en el centro educativo Kaaj (barrio de Dasht-e-Barchi, Kabul, Afganistán) acaba con la vida de más de 50 personas (en su mayoría mujeres y niñas estudiantes hazaras) y hiere a más de 100. El grupo Estado Islámico-Khorasan (ISKP) reivindica el ataque contra la minoría hazara.

10

¿SABÍAS QUÉ?

En septiembre de 2025, el grupo yihadista *Jama'at Nusrat al-Islam wal-Muslimin (JNIM)*, afiliado a Al-Qaeda, impuso un **bloqueo a las importaciones de combustible** en Mali, atacando convoyes de camiones cisterna, secuestrando conductores y quemando vehículos. Este bloqueo, que se extendió por meses, generó una escasez severa de combustible en la capital Bamako y otras regiones, paralizando el transporte público y privado.

Como consecuencia, el gobierno militar **suspendió las clases en todas las escuelas** y universidades del país desde finales de octubre de 2025, inicialmente por dos semanas (hasta el 9 de noviembre), debido a la imposibilidad de que profesores y alumnos se desplacen. La medida afectó a millones de estudiantes y docentes, agravando una crisis educativa preexistente: ya en junio de 2025, **más de 2.000 escuelas estaban cerradas por inseguridad, impactando a unos 600.000 niños.**

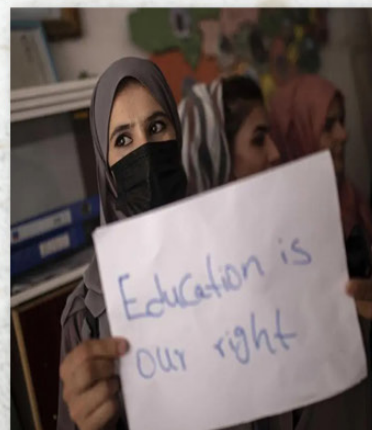


Daesh limitó la educación a nueve años: cinco de primaria y cuatro de secundaria, con selección posterior para colegios o institutos. Prohibió asignaturas como dibujo, música, nacionalismo, francés, historia, filosofía y estudios sociales, vistas como contaminantes. Introdujo materias como **Corán, hadices, fiqh, Shari'ah, Sira y aqidah**, todas bajo interpretación salafí-yihadista. Reemplazó educación física por "entrenamiento yihadista", fomentando habilidades militares desde temprana edad. Geografía se redujo a lo físico y wilayats del Califato, aislando perspectivas externas. Este enfoque convertía escuelas en centros de ideología, priorizando lealtad sobre conocimiento general.

En el caso de los **profesores**, aquellos sin experiencia debían asistir a un instituto de preparación por diez meses, **enfocado en aqidah y metodología salafí**. Docentes previos requerían una sesión de Shari'ah de dos meses y firmar "arrepentimiento" por enseñanzas no alineadas. Estudiantes universitarios aspirantes se enfrentaban a una sesión de quince días y examen con una nota mínima del 70% para ingresar al instituto. Esto purgaba posibles influencias pasadas, convirtiendo a los educadores en propagadores leales. El adoctrinamiento era bidireccional, reforzando uniformidad doctrinal en maestros y alumnos.

Desde agosto de 2021, los **talibanes mantienen prohibida** la educación secundaria y superior para niñas y mujeres, siendo Afganistán el único país con esta restricción por género. La medida comenzó en secundaria en septiembre de 2021 y se extendió a universidades en diciembre de 2022, **afectando a más de 2,2 millones de niñas**. Los talibanes justifican la prohibición con la necesidad de un "entorno islámico adecuado" y segregación estricta, prometiendo reaperturas que nunca ocurren.

En vez de educación secular, **promueven madrasas religiosas** controladas por ellos, centradas en estudios islámicos rigoristas y indoctrinación yihadista, limitando ciencias, matemáticas o historia no alineada. Como resistencia a estas medidas, surgen clases clandestinas y plataformas online, pero los talibanes restringen internet y acceso digital en 2025 para evitar "inmoralidad". Recortes en el Ministerio de Educación afectan principalmente a las maestras.



En colaboración con:



¿Y por qué no la educación?

Iñigo Pascual

Era un miércoles como cualquier otro. Tras el madrugón cotidiano y los preceptivos quehaceres matutinos, mi padre y yo nos montábamos en el coche familiar para acudir a nuestras obligaciones. La radio anunciaba las 7:45. Él tenía 44 años y yo 17 cuando, transcurridos apenas 500 metros de recorrido, un vehículo Seat 124 blanco nos bloqueó el paso hasta hacernos detener. Se bajaron dos etarras que, junto a otro apoyado entre dos vehículos, dispararon a mi padre a menos de dos metros de distancia. El atentado duró unos 20 segundos y mi padre, con múltiples agujeros de bala por todo el cuerpo, murió en el acto, sin que pudiera despedirme de él en vida.

Y mi vida, que ya estaba tocada, porque desde las primeras amenazas de ETA, mi padre era otro, se vino abajo. Tras el atentado, le siguieron cuatro años oscuros, en caída libre. Cuando ya no puedes caer más bajo, vinieron unos 6-7 años de falsa recuperación y, finalmente, y esto es retórico... cien años de soledad.

La soledad de las víctimas. ¿Han visto ustedes el cortometraje *27 minutos*? Narra el atentado que acabó con el asesinato por ETA de los novios de Cádiz. Cuando Antonio (guardia civil de paisano en el momento) y su novia Hortensia fueron tiroteados por un comando etarra en 1979 en Beasain (Guipúzcoa). El crimen es cruel; la soledad de las víctimas también. El corto refleja el comportamiento de una serie de estereotipos de ciudadanos; cura, viuda, ama de casa, pastor, autónomo, padre e hijo. La sociedad, al menos la vasca y navarra de los años setenta, ochenta, noventa y dos mil tomó, en el mejor de los casos, una cierta distancia con muchas víctimas.

Nuevos atentados, nuevas familias destrozadas, heridos, extorsionados, secuestrados y exiliados recuerdan a la víctima su condición. Y es difícil salir de ese bucle; al menos para mí lo fue. Creo haber descubierto que, para aquellas víctimas que están preparadas, contar lo que les pasó y, en definitiva, ser escuchados es importante. Así empezó hace ya una docena de años mi vinculación como víctima con la comunicación y mi transformación, finalmente, en víctima educadora.

Me han preguntado en numerosas ocasiones qué es una víctima educadora. Aunque parezca mentira no sé si tengo una respuesta confiable. Primero, el grupo nominal con que me designan, víctima educadora, me parece sobrevalorado si se refiere a mi persona. En “cristiano”, yo diría que somos víctimas que nos acercamos a un grupo de jóvenes de los últimos cursos de ESO y de Bachillerato para relatar nuestras vivencias como víctimas.

El relato pretende acercar al auditorio a lo que realmente ocurrió, sin exageraciones, sin protagonismos, sin apriorismos o influencias de cualquier tipo. Y si, procurando sacar esas reglas generales que indican qué hacer o no cuando se enfrenta a situaciones próximas a la de la víctima. Por cierto, la víctima no es un sujeto activo, sino pasivo; pasaba por allí y/o decidieron por ella. La víctima juega una lotería, con pocas probabilidades de ganar entre 1/500.000 que, sin embargo, obtiene, y no es un premio, un viaje, un apartamento... es muerte, dolor o ambos. Mucho de ambos. Y en esa sociedad a la que hacía referencia, si mezclas muerte, dolor y soledad, es difícil sobrevivir. Por eso la víctima educadora siempre gana, porque recibe en el centro al que acude mucho de lo que perdió como víctima. A saber: recibe empatía y comprensión, recibe respeto y escucha activa, recibe reconocimiento.

A lo largo de mi vida como víctima educadora puedo contar ya un sinfín de experiencias. He hablado para gente mayor y gente muy joven, he hablado para personas de todas las ideologías, para políticos y periodistas, para alumnos de instituto o universitarios. He hablado en centros públicos, concertados y privados. Lo he hecho con estudiantes de perfil más de letras y también de ciencias. Lo he hecho con personas desahuciadas y con estudiantes dados por perdidos. A todos ellos les he abierto un rinconcito dentro de mí, dentro de esa víctima quizás maltratada y que no entendía casi nada a su alrededor, pero que ha tenido la suerte de salir adelante y trabajar su duelo suficientemente para poder contarlo.

Porque, en definitiva, todas las víctimas queremos pasar página. Y para hacerlo necesitamos —insisto, todas— las mismas cuatro cosas: verdad, memoria, dignidad y justicia. Créanme: todos esos valores están aún lejos de completarse. La mayoría de las víctimas no han recibido justicia, o la han tenido de mala calidad. En cuanto a la verdad, el relato de los socios de los etarras sigue siendo el de una supuesta lucha por la libertad frente a un Estado opresor. Pero ninguna lucha justifica el asesinato. La mayoría de los jóvenes ni siquiera conocen a Miguel Ángel Blanco, una de las víctimas más emblemáticas de ETA, así que no quiero ni imaginar el desconocimiento que existe sobre el

resto. Y, por último, la dignidad... Los homenajes a etarras, las pintadas del tipo “Gora ETA” o “ETA mátalos”, la profanación de tumbas de víctimas... todo eso sigue siendo una herida abierta.

En el mundo que me queda por vivir no tengo mucha confianza en la justicia, ni en la política para aunar voluntades y resolver algunos de nuestros problemas. Con una sociedad tan polarizada y dividida, incluso dentro de las propias víctimas, no queda mucha esperanza para nosotros, razón por la que encabezo este artículo ¿Por qué no la educación? Ellos, los alumnos, con su mirada limpia y su futuro por construir, quizás puedan trabajar y luchar por evitar todo aquello que nunca debió existir.

Sobre RIET

La Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo (RIET) es una publicación en forma de revista electrónica que nace con la idea de ofrecer a los investigadores una plataforma para la publicación de artículos académicos relacionados con el estudio del terrorismo desde cualquiera de sus diferentes enfoques y perspectivas (estrategias antiterroristas, víctimas, seguridad, prevención del radicalismo violento, inteligencia, etc.). La revista aportará flexibilidad en términos de contenido, estilo y extensión de los artículos, pero sin dejar de lado los estándares académicos profesionales.

Los artículos de investigación y otros contenidos de la revista serán revisados por miembros del Comité científico, expertos académicos y profesionales externos previamente a su publicación, aportando al autor la retroalimentación, correcciones, y apuntes pertinentes, en el caso de que fuesen necesarios.

Con una periodicidad de publicación cuatrimestral, RIET tiene la intención de convertirse en la referencia para aquellos autores que desean publicar en español o en inglés, así como en la opción prioritaria de consulta para el público hispanohablante que busca un contenido de calidad contrastado en el área objeto de estudio que aborda la revista.

RIET es una iniciativa del Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET). Todo el contenido de RIET es accesible a través de la siguiente página web: <https://rietjournal.org/>

La Revista de Estudios en Seguridad Internacional se encuentra indexada en Dialnet, RE-BIUN, Academic Index y Google Scholar.

About RIET

The Revista Internacional de Estudios sobre Terrorismo (RIET), is an electronic e-journal publication born from the idea of offering investigators a platform through which to publish academic articles related to the study of terrorism from any of its different approaches and perspectives (anti-terrorist strategies, security, prevention of violent radicalism, intelligence, etc.). The journal will provide flexibility in terms of content, style and length of the articles, without neglecting professional academic standards.

The research articles and other contents of the journal will be reviewed by members of the Scientific Committee, academic experts and external professionals prior to publication. They will provide the author with feedback, corrections, and pertinent notes if they were necessary.

Publishing every four months, RIET intends to become a reference for those authors who wish to publish in Spanish or English. RIET also intends to be the priority option of consultation for the Spanish-speaking public looking for contrasted quality content in the area of terrorism.

RIET is an Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET) initiative. All RIET content is accessible through the following web page:

<https://observatorioterrorismo.com/revistariet/>

Criterios de Publicación

El sistema de evaluación del contenido de los trabajos se realizará a través de una revisión por pares, garantizando el anonimato del autor. Dicha revisión será realizada por dos miembros del Comité científico o especialistas externos a la revista y serán susceptibles de evaluación la idoneidad de la temática, la originalidad del contenido, la aportación en términos académicos y el rigor científico. Los evaluadores expondrán su opinión sobre el trabajo, decidiendo si este cumple las condiciones para ser publicado o si es preciso realizar modificaciones. También podrán decidir, en el caso de que el texto analizado no cumpla los requisitos mínimos, su no validez para la revista. El proceso de evaluación será menor a las ocho semanas desde el momento en el que se acuse el recibo del artículo recibido, siendo informado el autor de la recepción del mismo en un plazo máximo de una semana. En el caso de aquellos trabajos que deban sufrir modificaciones a petición de los evaluadores, el tiempo máximo para enviar la versión definitiva del trabajo será de diez días desde el momento en el que se informa de ello al autor, período tras el cual será reevaluado el trabajo y se decidirá su publicación o no. En estos casos, las correcciones deberán limitarse a errores, quedando restringida la posibilidad de añadir contenido.

La periodicidad de la revista será de carácter cuatrimestral, por lo que habrá tres números anuales publicados en la primera semana de los meses de abril, agosto y diciembre. La fecha límite para los envíos será de tres meses antes de la publicación de cada número; en el caso de ser recibido el trabajo más tarde de la fecha estipulada, pasará a incorporarse a la revisión para el siguiente número.

El envío de los manuscritos originales debe hacerse llegar al Equipo editorial a través del correo jy@observatorioterrorismo.com, poniendo en copia de su contenido a la dirección: c@observatorioterrorismo.com. Se deberán enviar dos archivos en formato Word, uno con nombre del autor y su adscripción profesional, junto a una breve descripción de su CV a pie de página, y otro con una versión anónima.

Publication criteria

Articles and reviews sent to the journal must have scientific rigor. They must be original documents that have not been previously published or submitted for review in any other publication. Articles related to the study of terrorism from any of its multiple approaches will be accepted.

The evaluation system of the content submitted will be carried out through a peer review, guaranteeing the author's anonymity. Said review will be done by two members of the Scientific Committee or specialists external to the journal. The suitability of the subject, originality of the content, contribution in academic terms and its scientific rigor will be subject to evaluation.

The evaluators will present their opinion on the content, deciding whether it meets the conditions required to be published or if modifications are necessary. In the event that the analyzed text does not meet the minimum requirements they may also decide it is not valid for publication.

The author will be informed of the reception of the article within a week. The evaluation process will take less than eight weeks from the moment the article is received. For those articles that must undergo modifications, the maximum time to send the definitive version of the article will be ten days from the moment the author is informed. The definitive version will then be reevaluated. In these cases, corrections should be limited to errors, restricting the possibility of adding content.

About the periodicity, the journal will be published every four months. There will be three an

nual issues published in the first week of the months of April, August and December. The deadline for submissions will be three months before the publication of each issue. If the content is received later than the stipulated date, it will be incorporated into the review for the next issue.

***The submission** of the original manuscripts must be sent to the Editorial Team through the e-mail jy@observatorioterrorismo.com. The e-mail must be carbon copied (CC) to the direction: c@observatorioterrorismo.com.*

Two files must be sent in Word format. One including the author's name, professional affiliation and a brief description of the author's CV at the footer, and the other with an anonymous version of the paper.

Normas e instrucciones para los autores

- Los trabajos podrán estar escritos tanto en español como en inglés.
- Se deberán ajustar a las normas ortográficas de la Real Academia Española, siguiendo la actualización 2019 de la edición de 2010.
- La extensión mínima de los artículos científicos será de 4.000 palabras, y la máxima de 5.000, sin incluir el apartado de referencias ni las notas a pie de página, cuya extensión no deberá superar las 2.000 palabras. Todo artículo tendrá que incluir un resumen/*abstract* en español e inglés, sin superar las 200 palabras para cada uno y con un máximo de 5 palabras clave, también en ambos idiomas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 1.500 palabras.
- La estructura de los artículos científicos deberá ser:
 - Título, centrado.
 - Nombre del autor o de los autores junto a su afiliación institucional bajo el título y con los apellidos en mayúscula. Se añadirá una breve nota a pie de página junto a cada uno de los autores a modo de descripción de la trayectoria profesional.
 - Introducción
 - Apartados principales deberán estar numerados y resaltados en negrita (1.), siendo el primero de ellos la introducción.
 - Apartados de segundo nivel deberán estar numerados y en cursiva (1.1.).
 - Apartados de tercer nivel deberán estar numerados y subrayados (1.1.1.).
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente.
- El texto deberá seguir el estilo Arial 12 con interlineado de 1.5. No se dejará doble espacio, excepto en el encabezado de cada apartado principal, y se evitarán las tabulaciones, salvo excepciones. El trabajo deberá presentar una alineación justificada.
- Las citas que tengan una extensión superior a las cuatro líneas deberán ir tabuladas y espaciadas respecto al párrafo superior e inferior.
- El modelo de citas será en base al estilo APA, añadiendo en el propio cuerpo del texto entre paréntesis el apellido o los apellidos de los autores junto al año de la publicación de la obra y la página, en caso de que fuese necesario (González, 2015:35), y se citará de forma completa en el apartado final de referencias bibliográficas. Las notas a pie de página quedarán reservadas para aclaraciones, comentarios o incisos puntuales, haciendo un uso moderado de ellas.
- Podrán incluirse tablas o gráficas ordenadas numéricamente. Todas ellas deberán tener una pequeña descripción y comenzarán con FIGURA X. (FIGURA 4. TABLA EVOLUCIÓN ATENTADOS). Será preciso indicar el correspondiente origen de la fuente, ya sea de otro trabajo o elaboración propia, al final de la descripción (FUENTE: elaboración propia).

Instructions for authors

- *The papers can be written both in Spanish and English.*
- *The papers must comply with the spelling standards of the Royal Spanish Academy, following the 2019 update of the 2010 edition.*
- *The minimum length of scientific articles will be 4,000 words, and the maximum of 5,000, excluding references and footnotes. The latter should not exceed 2,000 words. Every article must include a maximum 200-word abstract, and maximum 5 keywords. Both the abstract and the keywords must be included in Spanish and English. Bibliographic reviews will have a maximum length of 1,500 words.*
- *The structure of scientific articles must be:*
 - *Title, centered.*
 - *Name of the author or authors along with their institutional affiliation. Under the title and with the surnames in capital letters.*
 - *Introduction*
 - *Main sections must be numbered and highlighted in bold (1.), the first one being the introduction.*
 - *Second level sections must be numbered and in italics (1.1).*
 - *Third level sections must be numbered and underlined (1.1.).*
 - *Conclusions*
 - *Bibliographic references arranged alphabetically.*
- *The text must follow Arial 12 style with 1.5 line spacing. Double space will not be used except in the heading of each main section. Tabs will be avoided, with exceptions. The paper must present a justified alignment.*
- *Citations longer than four lines must be tabulated and spaced from the upper and lower paragraphs.*
- *The citation model will be based on APA format, adding in the text in parentheses the surname(s) of the authors along with the year of publication of the work and the page, if necessary (González, 2015:35). It will be fully cited in the final section of bibliographic references. Footnotes will be reserved for clarifications, comments or punctuations, and used with moderation.*
- *Numerically ordered tables or graphs may be included. All of them must have a short description beginning with FIGURE X. (FIGURE 4. EVOLUTION TABLE OF ATTACKS). It will be necessary to indicate the origin of the source at the end of the description, whether it is from another author or self-elaborated (SOURCE: own elaboration).*

Código de ética y detección del plagio

Todas las partes involucradas en la publicación de todo el contenido de RIET, incluyendo autores, editores de la revista y revisores, deben contemplar las normas de comportamiento ético esperadas y recogidas en Directrices de Buenas Prácticas para Editores de Revistas del Comité de Ética de la Publicación (COPE), Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE). La política de RIET es publicar trabajos originales, por lo que se implementa un procedimiento específico para evitar malas prácticas, especialmente el plagio. Previamente a iniciar el proceso de evaluación, se utilizan herramientas de búsqueda en Internet y softwares online a fin de corroborar la originalidad y evitar prácticas de plagio. Asimismo, se solicita a los revisores que durante su evaluación presten atención a posibles malas prácticas relacionadas con el plagio.

Code of ethics and plagiarism detection

All parties involved in the publication of all RIET content, including authors, journal editors and reviewers, must adhere to the standards of ethical behavior expected in the Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE). RIET's policy is to publish original work, so a specific procedure is implemented to avoid malpractice, especially plagiarism. Before starting the evaluation process, Internet search tools and online software are used in order to corroborate originality and avoid plagiarism practices. Reviewers are also asked to pay attention to possible malpractices related to plagiarism during their evaluation.

Derechos de autor

Todo el contenido publicado se encuentra bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

- Los autores conservarán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra.
- Los autores podrán publicar sus trabajos en otros medios o revistas, siempre y cuando se indique a RIET como fuente original de su obra.
- Los autores podrán dar difusión pública de sus trabajos a través de sus instituciones, canales de Internet u otros medios asignados para la difusión del conocimiento, siempre que se cite correctamente la fuente original.
- Los autores son responsables de obtener las licencias y permisos necesarios en todo el material incluido en su obra que así lo requiera.
- Los autores no deben hacer ningún pago por la evaluación/publicación de sus artículos en RIET.

Política de acceso abierto y libre

Con el ánimo de contribuir a difundir el conocimiento entre los especialistas y el público en general, RIET es una plataforma académica de acceso abierto y libre.

Todo el contenido publicado se encuentra bajo una licencia de una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional

Se permite la copia, distribución y comunicación pública siempre y cuando se cite el autor del texto y la fuente, recomendándose la citación que acompaña a cada artículo. No se pueden hacer usos comerciales ni obras derivadas. Los derechos de los artículos publicados pertenecen a sus autores.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#).

Copyright

All published content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

- The authors will keep their copyright and guarantee the magazine the right of first publication of his work.*
- Authors may publish their work in other media or magazines, provided RIET is indicated as the original source of their work.*
- The authors may give public diffusion of their work through their institutions, Internet channels or other means assigned for the diffusion of knowledge, as long as the original source is correctly cited.*
- The authors are responsible for obtaining the necessary licenses and permissions for all material included in their work that requires them to do so.*
- Authors should not make any payment for the evaluation/publication of their articles in RIET.*

Open and free access policy

With the aim of contributing to the dissemination of knowledge among specialists and the general public, RIET is an open and free access academic platform.

All published content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license

Copying, distribution and public communication is permitted as long as the author of the text and the source are cited, and the citation that accompanies each article is recommended. No commercial use or derivative works may be made. The rights of the published articles belong to their authors.



Esta obra está bajo una [licencia de
Creative Commons Reconocimiento 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SOBRE TERRORISMO

Revista académica digital de publicación cuatrimestral.
Observatorio Internacional de Estudios sobre Terrorismo (OIET).
Colectivo de Víctimas del Terrorismo, San Sebastián, España.

ISSN 2660-9673



<https://rietjournal.org/>



@RIET_revista



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#).

