

# Terrorismo y educación

Un reto pendiente en España

RAÚL LÓPEZ ROMO  
MARTA RODRÍGUEZ FOUZ  
(dir.)



Memoria Democrática

|C|E|P|C|



TERRORISMO Y EDUCACIÓN  
UN RETO PENDIENTE EN ESPAÑA

CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES

CONSEJO EDITORIAL

Luis Aguiar de Luque  
Alejandro de las Alas-Pumariño Linde  
José Álvarez Junco  
Manuel Aragón Reyes  
Paloma Biglino Campos  
Carlos Closa Montero  
Arantxa Elizondo Lopetegi  
Ricardo García Cárcel  
Rosario García Mahamut  
Yolanda Gómez Sánchez  
Pedro González-Trevijano  
Carmen Iglesias  
Francisco J. Laporta  
Encarnación Lemus López  
Emilio Pajares Montolío  
Benigno Pendás  
Mayte Salvador Crespo  
Antonio Torres del Moral

Colección: *Memoria Democrática*

Directora: ENCARNACIÓN LEMÚS LÓPEZ

CONSEJO ASESOR

Francisco Acosta Ramírez  
Ana Aguado Higón  
Leyre Burguera Ameave  
Paola Lo Cascio  
Antonio Rivera Blanco

Raúl López Romo y Marta Rodríguez Fouz  
(dir.)

# Terrorismo y educación

## Un reto pendiente en España

| CENTRO DE | ESTUDIOS | POLÍTICOS Y | CONSTITUCIONALES |

MADRID, 2026

El original de este libro ha sido evaluado anónimamente de manera favorable por especialistas sin vinculación con el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

*Catálogo general de publicaciones oficiales:*

<https://cpage.mpr.gob.es/>

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

De esta edición, 2026:

© RAÚL LÓPEZ ROMO y MARTA RODRÍGUEZ FOUZ (eds.)

© CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES

Plaza de la Marina Española, 9

28071 Madrid

<http://www.cepc.gob.es>

X: @cepcgob

Facebook: CentrodeEstudiosPoliticoyConstitucionales

Instagram: centro\_gob

Bluesky: cepcgob.bsk.social

NIPO CEPC en papel: 145-26-001-6

NIPO CEPC PDF: 145-26-002-1

ISBN CEPC en papel: 978-84-259-2122-3

ISBN CEPC PDF: 978-84-259-2123-0

Depósito legal: M-7756-2026

doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/md2026.01.334>

Realización: Dagaz gráfica, s.l.u.

C/ Ramonet, 14 - 7º-B

28033 Madrid

Impreso en España - *Printed in Spain*

A las víctimas educadoras, por su generosidad.

«Tanto dolor tiene que tener un sentido,  
tiene que convertirse en un legado para el futuro».

*Contra el olvido*, Cristina Cuesta.



# Índice

INTRODUCCIÓN . . . . .	13
<i>Raúl López Romo y Marta Rodríguez Fouz</i>	
Un problema actual . . . . .	13
Relevancia del tema. . . . .	16
Iniciativas educativas. . . . .	19
El proyecto. . . . .	27

## Primera Parte DIAGNÓSTICOS

CAPÍTULO 1. EL ALUMNADO NAVARRO: (DES)CONOCIMIENTO DE UNA REALIDAD CERCANA. . . . .	35
<i>Marta Rodríguez Fouz</i>	
Introducción . . . . .	35
1.1. La educación como activo para una memoria cívica. Datos para un primer diagnóstico . . . . .	36
1.2. La justificación de la violencia como piedra de toque del sistema educativo y de la sociedad. . . . .	50
1.3. Conocimiento y justificación. . . . .	58
1.4. Retos, riesgos y oportunidades para fomentar una memoria crítica y cívica. . . . .	79
CAPÍTULO 2. ¿QUÉ SABEN LOS JÓVENES SOBRE NUESTRO PASADO DE TERRORISMO? ANÁLISIS Y MEDIDAS. . . . .	85
<i>Raúl López Romo</i>	
Introducción . . . . .	85
2.1. Resultados del formulario previo a tratar el tema . . . . .	92
2.2. Resultados del formulario posterior a tratar el tema . . . . .	110

## TERRORISMO Y EDUCACIÓN

2.3. Balance y conclusiones . . . . .	119
Anexo 1. Datos técnicos del estudio. . . . .	123
Anexo 2. Cuestionario previo sobre el terrorismo y sus víctimas. . . . .	125
Anexo 3. Cuestionario posterior sobre el terrorismo y sus víctimas. . . . .	127
<b>CAPÍTULO 3. EL TERRORISMO EN LOS CURRÍCULOS OFICIALES . . . . .</b>	<b>129</b>
<i>Julia Gracia Ordóñez</i>	
Introducción . . . . .	129
3.1. Método . . . . .	134
3.2. Resultados . . . . .	135
3.3. Conclusiones . . . . .	143
Anexo. Unidades de análisis . . . . .	145

### Segunda Parte

#### EXPERIENCIAS EN EL AULA

<b>CAPÍTULO 4. ABORDAJE INTEGRAL DEL TERRORISMO DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO: UN ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE LA PERCEPCIÓN DOCENTE . . . . .</b>	<b>155</b>
<i>Julia Gracia Ordóñez y Manuel Moyano Pacheco</i>	
Introducción . . . . .	155
4.1. El reto de la prevención. . . . .	157
4.2. Estudio sobre la percepción docente. . . . .	171
4.2.1. Método . . . . .	171
4.2.2. Resultados . . . . .	175
4.3. Discusión y conclusiones. . . . .	185
4.4. Limitaciones y propuestas de futuro . . . . .	187
<b>CAPÍTULO 5. ¿QUÉ DICEN SOBRE EL TERRORISMO LOS LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS EN EL PAÍS VASCO?. . . . .</b>	<b>191</b>
<i>Ander Delgado</i>	
Introducción . . . . .	191
5.1. Análisis de los libros de texto . . . . .	197
5.2. Comentarios finales . . . . .	213
<b>CAPÍTULO 6. APORTACIONES DE VÍCTIMAS EDUCADORAS Y DE VICTIMARIOS ARREPENTIDOS . . . . .</b>	<b>219</b>
<i>Izaskun Sáez de la Fuente Aldama y Ángela Bermúdez Vélez</i>	
Introducción . . . . .	219
6.1. Fundamentos éticos para un proyecto educativo desde la perspectiva de las víctimas . . . . .	222

## ÍNDICE

6.2. Itinerario histórico y pedagógico y aprendizajes de los testimonios de víctimas en las aulas como testigos morales de la barbarie . . .	226
6.3. El valor pedagógico de los testimonios de los victimarios arrepentidos . . . . .	239
Conclusiones . . . . .	246

### Tercera Parte

#### CASOS INTERNACIONALES

CAPÍTULO 7. TRANSICIÓN POLÍTICA Y PROYECTOS EDUCATIVOS PARA LA PAZ EN COLOMBIA . . . . .	251
<i>Eliana Alemán Salcedo</i>	
Introducción . . . . .	251
7.1. Conflicto social y armado, Acuerdo Final y transición política . . .	253
7.2. La escuela y la construcción de paz . . . . .	258
7.2.1. Recorrido histórico . . . . .	258
7.2.2. Propuestas educativas para la paz tras la transición política de 2016 . . . . .	261
7.3. Políticas de la memoria y la enseñanza de la verdad en la escuela . . . . .	266
7.3.1. Políticas de la memoria en Colombia . . . . .	267
7.3.2. La enseñanza de la verdad en la escuela . . . . .	271
7.4. Discusión y conclusiones . . . . .	273
CAPÍTULO 8. EL RETO IGNORADO: EDUCACIÓN SOBRE EL TERRORISMO EN IRLANDA DEL NORTE . . . . .	279
<i>Henry Patterson</i>	
Introducción . . . . .	279
8.1. Una sociedad profundamente dividida . . . . .	284
8.2. Hacia la hegemonía de la narrativa republicana . . . . .	288
CONCLUSIONES . . . . .	299
<i>Raúl López Romo y Marta Rodríguez Fouz</i>	
BIBLIOGRAFÍA . . . . .	307
Referencias normativas . . . . .	326
NOTA AUTORES . . . . .	329



# Introducción

RAÚL LÓPEZ ROMO Y MARTA RODRÍGUEZ FOUZ

## Un problema actual

Es habitual escuchar que los adolescentes ya no saben qué fue ETA (Euskadi Ta Askatasuna, País Vasco y Libertad), que aún reproducen los tópicos que justificaron la violencia o que nombres como el de Miguel Ángel Blanco no les resultan significativos. Con frecuencia, estas afirmaciones se formulan sin aportar datos verificables que permitan dimensionar esa realidad y, en consecuencia, diseñar medidas adecuadas para corregirla. Este libro nace de esa constatación y de la necesidad de actuar en y desde el sistema educativo.

Como veremos a lo largo de los capítulos que conforman esta obra, los resultados de las investigaciones en buena medida confirman el escaso grado de conocimiento sobre el terrorismo (véase el capítulo 1). Pero junto a las señales de alarma también hay indicadores positivos que nos motivan a perseverar, como el interés que muestran los jóvenes. ¿Hay visos de que la situación vire a mejor? ¿No juega el tiempo de manera inexorable a favor del olvido? ¿En qué medida influye la tentación de educar pensando en el endogrupo (perspectiva étnica) más que en valores democráticos universales (enfoque en la ciudadanía)? ¿Quién debe liderar el esfuerzo? ¿En qué dirección? Son preguntas a las que con anterioridad se han enfrentado en otros lugares tras experiencias tan brutales como la Segunda Guerra Mundial, el conflicto armado en Colombia o los *Troubles* norirlandeses (véanse los capítulos 7 y 8). O, aquí mismo, no hace tanto, tras la Guerra Civil y el franquismo. De cómo respondamos depende no solo el bagaje de

conocimientos que los jóvenes lleguen a atesorar, sino también su educación sentimental y moral, que debe incluir una clara identificación de lo que constituye el mal en política y una actitud de cercanía hacia las víctimas.

Estamos en un contexto de postterrorismo en el que quedan dos grandes temas pendientes: la justicia y la educación. El primero se refleja principalmente en los casos sin resolver, que representan más de un tercio de los asesinatos cometidos por ETA y casi la mitad de los atribuidos a los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL)<sup>1</sup>. También alude a la política penitenciaria y a las iniciativas de carácter restaurativo. El segundo tema concierne a las nuevas generaciones: cómo se aproximan —si es que lo hacen— a una cuestión que marcó profundamente a sus mayores y que, lejos de pertenecer al pasado, sigue proyectándose en el presente y hacia el futuro. Por un lado, constituye materia de polémica cotidiana en los medios de comunicación. Por otra parte, y más importante: las víctimas siguen entre nosotros con sus demandas de memoria, verdad, dignidad y justicia.

Conviene no olvidar que el nacionalismo vasco radical fomentó una agresividad hacia lo español que caló en varias generaciones, especialmente entre los jóvenes. Procuraba dominar el espacio público con su imaginería y sus movilizaciones: carteles, pancartas, constantes manifestaciones, pintadas...<sup>2</sup> La propaganda, que incluía apología del terrorismo incluso en centros de enseñanza, era una de sus prioridades. El autodenominado Movimiento de Liberación Nacional Vasco (MLNV) se dividía sectorialmente: partido, sindicato, organización de mujeres, etc., mientras ETA ejercía como la «vanguardia armada» del conjunto. Jarrai (Continuar) e Ikasle Abertzaleak (IA, Estudiantes Patriotas), encuadraban a alumnos tanto universitarios como de secundaria. En la actualidad, IA, rebautizado a finales de 2025 como Euskal Herriko Ikasle Antolakunde Sozialista (IAS, Organización Socialista de Estudiantes de Euskal Herria), es el principal sindicato estudiantil vasco. Se ha alineado con el sector escindido de la izquierda abertzale tradicional que, desde una óptica de extrema izquierda, se opone a

---

<sup>1</sup> DOMÍNGUEZ, F. y JIMÉNEZ, M., *Sin justicia. Más de 300 asesinatos de ETA sin resolver*, Espasa, Barcelona, 2023; Raúl López Romo, «El olvido de los GAL», *El Correo*, 10/11/2022.

<sup>2</sup> RODRÍGUEZ FOUZ, M., «Batallas simbólicas. La lucha por el espacio público en Euskadi», *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, 2, 2010.

la vía «institucional» de EH Bildu (Reunir Euskal Herria), la marca electoral de aquella. El fanatismo cultivado durante décadas no desapareció de la noche a la mañana con el fin de ETA. Tampoco se detuvo la maquinaria propagandística. La labor educativa y de memoria que no emprendamos desde un enfoque democrático es realizada por otros, a veces desde perspectivas comprensivas con los perpetradores<sup>3</sup>.



Pintadas a favor de ETA en el patio del IES Antonio Trueba de Barakaldo, 1999.  
Fotografía: Fidel Raso.

No se trata de descargar sobre los hombros del profesorado los problemas de desconocimiento o de persistencia de tergiversaciones históricas y extremismos (véase el capítulo 4)<sup>4</sup>. El sistema educativo

<sup>3</sup> Hasta el 22% de los alumnos de magisterio de la Universidad del País Vasco justifica a ETA según una encuesta publicada en 2023 de SÁENZ DEL CASTILLO, A. *et al.*, «Teacher training for social sciences education and a democratic citizenship in a postconflict society. The case of the Basque Country», *Journal of Social Science Education*, 22 (3), 2023, p. 14.

<sup>4</sup> Un ejemplo extremo, aunque no aislado, de las consecuencias nocivas de una historia mal aprendida lo ofrece el siguiente fragmento en el que el miembro de ETA Kandido Aspiazú justifica por qué asesinó: «Por necesidad histórica, por responsabilidad ante el pueblo vasco, que es magnífico, que tiene una magnífica cultura, que habla una de las lenguas más antiguas de Europa, que nunca fue vencido por los romanos, ni por los visigodos, ni por los árabes. Un pueblo muy distinto al de los españoles». Cit. en Erwin Koch, «Confesiones de un asesino», *El País*, 14/08/2001.

no deja de ser un reflejo de la sociedad, donde acucian estas mismas cuestiones. No podemos pretender que la escuela arregle por sí sola lo que en esferas políticas o de la vida cotidiana continúa sin abordarse. La principal responsabilidad, al menos en lo que respecta a liderar la necesaria tarea de deslegitimar el terrorismo, es política, y deberían afrontarla nuestras autoridades de forma sistemática, no poniendo simplemente un parche que sirva para justificar que se hace «algo». «El educador», afirma con razón Xabier Etxeberria, «sintiéndose incómodo en un sistema en crisis, ve cómo recaen sobre él constantes y decisivas demandas de la sociedad, lo que tiende a provocarle una frustrante sensación de impotencia»<sup>5</sup>.

## Relevancia del tema

Trabajar en las aulas cómo impacta y cómo se produce esa forma extrema de violencia que recurre al terror para intervenir en la política y en el gobierno de lo colectivo es una dimensión ineludible de la formación cívica. Especialmente en democracia y en aquellos lugares que, como el nuestro, han sufrido su presencia en la historia reciente. El conocimiento sobre ese pasado incide, además, en el potencial reconocimiento a sus víctimas, de ahí que, como se recoge en varios de los capítulos de este libro, sea positivo prestar atención a sus testimonios y a cómo podrían hacerse presentes en las aulas. La oportunidad de escuchar a víctimas del terrorismo propicia un enfoque didáctico que va mucho más allá de la trasmisión de datos históricos, pues permite movilizar emociones que facilitan un posicionamiento crítico firme contra el recurso a la violencia al advertir encarnados los efectos de esas apuestas (véase el capítulo 6). Es un enfoque importante en un espacio educativo donde se ha constatado cierta inclinación de los jóvenes a reproducir justificaciones de la violencia que son ciegas a sus efectos más dolorosos. La tentación de justificar la violencia como recurso legítimo ante una realidad percibida como opresiva o injusta puede combatirse más eficazmente si se evidencia el sufrimiento que causa esa determinación violenta. Esa es al menos la expectativa de muchos de los programas educativos que vienen orientándose para

---

<sup>5</sup> ETXEBERRIA, X., *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bakeaz, Bilbao, 2003, p. 59.

procurar un mayor conocimiento por parte de las nuevas generaciones sobre una realidad que pueden percibir alejada de sus vivencias pese a que, como se constata en las encuestas realizadas hasta el momento a la población estudiantil, les despierta curiosidad e interés.

En el caso de España, los episodios que deben incorporarse al currículo educativo suscitan controversias que han venido haciendo difícil enseñar esa historia desde una perspectiva ética incondicional y compartida. Ocurre con la enseñanza de la Guerra Civil, de la dictadura, de la transición y, también, de los grupos terroristas que actuaron con diferente grado de intensidad y longevidad en las últimas décadas del pasado siglo y, en el caso de ETA, hasta la primera de este<sup>6</sup>. Integrar ese conocimiento en los contenidos que han de desplegarse es un ejercicio complejo que, además, incumbe a más agentes que los de la comunidad educativa. La sociedad en su conjunto fue afectada por esa violencia y la construcción del relato y de la memoria respecto a esa realidad interpela a todos los actores e instituciones. Así, aunque estamos dirigiendo la mirada hacia el sistema educativo, lo hacemos desde la comprensión de este como parte de una sociedad que tiene pendiente el establecimiento de una memoria histórica compartida que no despierte controversias y se sustente en una identificación clara de las víctimas y de los victimarios. El ámbito de la educación es una pieza fundamental en la transmisión de esa memoria que debe asentarse sobre el rigor histórico.

El terrorismo ha impactado sobre todo en el País Vasco y Navarra, donde ha contado con un soporte tan minoritario como duradero, que no ha desaparecido. Pero el resto de España no es ajeno a este fenómeno. Madrid es la ciudad con más víctimas mortales. Hay damnificados en todas las comunidades autónomas. Veamos algunos ejemplos. Desde la década de 1960 hasta la actualidad, Castilla y León acumula 170 víctimas mortales; varias en la propia región, aunque la mayoría son castellanoleonesees asesinados en atentados cometidos habitualmente en el norte o en Madrid, sobre todo a manos de ETA. Andalucía suma 160, Galicia 86, Castilla-La Mancha 62, Valencia 32, La Rioja 17... Los atentados yihadistas del 11 de marzo de 2004 en trenes de cercanías de Madrid siguen siendo los más sangrientos habidos en

---

<sup>6</sup> El último asesinato de ETA, el del policía francés Jean-Serge Nérin, tuvo lugar el 16 de marzo de 2010 en las cercanías de París.

toda Europa occidental, con un trágico balance de 193 víctimas mortales y cientos de heridos.

Además de los costos humanos, que ascienden a cerca de 1.500 asesinados y más de 5.000 heridos entre 1960 y la actualidad<sup>7</sup>, el terrorismo ha marcado las últimas décadas de nuestra historia en los planos social, político y económico. No se comprende el pasado reciente de España sin el terrorismo como uno de los factores principales. Y el yihadismo sigue en activo. El problema del olvido, con ser llamativo en el caso de ETA, afecta también a la actividad de otras bandas. Por ello, la didáctica del terrorismo es una necesidad que nos compete a todos. Cuanto antes se generalice y se venzan las resistencias, mejor.

En España existen otros dos obstáculos importantes para la incorporación de esta temática en el ámbito educativo. En primer lugar, se le dedica un espacio insuficiente en el currículo y en los libros de texto (véanse los capítulos 3 y 5, respectivamente). En segundo lugar, suele considerarse un contenido demasiado «político» o «de derechas», susceptible de instrumentalización. Las diatribas partidistas en torno a este asunto pueden provocar incomodidad, pero no deberían disuadir a profesores y alumnos de abordarlo con rigor. Para ello ya hay recursos a su disposición. Además, utilizar una definición técnica de terrorismo es una garantía frente a interpretaciones abusivas del concepto. Aquí nos guiamos por la siguiente, del historiador Juan Avilés, reconocido especialista en la materia: «violencia clandestina ejercida contra personas no combatientes, con el propósito de generar un clima de temor favorable a los objetivos políticos de quienes la perpetran, o de forzar una decisión de un gobierno o de una organización internacional»<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G., *El terrorismo en España: de ETA al Dáesh*, Cátedra, Madrid, 2021.

<sup>8</sup> AVILÉS, J., «Prólogo», en: VV.AA., *Las armas NBQ-R como armas de terror*, Ministerio de Defensa, Madrid, 2011, p. 15. Es una definición que coincide en esencia con la que subraya la realización de «actos de violencia dirigidos contra los civiles procurando objetivos políticos o ideológicos» y que enlaza con la fórmula de la Resolución 1566 del Consejo de Seguridad de la Naciones Unidas de 2004, que será la utilizada en el cuestionario del capítulo 1. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, «Los derechos humanos, el terrorismo y la lucha contra el terrorismo». Folleto informativo, n.º 32, p. 6: <https://ohchr.org/documents/publications/factsheet32sp.pdf> (consulta: 29 enero 2025).

## Iniciativas educativas

En la didáctica del terrorismo contamos con numerosas aportaciones en dos ángulos distintos: por un lado, aproximaciones teóricas generales y, por otro, materiales concretos para trabajar en el aula. No obstante, aunque no partimos de cero, echamos en falta una atención mayor a un nivel intermedio: investigación educativa y estudios de caso como los que presentamos aquí<sup>9</sup>. En tal sentido, aspiramos a que estas páginas sean útiles para las autoridades educativas, el diseño e implementación de políticas de memoria y, sobre todo, la comunidad escolar.

La desaparecida ONG Bakeaz (Por la paz), en colaboración con expertos procedentes de la universidad, fue pionera en la pedagogía contra el terrorismo. Dirigida por Josu Ugarte, hizo hincapié en la vertiente teórica del problema. La mayoría de sus monografías puede consultarse en el Archivo Online sobre la Violencia Terrorista en Euskadi (AROVITE)<sup>10</sup>. Su colección de estudios Escuela de Paz nació en el año 2000, en un contexto de ofensiva terrorista de ETA y en pleno auge de la violencia de persecución promovida por su entorno contra los discordantes. El Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto también ha sido protagonista en este terreno de la mano de expertos como Xabier Etxeberria o Galo Bilbao. Asimismo, ya desde hace años hay entidades y profesionales empeñados de forma encomiable en facilitar el abordaje del fenómeno del terrorismo en los centros de enseñanza. A fecha de hoy contamos con unidades didácticas, situaciones de aprendizaje, testimonios de víctimas educadoras, cómics, videojuegos, cursos de formación de profesorado, diversos formatos audiovisuales como el video-scribing o los documentales,

---

<sup>9</sup> En este terreno la producción es escasa y desigual. Algunas aproximaciones siguen presentando problemas de enfoque. Resumir la cuestión con un «acaecieron múltiples episodios de vulneración de derechos humanos, tanto por parte [de] ETA como por el Estado español y sus fuerzas de seguridad» es una simplificación que se acomoda en la teoría de los dos bandos y que omite diferencias cuantitativas y cualitativas en la perpetración de la violencia, así como su evolución histórica y los diversos grados de responsabilidad según la fase y el agente. La cita en CASTRILLO, J. *et al.*, «¿Se aborda la violencia de motivación política reciente en el currículum y libros de texto de la CAPV?», en: ORTEGA, J. I. *et al.* (eds.), *El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos*, Octaedro, Barcelona, 2024, p. 13.

<sup>10</sup> <https://www.arovite.com/es/fondo-bakeaz/> (consulta: 30 enero 2025).

exposiciones itinerantes, etc.<sup>11</sup> A este respecto, cabe reseñar la labor de diversas asociaciones de víctimas (con las fundaciones Fernando Buesa o Miguel Ángel Blanco), del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (CMVT) y de la Fundación Víctimas del Terrorismo (FVT).

Hay iniciativas en marcha ciertamente valiosas. De modo que es incompleto afirmar que la memoria (de ETA) está «en manos de los nacionalistas» o que los violentos «han ganado»<sup>12</sup>. Muchos de quienes militaron en ETA tienen sensación de derrota. Por supuesto, procuran justificar su pasado; hay muy pocos arrepentidos. Pero entre los miembros de ETA no es raro encontrar afirmaciones como las siguientes. Sobre el abandono de las armas: «va a ser costoso [...] la gente se va a sentir en cierto punto defraudada»; «la lucha armada no ha logrado los objetivos que perseguía». Sobre la actualidad: «hicimos nuestra apuesta y hemos perdido»; «hace treinta años todo estaba en ebullición, había mucha movilización, ahora todo ha cambiado. Se ha perdido la tensión [...] estaba deprimido y tenía que adaptarme a un mundo completamente diferente al que dejé»<sup>13</sup>.

El Gobierno Vasco lanzó el programa Herenegun! (¡Anteayer!) en 2018. Es su principal actuación educativa hasta la fecha en la materia que nos ocupa. Sus unidades didácticas y vídeos adolecían de diversos sesgos y deficiencias. La consiguiente polémica motivó la reforma parcial de los contenidos. Estos cambios siguieron siendo insuficientes para entidades con un amplio bagaje en educación en valores como la

---

<sup>11</sup> Unidades didácticas: <https://www.memorialvt.com/educacion/#unidades>, situaciones de aprendizaje: <https://intef.es/Noticias/situaciones-de-aprendizaje-memoria-y-prevencion-del-terrorismo/>, testimonios grabados a víctimas educadoras: <https://fundacionfernandobuesa.com/web/videotestimonios/>, cómic: <https://www.memorialvt.com/dolor-y-memoria-el-comic-del-memorial-y-la-fundacion-buesa-para-deslegitimar-el-terrorismo/>, videojuego: <https://www.concordiabloggers.com/>, curso online de formación de profesorado: <https://www.memorialvt.com/educacion/#para-profesores>, video-scribing: <https://fundacionfernandobuesa.com/web/video-scribing/>, documentales: <https://www.miguelangelblanco.es/audiovisuales/>, glosario audiovisual: <https://glosariovt.com/>, etc. (consulta: 31 enero 2025).

<sup>12</sup> Declaraciones del cineasta Iñaki Arteta, por lo demás un documentalista con trabajos importantes donde da voz a las víctimas del terrorismo, en *El Debate*, 26/01/2025 y *El Mundo*, 7/04/2023, respectivamente. Van en la línea de la idea de la «derrota del vencedor» (victoria policial, pero derrota ideológica y pactismo entreguista) de ALONSO, R., *La derrota del vencedor: la política antiterrorista del final de ETA*, Alianza, Madrid, 2018.

<sup>13</sup> GAGO, E. y RÍOS, J., *La lucha hablada. Conversaciones con ETA*, Altamarea, Madrid, 2021, pp. 109, 143, 155 y 204.

Fundación Fernando Buesa. Hasta la fecha, su implantación no ha superado la fase de pilotaje en unos pocos centros. Incluso la participación de un historiador de reconocido prestigio, Juan Pablo Fusi, como coautor de los textos, no resultó un aval suficiente<sup>14</sup>.

Tal proyecto es un ejemplo de cómo no proceder en un tema tan sensible como este. Los problemas se resumen en los siguientes puntos, que quedaban especialmente visibles en los audiovisuales: 1) Una selección desequilibrada de testimonios que implícitamente daba pábulo a la teoría del conflicto: desproporción de otras violencias, infrarrepresentación de varios tipos de víctimas de ETA, incluyendo las mayoritarias (policías, guardias civiles y militares) y, entre los profesionales entrevistados, ningún historiador. 2) Un relato cronológico que, pretendiendo integrar diferentes aspectos, algunos incluso sin relación directa con el terrorismo, al final distraía el protagonismo de ETA. 3) Un proyecto educativo sobre violencia política debe referirse a los perpetradores, pero no puede darles voz, a ellos o a los que les justificaron antes y ahora (Julen Madariaga, Jone Goirizelaia), cuando no expresan arrepentimiento ni condena. 4) Para la elaboración de los materiales no se contó con las asociaciones de víctimas ni con los agentes educativos. Se solicitó su concurso con los materiales ya publicados.

En suma, la violencia de ETA se presentaba siempre equilibrada por otras formas de violencia, cuyo peso, en ocasiones, se sobredimensionaba. Como resultado, no se percibía con claridad la centralidad de ETA, y la exposición perdía eficacia a la hora de deslegitimar el terrorismo, pudiendo resultar incluso contraproducente, sobre todo en lo relativo a la interpretación de la primera fase bajo el franquismo. Hay que recordar que el mito de una ETA «buena» antifranquista es uno de los más extendidos, también entre una parte significativa de los jóvenes (véase el capítulo 2). Con esto en mente, consideramos fundamental subrayar la necesidad de desactivar los mecanismos ideológicos que sostienen la justificación de la violencia y que son fáciles de reconocer en todos los contextos donde se recurre a la misma sin advertir sus terribles consecuencias humanas, más allá de los fines que se persigan. Algo que, por lo demás no es exclusivo del terrorismo, sino que forma parte de las lógicas de perpetuación de la violencia. Como afirma Xesús R. Jares:

---

<sup>14</sup> Lorena Gil, «Rechazo unánime de los colectivos de víctimas a “Herenegun!” por ofrecer “una visión sesgada y sin rigor”», *El Correo*, 16/11/2018.

No podemos dejar de señalar con especial preocupación la persistencia del uso y divulgación de la violencia como forma de resolver los conflictos, amparada en teorías como la guerra justa, la violencia liberadora, la violencia de respuesta al enemigo, la guerra preventiva, etc., que en muchos casos desembocan en diferentes formas de terrorismo<sup>15</sup>.

En contraste con enfoques como el de Herenegun!, las iniciativas más eficaces han sido las protagonizadas por víctimas educadoras (véase el capítulo 6). Entre ellas, Testimonio de víctimas del terrorismo en las aulas (Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo, Ministerio del Interior), Adi-adian (Escuchar atentamente, Gobierno Vasco), Eskutik (De la mano, Gobierno de Navarra) o Educar para la convivencia (FVT), que fue la primera de una institución pública (2002) y que todavía sigue en activo. Entre las recomendaciones para este tipo de sesiones destacan: que los damnificados se encuentren emocionalmente preparados; que pasen una formación previa para elaborar su relato y expresarse en público; que no adopten el papel de historiadores, sino que hablen en primera persona; que los testimonios se extiendan a varios cursos; que se tenga en cuenta la creciente diversidad del alumnado; que el tema se trabaje en clase antes y después del testimonio; y que se evite el partidismo, sin dejar de abordar las dimensiones políticas del terrorismo. Existen también límites: con los alumnos que siguen legitimando la violencia incluso después de escuchar a un afectado, una minoría contumaz, quizás lo más útil sería ofrecerles encuentros con perpetradores arrepentidos<sup>16</sup>.

Seguir los consejos mencionados permitiría evitar polémicas como la ocurrida en octubre de 2025, a raíz de la charla de la nieta de un asesinado por ETA y miembro de la asociación Ego Non<sup>17</sup>, en un colegio de Madrid. Un periodista presente señaló errores en su exposición

---

<sup>15</sup> JARES, X. R., *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bakeaz, Bilbao, 2004, p. 9.

<sup>16</sup> JIMÉNEZ, M. *et al.*, «El impacto de la pedagogía de las víctimas en las aulas», Ministerio del Interior, Madrid, 2024. Disponible en: [https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/ayudas-y-subsuenciones/ayudas-a-victimas-de-actos-terroristas/Testimonio-de-victimas-en-las-aulas/Informe\\_Ejecutivo\\_Impacto\\_Pedagogia\\_Victimas\\_Aulas.pdf](https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/ayudas-y-subsuenciones/ayudas-a-victimas-de-actos-terroristas/Testimonio-de-victimas-en-las-aulas/Informe_Ejecutivo_Impacto_Pedagogia_Victimas_Aulas.pdf) (consulta: 5 febrero 2025).

<sup>17</sup> Ego Non se presenta como una asociación de ciudadanos, en su origen vascos y navarros, que se posiciona contra los homenajes y reconocimientos a miembros de ETA. <https://egonon.org/about/> (consulta: 6 noviembre 2025).

y un sesgo excesivamente partidista<sup>18</sup>. No obstante, se trata de un caso excepcional que no empaña un tipo de actividad que, durante más de 20 años en España, ha involucrado a más de un centenar de víctimas educadoras y ha alcanzado a decenas de miles de alumnos. No hay que olvidar que la Ley 29/2011 de Reconocimiento y Protección Integral de las Víctimas del Terrorismo estableció en su artículo 59 que «las Administraciones educativas al objeto de garantizar el respeto de los derechos humanos y la defensa de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, impulsarán planes y proyectos de educación para la libertad, la democracia y la paz, en los que se procurará la presencia del testimonio directo de las víctimas del terrorismo»<sup>19</sup>.

Gracias a dichos programas se ha ido disminuyendo parcialmente una «laguna manifiesta» detectada ya a principios de los 2000 en la educación para la paz: «la relativa a la escasísima presencia directa en ella de las víctimas del terrorismo surgido en nuestro contexto»<sup>20</sup>. La primera vez que se celebró un coloquio entre alumnos y víctimas educadoras dentro de un programa oficial del Gobierno Vasco fue en el colegio San Pelayo de Ermua, el 24 de abril de 2011<sup>21</sup>. El problema es que tales programas, pese a su interés y utilidad, llegan a un porcentaje minoritario del alumnado, en torno al 5% en Euskadi<sup>22</sup>. Sigue habiendo desconfianzas, recelos ante el supuesto adoctrinamiento que las víctimas irían a hacer, prejuicios ideológicos, temor a significarse o quedar marcado ante el resto de la comunidad educativa...<sup>23</sup> Todo

---

<sup>18</sup> AIZPEOLEA, L. R., «Los cursos sobre ETA de la Comunidad de Madrid: una experiencia desdichada. Sectarismo y ausencia de rigor», *El País*, 15/10/2025.

<sup>19</sup> Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo (BOE, n.º 229, de 23 de septiembre de 2011). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-15039#:~:text=Art%C3%ADculo%201..consecuencia%20de%20la%20acci%C3%B3n%20terrorista> (consulta: 27 octubre 2025).

<sup>20</sup> BILBAO, G., y ETXEBERRIA, X., *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bakeaz, Bilbao, 2005, p. 9.

<sup>21</sup> ARANA, R., *Las víctimas en la educación vasca. Un testimonio de valor*, Gobierno Vasco, Vitoria, 2012, p. 15.

<sup>22</sup> UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *Deustobarómetro*, verano 2024.

<sup>23</sup> La cuestión del miedo fue fundamental durante muchos años y a fecha de hoy no ha desaparecido. Xesús R. Jares la señalaba en 2004 como la respuesta a ETA más habitual en el campo educativo vasco. JARES, *op. cit.*, p. 32. Sigue siendo necesaria una formación de profesorado específica sobre terrorismo, como señalan BARBA-ALONSO, C. y ORTEGA-SÁNCHEZ, D., «Enseñar el terrorismo», en ORTEGA-SÁNCHEZ, D. y PÉREZ CASTAÑOS, S. (coords.), *El terrorismo y su dimensión educativa en el siglo XXI. Nuevos tiempos para viejos fantasmas*, Octaedro, Barcelona, 2024, p. 181.

eso tiene consecuencias prácticas. Lo cierto es que avanzamos demasiado lento. En 2004 apenas un 20% del profesorado vasco trataba aspectos de educación por la paz a través del ejemplo inmediato de «nuestro» terrorismo. Dos décadas después, y a pesar de que el último asesinato de ETA fue en 2010, lo cual podría brindar mayor libertad, la cifra solo se había elevado al 26%<sup>24</sup>.

Hasta la fecha, en la selectividad nunca se ha preguntado al alumnado vasco por el terrorismo. Los coordinadores en Euskadi del examen de historia de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) están implantando cambios, entre los que figura la ampliación del temario<sup>25</sup>, con vistas a que en el curso 2026-2027 la cronología abarque hasta el cese definitivo de la violencia de ETA (2011). Se trata de una propuesta valiente y necesaria, pero se la debemos a profesores comprometidos más que a las autoridades educativas. Además, no todos los alumnos terminan el Bachillerato y lo ideal es que toquen este asunto en cursos como 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

¿Qué deberían aprender los alumnos de secundaria de toda España sobre el terrorismo? Lo resumiremos de manera telegráfica, a modo de borrador de programación docente<sup>26</sup>. Centrándonos en las asignaturas de historia, sería bueno que ya desde la ESO se aproximen a aspectos como los siguientes, divididos en tres etapas.

1. Dictadura. La oleada internacional de violencia política de finales de los sesenta. El nacimiento de ETA en el contexto del franquismo: su ideología nacionalista e izquierdista radical y sus primeras víctimas mortales en 1968. La espiral acción-reacción y el cénit de su popularidad: el magnicidio de Carrero Blanco (1973) y los fusilamientos de septiembre de 1975. La idea de la no inevitabilidad y de que no hubo ninguna «ETA buena», tampoco la primera (con ejemplos como la matanza indiscriminada de la cafetería Rolando<sup>27</sup>).

---

<sup>24</sup> El primer dato en FERNÁNDEZ, S., «Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi», *Escuela de Paz*, 2, 2004. Disponible online en [https://www.arovite.com/documentos/EP02\\_maqueta.pdf](https://www.arovite.com/documentos/EP02_maqueta.pdf) (consulta: 30 enero 2025). El segundo, en ESKUBIDEZ, *Trabajar los derechos humanos en los centros educativos, 2022-2023*, Eskubidez, Bilbao, 2023, p. 8.

<sup>25</sup> «El temario de Historia en Selectividad incluye por primera vez “los años de plomo” de ETA», *El Correo*, 14/09/2025.

<sup>26</sup> Esta programación está disponible también en Raúl López Romo, «¿Qué aprender sobre terrorismo?», *El Correo*, 10/09/2025.

<sup>27</sup> El 13 de septiembre de 1974, ETA hizo estallar una bomba con metralla en el comedor de la cafetería Rolando de Madrid que acabó con la vida de 13 personas (12 civiles

2. Transición. Minorías extremistas deciden seguir matando a pesar de los cambios que se van implantando en el país. Su objetivo es desestabilizar las nascentes normas e instituciones democráticas (Constitución, autogobierno...) e imponer sus proyectos particulares. La amnistía de 1977. Los años de plomo: el apogeo de los Grupos de Resistencia Antifascista Primero de Octubre (GRAPO, maoístas), del terrorismo de ultraderecha y de los abusos policiales. 1980, el año con más asesinatos, la mayoría a manos de las diferentes ramas de ETA (casi 100). El 23-F: el terrorismo, pretexto para el fracasado golpe de Estado de militares involucionistas.

3. Democracia. ETA perdura y suma más de 850 víctimas mortales, la última en 2010. El atentado de Hipercor (1987) fue su mayor masacre (el recurso al coche bomba). El terrorismo parapolicial de los GAL (1983-1987) deja 27 asesinatos. ETA se debilita y abraza su última estrategia: la «socialización del sufrimiento» (extender el miedo y eliminar al adversario ideológico). El secuestro y asesinato de Miguel Ángel Blanco (1997): la mayor reacción popular contra ETA. El movimiento cívico y pacifista: de Gesto por la Paz a ¡Basta Ya! El pacto de Estella: frentismo, tregua y vuelta a empezar (Fernando Buesa...). Una nueva amenaza: el yihadismo. El 11-M de 2004, el peor atentado en Europa. Las claves del fin de ETA (2011): de la labor policial y judicial al rechazo social.

Los docentes pueden tomar esta lista como referencia y adaptarla a partir de una historia, desgraciadamente, larga y compleja. Los puntos mencionados pueden trabajarse de manera no necesariamente clásica o memorística, sino combinando información con actividades e investigación. Este enfoque no solo permite manejar fechas y lugares concretos, sino también prevenir la deshumanización del otro, el fanatismo y otros riesgos similares.

Este tema se puede abordar transversalmente porque implica el desarrollo de competencias básicas, como la que habla de formar una ciudadanía con conciencia crítica y respetuosa. También va en la línea de la Agenda 2030 de Naciones Unidas en cuanto a la promoción de la paz y la justicia. Los reales decretos de 2022 que establecen los

---

y un policía) e hirió a unas 70 personas. El objetivo se planteó por la cercanía con la Dirección General de Seguridad y la presencia habitual de funcionarios y policías en la cafetería. Hasta diciembre de 2018 ETA no reconoció su autoría. Puede verse: FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. y ESCAURIAZA, A., *Dinamita, tuercas y mentiras. El atentado de la cafetería Rolando*, Tecnos, Madrid, 2024.

contenidos mínimos para ESO y Bachillerato incorporan la necesidad de conocer el fenómeno del terrorismo y la realidad de sus víctimas. Hay referencias expresas, bastante superficiales, en el currículo a nivel nacional de asignaturas como Geografía e Historia de 4.º de ESO, Historia del Mundo Contemporáneo y Filosofía de 1.º de Bachillerato, e Historia de España de 2.º de Bachillerato (véase el capítulo 3).

A partir de este débil punto de partida, cada autonomía desarrolla (o ignora) el tema en su legislación y en su práctica educativa. Las primeras regiones donde se implantó el programa de testimonios presenciales impulsado por el Ministerio del Interior fueron Madrid, La Rioja, Castilla y León y Extremadura. Al inicio del curso 2025-2026, cuatro autonomías gestionaban de manera independiente estos programas: País Vasco, Navarra, Comunidad Valenciana y Castilla y León. En el resto de las comunidades, cualquier centro puede demandar el servicio a la Dirección General de Apoyo a Víctimas del Terrorismo, que se encarga de coordinarlo. Lógicamente el impacto es mayor allí donde se cuenta con el respaldo de las instituciones más cercanas al ciudadano y que ejercen las principales competencias en materia educativa.

Tabla 1

*Alcance de los programas de testimonios presenciales de víctimas del terrorismo en las aulas (curso 2024-2025)*

	<b>Alumnos curso 2024-2025</b>	<b>Inicio del programa</b>
FVT	1.427*	2002
Euskadi	4.001	2011
Ministerio del Interior	6.883	2017
Navarra	1.112	2018
Valencia	3.500	2021
Centro Memorial	1.144	2022
Castilla y León	3.980	2023
<b>TOTAL</b>	<b>22.047</b>	

\* En este caso no se disponía del número exacto de alumnos, solo del total de sesiones realizadas, por lo que hemos estimado una cifra promedio a partir de la ratio de alumnos por sesión registrada en otros programas.

*Fuente:* elaboración propia a partir de información proporcionada por las diferentes instituciones implicadas.

El Ministerio de Educación y diferentes consejerías del mismo ramo han colaborado con el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo para ofrecer cursos de formación de profesorado en materia de memoria y prevención del terrorismo. Han sido atendidos por más de 1.200 docentes entre 2021 y 2025. Iniciativas importantes como estas se deben generalizar. El reto pendiente apunta hacia la necesidad de abordar desde el sistema educativo el conocimiento sobre la realidad del terrorismo de forma sistemática.

## El proyecto

Este libro nace de la inquietud por el enorme desconocimiento que tienen los jóvenes sobre la realidad del terrorismo. Es una inquietud que se asienta en la advertencia respecto a los riesgos que se derivan de desconocer el pasado o de conocerlo de una manera sesgada que impida el reconocimiento de los efectos de la violencia activada como recurso para la lucha política. Nuestra historia reciente puede mostrar el sufrimiento y el dolor causados por el terrorismo y puede ayudar a entender los mecanismos de legitimación que se activan para obviar ese daño y perseguir ciegamente los sueños ideológicos que impulsan las apuestas por la violencia. Desde ahí resulta imprescindible ocuparse de cómo abordar el tema del terrorismo en las aulas.

Señalábamos al principio de esta introducción que, junto al desconocimiento, los jóvenes manifiestan una elevada curiosidad e interés, reclamando que el sistema educativo se ocupe de estas temáticas. Algo que aparece como una oportunidad. Es desde ahí desde donde la inquietud y la esperanza pueden confluír en el empuje para asumir ese reto educativo que incumbe a las instituciones y al conjunto de la sociedad. Las experiencias son recientes y permiten identificar nudos de tensión y dificultades que habrán de ser atendidas. Hablamos, no en vano, de problemas cuyo abordaje requiere profundizar en la comprensión de los resortes de la memoria colectiva, lo que ya es complicado en sí mismo. Pero es que, además, hay numerosas heridas abiertas que exigen un cuidado y una sensibilidad que pueden ser difíciles de gestionar. Al tratar sobre una historia reciente que aún palpita y que tiene víctimas y perpetradores (además de algunos perpetradores que también pueden haber sido víctimas), el desafío educativo es aún mayor. Y la necesidad de afrontarlo, imprescindible. En todo ese esfuerzo ya inicia-

do no debería olvidarse en ningún momento su orientación cívica. En otras palabras, el compromiso ético con la verdad y la justicia debiera guiar todas las iniciativas educativas orientadas a conocer qué ocurrió y cómo fue posible que ocurriera. Entendemos que solo desde esos presupuestos es posible generar las oportunidades para una deslegitimación incondicional del recurso a la violencia.



ETA asesinó al policía Modesto Rico Pasarín mediante una bomba colocada en los bajos de su vehículo, en Bilbao, el 17 de febrero de 1997. Un alumno del colegio Berrio-Otxoa se asoma a una ventana del centro educativo para contemplar la escena.

*Fotografía:* Fidel Raso.

El libro se estructura en tres partes. La primera ofrece un diagnóstico sobre el conocimiento que los jóvenes tienen acerca de la realidad del terrorismo y sobre la forma en que este tema está presente en los currículos educativos. En ella se sitúan los capítulos «El alumnado navarro: (des) conocimiento de una realidad cercana», «¿Qué saben los jóvenes sobre nuestro pasado de terrorismo? Análisis y medidas» y «El terrorismo en los currículos oficiales». El primero, de Marta Rodríguez Fouz, propone un acercamiento al grado de conocimiento sobre el terrorismo de los jóvenes estudiantes navarros explotando los datos obtenidos en la encuesta realizada en 2021 a la población escolar de la ESO de Navarra y contrastándolos con los resultados de la encuesta realizada en 2017 por

la Universidad de Deusto por encargo del Gobierno Vasco a la población universitaria vasca. El segundo, obra de Raúl López Romo, presenta los principales resultados de una encuesta dirigida a escolares de ESO y Bachillerato que visitaron el museo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. El tercero, elaborado por Julia Gracia Ordóñez, explica en qué medida se ha incorporado el contenido sobre terrorismo en los currículos y asignaturas, partiendo de la normativa vigente.

En la segunda parte se analiza la práctica en el aula, organizándola en tres dimensiones diferenciadas: los docentes, los manuales y las experiencias de víctimas educadoras. El primer capítulo de esta sección se centra en las percepciones del profesorado al abordar estas temáticas. Elaborado por Julia Gracia Ordóñez y Manuel Moyano Pacheco, y titulado «Abordaje integral del terrorismo desde el sistema educativo: un estudio cualitativo sobre la percepción docente», el capítulo muestra las estrategias empleadas para enfrentar educativa y pedagógicamente el terrorismo y la radicalización.

El siguiente capítulo, «¿Qué dicen sobre terrorismo los libros de texto utilizados en el País Vasco?», elaborado por Ander Delgado, presta atención a los manuales que están a disposición de los docentes desde donde se aborda en el aula la temática del terrorismo. Este trabajo despliega un análisis de los manuales de Geografía e Historia utilizados en 4.º de la ESO, en concreto, de sus últimas ediciones adaptadas a la legislación educativa vigente para la Comunidad Autónoma del País Vasco y en sus versiones en euskera. Es una ocasión para testar si ha habido cambios desde que en 2016 la defensora del Pueblo, Soledad Becerril, encargara un informe en el que, tras analizar 14 manuales de Historia de España de 2.º de Bachillerato, se afirmaba que «los libros apenas reflejan estadísticas concretas de asesinados, de atentados cometidos o de imágenes que reflejen la barbarie del terrorismo. Pero tal vez lo más llamativo sea la ausencia total de algún ejercicio de reflexión sobre las consecuencias sociales, políticas y personales de los atentados, secuestros o amenazas de la organización terrorista ETA [...]. Llama la atención que en ninguno de los catorce manuales analizados se encuentra un solo testimonio o una reflexión de una víctima del terrorismo como texto complementario»<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> DEFENSOR DEL PUEBLO, *Estudio sobre los derechos de las víctimas de ETA. Su situación actual*, Defensor del Pueblo, Madrid, 2016, pp. 65 y 66. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/12/VictimasETA.pdf> (consulta: 28 octubre 2025).

Esta parte se cierra con el capítulo de Izaskun Sáez de la Fuente Aldama y Ángela Bermúdez, «Aportaciones de víctimas educadoras y de victimarios arrepentidos». Las autoras toman como punto de partida los principales pilares éticos de un proyecto educativo concebido desde la perspectiva de las víctimas e impulsado desde el Gobierno Vasco para tratar de propiciar una memoria crítica con la violencia y que garantice la no repetición. Desde ahí se propone una reflexión sobre cómo implementar esas iniciativas y los desafíos éticos y sociales que se suscitan, en especial, respecto al papel de los victimarios que rechazan y condenan su pasado violento.

Tras esta atención a las prácticas en el ámbito educativo, la tercera parte del libro recoge dos capítulos orientados a entender otros contextos que también vienen afrontando el reto de educar sobre un pasado violento y que pueden permitir profundizar en las dificultades para la desactivación de justificaciones contextuales de la violencia. En «Transición política y proyectos educativos para la paz en Colombia», Eliana Alemán analiza los proyectos educativos para la paz desarrollados tras las transiciones políticas en Colombia, enfocándose en los generados en el contexto del Acuerdo Final de 2016 entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Por su parte, en «El reto ignorado: educación sobre el terrorismo en Irlanda del Norte», Henry Patterson ahonda en las tensiones y dificultades para desarrollar el tema del terrorismo y del Irish Republican Army (IRA, Ejército Republicano Irlandés) en el sistema escolar norirlandés.

El libro se cierra con un apartado que muestra las principales conclusiones acerca de cómo se viene abordando y cómo habría de abordarse el reto de integrar el conocimiento del terrorismo en el sistema educativo español con la mirada puesta en la necesidad de transmitir la realidad de la historia a las nuevas generaciones desde una perspectiva inequívocamente crítica con la justificación y legitimación de la violencia. Nuestra convicción es que debemos ser imparciales, pero no «neutrales», al transmitir el fenómeno del terrorismo<sup>29</sup>. La neutralidad implica una forma de tibieza hacia los perpetradores y no debe con-

---

<sup>29</sup> «Ante la injusticia producida, el historiador no puede ser neutral (pues lo convierte en cómplice de la misma) sino imparcial». *Vid.* BERMÚDEZ, Á.; SÁEZ DE LA FUENTE, I. y BILBAO, G., *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2020, p. 38.

fundirse con la búsqueda de la objetividad. Es necesario nutrirse de las mejores aportaciones de la historiografía y de otras ciencias sociales, combinándolas con una orientación ética en la que la verdad de las víctimas y la injusticia de su sufrimiento ocupen el centro del relato.

Una primera versión de estos textos se presentó el 27 de septiembre de 2024 en Pamplona, en la Universidad Pública de Navarra, durante el curso «El reto pendiente». Contó con el patrocinio del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y de la FVT, a quienes agradecemos su confianza. Extendemos también nuestro agradecimiento al Centro de Estudios Políticos y Constitucionales por incluir este libro en su colección de Memoria Democrática, y a su directora, Encarnación Lemus, por compartir que el pasado marcado por el terrorismo forma parte importante de esa memoria democrática.

La primera víctima del terrorismo que ofreció su testimonio en las aulas en España fue Cristina Cuesta. A finales de los ochenta impartió varias charlas en centros de San Sebastián, de la mano de profesores que militaban con ella en la Asociación por la Paz de Euskal Herria. Puede parecer anecdótico, pero resulta elocuente para mostrar los inicios de esta práctica: el impulso surgió de la sociedad civil, no de las instituciones, y el ambiente era de distancia: «éramos como extraterrestres que íbamos a hablar de cosas que parecía que estaban pasando en otro planeta»<sup>30</sup>. Los Comandos Autónomos Anticapitalistas, una escisión de ETA, habían matado a su padre, Enrique Cuesta, en marzo de 1982 en la misma ciudad. Cuarenta años después, Cristina sigue ejerciendo como víctima educadora. Este libro está dedicado a todas las personas que, como ella, desempeñan de forma altruista tan noble labor.

---

<sup>30</sup> LÓPEZ ROMO, R., «La educación ante el terrorismo», en RIVERA, A. y MATEO, E. (coords.), *Las narrativas del terrorismo: cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2020, pp. 167 y 168.



PRIMERA PARTE  
DIAGNÓSTICOS



# Capítulo 1

## El alumnado navarro: (des)conocimiento de una realidad cercana

MARTA RODRÍGUEZ FOUZ

### Introducción

En el presente trabajo se aborda el conocimiento del alumnado sobre la realidad del terrorismo, prestando especial atención a Navarra y a su población escolar de Educación Secundaria Obligatoria y tratando de explorar cómo el conocimiento que pudieran o no tener condiciona la mirada acerca de la violencia y su justificación en nuestro entorno. Para ello se parte de algunos de los datos más relevantes de la encuesta llevada a cabo en mayo de 2021 en los centros escolares navarros, que se contrastan con los de la encuesta encargada por el Gobierno Vasco a la Universidad de Deusto en 2017 sobre la población universitaria vasca. Tras la presentación de esos datos, se amplía la profundidad del análisis de la encuesta considerando algunas variables que permiten incidir en el conocimiento acerca del terrorismo en la aceptación o no de la violencia como recurso legítimo para la obtención de fines políticos. Ese análisis se complementa con la referencia a los medios a través de los cuales se obtiene la información sobre esa realidad y sobre el papel que podría desempeñar el sistema educativo en fortalecer una convivencia cívica que desactive la tentación del recurso a la violencia e impida su justificación. Se trata de indagar en cómo se produce el acceso a dicho conocimiento y las repercusiones que ello podría tener en la configuración de una memoria crítica con el pasado. Desde ahí, resulta interesante valorar cómo el conocimiento de determinados acontecimientos o episodios puede condicionar la valoración de la violencia. Para analizar esa conexión

se toman en cuenta datos de aquella encuesta que no formaron parte del informe de resultados.

### 1.1. La educación como activo para una memoria cívica. Datos para un primer diagnóstico

La educación es una de las dimensiones angulares para abordar el reto de la deslegitimación de la violencia como instrumento para la obtención de objetivos políticos. En nuestro contexto, la presencia del terrorismo de ETA durante décadas, acompañada por un apoyo social decisivo para su perdurabilidad, evidencia la necesidad de reflexionar sobre cómo y por qué se produce y reproduce la justificación de la violencia. Esa reflexión y el análisis acerca de los procesos de legitimación en los que se asienta la aceptación de la vulneración de los derechos humanos de quienes son identificados como enemigos, en este caso, del proyecto independentista vasco, pueden sentar las bases para desactivar futuras tentaciones de recurso a la violencia. Ese intento de comprensión del fenómeno del terrorismo aparece como un paso previo al reto imprescindible de incorporar al sistema educativo el conocimiento del terrorismo. La pretensión por parte de las instituciones de propiciar la «garantía de no repetición» pasa, entre otras acciones, por trabajar la temática del terrorismo en las aulas<sup>1</sup>. Se trata de fomentar un conocimiento crítico acerca de ese pasado violento entendiendo su inserción en nuestra historia y advirtiendo el reto que implica para la construcción de una memoria cívica que conozca y reconozca la verdad de lo ocurrido. La presencia de esa temática en el sistema educativo español aparece aún como un desafío cívico que, no obstante, y pese a todas las dificultades de implementación, viene siendo abordado por las dis-

---

<sup>1</sup> Esa garantía de no repetición se incorpora en las leyes que abordan el reconocimiento de las víctimas y la memoria del pasado violento. Puede verse la Ley 4/2008, de 19 de junio, de Reconocimiento y Reparación a las Víctimas del Terrorismo (BOPV, n.º 124, martes, 1 de julio de 2008) y Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo (BOE, n.º 229, de 23 de septiembre de 2011). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-15039#:~:text=Art%C3%ADculo%201.,consecuencia%20de%20la%20acci%C3%B3n%20terrorista> (consulta: 27 octubre 2025).

tintas administraciones autonómicas como parte del currículo compartido<sup>2</sup>.

Los datos que se van a manejar en este capítulo proceden de los recabados para la Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra, realizada en mayo de 2021<sup>3</sup>. Se utilizarán cruces de variables no incluidas en el informe final que permiten ahondar en algunos aspectos relevantes para reflexionar sobre la orientación y objetivos de la incorporación de la temática del terrorismo en el currículo educativo. Cabe recordar que la encuesta nació impulsada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra con el propósito de conocer cuánto y qué sabía el alumnado sobre el terrorismo y cuál era su percepción acerca del uso político de la violencia con la idea de poner en marcha en los centros educativos de Navarra las unidades didácticas de memoria y prevención del terrorismo<sup>4</sup>. Se trataba, por lo tanto, de identificar las necesidades formativas en una temática no trabajada en las aulas de un modo sistemático y que venía requiriendo atención como elemento indispensable de las políticas de memoria y del pro-

---

<sup>2</sup> El Ministerio del Interior y el de Educación y Formación Profesional colaboraron con el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo en el proyecto «Memoria y prevención del terrorismo». Dicho proyecto permitió elaborar las unidades didácticas sobre el terrorismo que pueden utilizarse en las aulas y que requieren la coordinación con las diferentes autonomías para su implementación. *Vid.* <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/ayudas-y-subsvenciones/ayudas-a-victimas-de-actos-terroristas/unidades-didacticas-del-proyecto-educativo-memoria-y-prevencion-del-terrorismo/> (consulta: 29 enero 2025). Sobre la desigual implementación de estos programas y su necesidad puede verse: <https://elpais.com/educacion/universidad/2022-02-19/quien-esta-dispuesto-a-luchar-contra-el-olvido-y-hablar-de-terrorismo-en-la-universidad.html> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>3</sup> La Encuesta fue realizada por el Observatorio de la Realidad Social del Departamento de Derechos Sociales del Gobierno de Navarra, por *Soimua Social Transformation* y por mí, en calidad de investigadora del Instituto de Investigación Social Avanzada I-Communitas. En este capítulo se utilizan numerosos datos que no se utilizaron en el informe final que el Gobierno de Navarra publicó con los resultados más destacables: <https://www.observatoriorealidadsocial.es/es/estudios/encuesta-sobre-el-conocimiento-del-terrorismo-en-la-poblacion-escolar-de-educacion-secundaria-obligatoria-de-navarra/es-568196/> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>4</sup> Pueden verse entre otras noticias relacionadas con ese esfuerzo: <https://www.diariodenavarra.es/noticias/navarra/2021/10/20/historia-terrorismo-abordara-todos-institutos-el-curso-viene-504605-300.html>; <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2021/12/20211213-unidadesdidacticasterrorismo.html> (consulta: 29 enero 2025).

pósito de «no repetición»<sup>5</sup>. Está ahí condensada también la orientación hacia la verdad, la justicia y la reparación como claves para restablecer la convivencia y, sobre todo, para reconocer a las víctimas de la violencia subrayando la injusticia del sufrimiento padecido. El olvido de esa realidad aparece como una amenaza para el futuro, aquella que se expresa habitualmente bajo la admonición de que «quien no conoce su historia está condenado a repetirla». Pero, más allá de ese riesgo que podría cuestionarse con facilidad<sup>6</sup>, el olvido es una forma de injusticia que revictimiza y que impide, en efecto, aprender de la historia y fomentar una mirada crítica hacia el pasado reciente que deslegitime el recurso a la violencia. En ese análisis del conocimiento sobre el terrorismo de la población escolar navarra se evidencia un elevado desconocimiento de esa realidad y, a la vez, un gran interés por trabajar en el aula con esas temáticas. En este primer apartado vamos a recoger algunos de los datos más significativos de la encuesta prestando atención a la percepción sobre su nivel de conocimiento y sobre la importancia de conocer esa realidad.

---

<sup>5</sup> El abordaje de esas temáticas en el ámbito educativo es reciente. Puede mencionarse el programa Eskutik!-De la mano (<https://pazyconvivencia.navarra.es/es/programa-de-victimas-educadoras>) (consulta: 29 enero 2025) del Gobierno de Navarra, que se inició en 2018, o los programas del Gobierno Vasco Adi-adian (<https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/modulo-adi-adian>), que se inició en 2011, y Herenegun! (<https://www.irekia.euskadi.eus/es/tags/programaeducativoherenegun>) (consulta: 29 enero 2025), presentado en 2018. Este último, como ya se ha comentado en la introducción del libro, suscitó numerosas polémicas por un enfoque que fue tildado de equidistante y de fomentar la teoría de los dos bandos.

<sup>6</sup> Baste señalar el papel que desempeñan numerosos relatos históricos como fundamento para la lucha violenta. La idea de resistencia ante un poder percibido como opresor es el sustrato de la justificación de la violencia como respuesta reactiva que, en nuestro contexto, también ha operado para legitimar las acciones de ETA. No debe obviarse, además, la realidad de la fundamentación de nuestros Estados nacionales a partir del monopolio legítimo de la violencia, que, al tiempo que permite embridarla mediante su institucionalización, establece una relación directa entre poder y fuerza que es históricamente cuestionada por quienes rechazan la propia legitimidad del Estado y disputan por el espacio donde efectuar su soberanía. Es, entre otros, el caso de las luchas por la autodeterminación que marcan el curso sangriento del siglo XX, pero también el de las revoluciones y el de las luchas subversivas contra el poder establecido. Una reflexión muy pertinente y oportuna sobre la quiebra de la legitimidad atribuida a los Estados en el monopolio de la violencia puede verse en: COLOMBO, A., «El terrorismo entre legalidad y legitimidad. El insostenible monopolio de los Estados sobre la noción de violencia ilegítima», en: CAMPIONE, R. y RUSCHI, F. (eds.), *Guerra, derecho y seguridad en las relaciones internacionales*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, pp. 80-110.

*Ficha técnica*

<b>Universo</b>	28.355 alumnos de ESO en la Comunidad Foral de Navarra ( <i>fuentes</i> : Departamento de Educación del Gobierno de Navarra)
<b>Muestra</b>	1.156
<b>Método de recogida</b>	Encuestas autocumplimentadas por ordenador en la web (CAWI)
<b>Margen de error</b>	± 2,823%
<b>Nivel de confianza</b>	95%
<b>Fecha de realización del trabajo de campo</b>	25 y 26 de mayo de 2021

Recabar información sobre la temática del terrorismo requiere previamente una definición ajustada de qué se entiende por terrorismo. De ahí que en la encuesta se incluyera una primera aclaración sobre un concepto que resulta polémico en numerosas ocasiones<sup>7</sup>. Así, se adoptó la definición que recoge la realización de «actos de violencia dirigidos contra los civiles procurando objetivos políticos o ideológicos». Se apuntaba también la fórmula de la Resolución 1566 del Consejo de Seguridad de la Naciones Unidas de 2004, que incide en la realización de

[...] actos criminales, inclusive contra civiles, cometidos con la intención de causar la muerte o lesiones corporales graves o de tomar rehenes con el propósito de provocar un estado de terror en la población en general, en un grupo de personas o en determinada persona, intimidar a una población u obligar a un gobierno o a una organización internacional a realizar un acto o a abstenerse de realizarlo<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Sobre esta cuestión puede verse ZOLO, D., «Las razones del terrorismo», en: ZOLO, D., *La justicia de los vencedores. De Nuremberg a Bagdad*, Trotta, Madrid, 2007, pp. 145-156.

<sup>8</sup> Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, «Los derechos humanos, el terrorismo y la lucha contra el terrorismo». Folleto informativo, n.º 32, p. 6: <https://ohchr.org/documents/publications/factsheet32sp.pdf> (consulta: 29 enero 2025).

Como puede observarse, el énfasis está puesto en el tipo de acción violenta que se lleva a cabo y en la afectación sobre los civiles, además de en los objetivos. Es la acción, y no el sujeto que lleva a cabo dicha acción, lo que indicaría si un acto debe ser considerado terrorismo. Ese aspecto es importante porque evita la politización o el uso sesgado del término. Algo que ocurre cuando la designación se realiza atendiendo a los actores y no a las acciones, lo que deriva en el hecho de que una misma acción será considerada terrorista o no según quiénes sean sus artífices<sup>9</sup>. Esa precisión conceptual remite estrictamente a la necesidad de objetivar el significado de «terrorismo» y apunta, también, a uno de los nudos gordianos de la educación acerca de esta realidad, pues no debe obviarse el esfuerzo retórico e ideológico de grupos como ETA por considerar sus actividades «lucha armada» y no

---

<sup>9</sup> El paradigma de ese sesgo sería el de las bombas sobre Hiroshima y Nagasaki, que jamás han sido consideradas actos terroristas pese a encajar en aquella definición. Lo mismo puede decirse de cualquier bombardeo sobre poblaciones civiles. Y, en el contexto más reciente, de las acciones del Ejército israelí contra Hamás, materializadas en ataques a la población palestina, al Líbano y a Gaza, que desde la perspectiva de sus ejecutores son interpretados como actos de legítima defensa frente a los terroristas de Hamás o de Hezbolá. Se utiliza el término terrorista para situar al adversario en la posición de criminal y a uno mismo en la de gendarme, lo que impide un reconocimiento expreso de la ilegitimidad de una violencia indiscriminada y terrorífica que queda justificada por aquello que Winston Churchill, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, explicitó como «emergencia suprema». Esto es, la necesidad de suspender la vigencia del derecho y de las normas éticas ante los enemigos que no se atienen a los mismos. El *ius in bello* desaparece. No en vano, sujetarse uno mismo en una situación de emergencia identificada como vital debilita y, por eso, el derecho puede quedar en suspenso para combatir a esos enemigos. La guerra contra el terrorismo entablada tras los atentados del 11-S de 2001 propició una orientación de la respuesta en esa clave moral que sitúa a los terroristas como sujetos sin derechos y que interpreta las acciones bélicas como materializaciones de aquello que Carl Schmitt identificó como «guerra discriminatoria», que ya no ocurre entre enemigos que se reconocen mutuamente el derecho a luchar, sino entre gendarmes y criminales. Sobre esta cuestión puede verse: RODRÍGUEZ FOUZ, M., «Enfrentando al enemigo. Cortocircuitos normativos en las respuestas a las amenazas del terrorismo global», en: *Anuario de Filosofía del Derecho*, 37, 2021, pp. 349-369 y «El concepto de enemigo y su transformación en los nuevos escenarios bélicos», en: CAMPIONE, R.; RUSCHI, F. y ALDAVE, A. (comps.), *Al borde del abismo. Guerra, derecho y tecnología*. Tirant Lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 25-61. Cabe mencionar, con todo, el dato de la orden de búsqueda y captura contra Benjamín Netanyahu por parte de la Corte Penal Internacional acusándole de cometer crímenes de guerra y contra la humanidad. Esa orden se dirige también contra Mohamed Deif, líder de Hamas, lo que permite identificar el intento de superar la lógica discriminatoria que se advierte en la división entre criminales y enemigos que opera en la justificación de los ataques israelíes.

designarlas, en ningún caso, como terrorismo<sup>10</sup>. La legitimación social que se deriva de la lectura en clave reactiva es decisiva para entender esos procesos. De ahí que sea importante delimitar el término para explicitar su orientación contra la población civil y con el propósito de obtener determinados objetivos políticos o ideológicos. No obstante, debe tenerse en cuenta la distinción habitual entre víctimas civiles y víctimas pertenecientes a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, que desde la perspectiva de ETA y de quienes legitimaban su lucha es decisiva y que, de hecho, caló en parte de la sociedad vasca y navarra, que entendían que estos últimos eran objetivos legítimos. La constatación de que existían víctimas de segunda categoría, visible, por ejemplo, en la celebración de funerales sin apenas respaldo social a las familias, opera en esa lógica que concibe las acciones de ETA como parte de una guerra contra el Estado español que se vendría librando con la Policía, la Guardia Civil y el Ejército<sup>11</sup>. Así, la acusación de terrorismo es rechazada por ETA y por su entorno pese a que su activismo encaje con las dinámicas subversivas de los numerosos grupos que actuaron en Europa en los años setenta del siglo pasado<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Es significativo que las acciones más indiscriminadas de ETA hayan sido sistemáticamente eludidas en su relato. El caso del atentado de Hipercor es paradigmático, al activarse por parte de la izquierda abertzale la acusación contra los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado por no haber desalojado el centro comercial pese a los avisos de ETA. Se sostiene incluso que había interés en que se produjera una masacre para propiciar una pérdida de apoyo social a ETA. Puede recordarse también cómo ETA no reconoció su autoría de la masacre en la cafetería Rolando hasta 44 años después de la comisión del atentado y que pretendió inculpar a la extrema derecha. Sobre este atentado puede verse: FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. y ESCAURIAZA, A., *Dinamita, tuercas y mentiras. El atentado de la cafetería Rolando*, Tecnos, Madrid, 2024. Sobre los numerosos atentados de ETA y las víctimas causadas puede consultarse: ALONSO, R.; DOMÍNGUEZ, F. y GARCÍA REY, M., *Vidas rotas. Historia de los hombres, mujeres y niños víctimas de ETA*, Madrid, Espasa, 2010; LÓPEZ ROMO, R., *Informe Foronda. Los efectos del terrorismo en la sociedad vasca*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2015 y PÉREZ PÉREZ, J. A. (coord.), *Historia y memoria del terrorismo en el País Vasco*, Confluencias, Almería, 2021 y 2022 (tres volúmenes).

<sup>11</sup> El mayor número de víctimas de ETA corresponde a miembros de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado (57,9%), con especial incidencia en la Guardia Civil (22,8%). Un 42% de sus víctimas fueron civiles. Puede verse: ALONSO, R. y GARCÍA REY, M., *op. cit.*, p. 1226. Sobre la Guardia Civil puede verse: SILVA, L.; SÁNCHEZ, M. y ARALUCE, G., *Sangre, sudor y paz. La Guardia Civil contra ETA*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2017.

<sup>12</sup> Puede recordarse también la reacción de la izquierda abertzale cuando, tras los atentados del 11-M de 2004, el Gobierno de España trató de acusar a ETA de ser la autora de la masacre, pese a los tempranos indicios que ya señalaban hacia el terrorismo islámico. Si bien es cierto que ETA no utilizaba las estrategias de grupos como Al Qaeda, la

En este apartado vamos a mostrar algunos datos que dan cuenta de la importancia que los estudiantes atribuyen al conocimiento del terrorismo, de su interés por el tema, de su percepción sobre cuánto conocen de esa realidad, y de los medios a través de los que obtienen información. Se trata de mostrar un primer diagnóstico respecto a la relación del alumnado navarro con la realidad de ese contexto que, por lo que apuntan, desconocen y les interesa.

Un 75% de los estudiantes considera que el terrorismo es un problema actual<sup>13</sup>. Es un porcentaje prácticamente idéntico al de quienes consideran que el conocimiento sobre el terrorismo es muy importante (76%)<sup>14</sup>. La importancia que los estudiantes atribuyen al conocimiento sobre el terrorismo aparece como contrapunto respecto a la valoración que hacen sobre su grado de conocimiento. El 7% considera que es elevado, frente a 47% que cree que es escaso<sup>15</sup>. Estos datos son similares a los obtenidos en la encuesta que se realizó a la población universitaria del País Vasco unos años antes, en 2017, donde se evidenciaba que solo un 11% de los alumnos consideraba alto o muy alto su nivel de conocimiento sobre el terrorismo y las vulneraciones de derechos humanos ocurridas en Euskadi<sup>16</sup>.

---

pretensión de que sus acciones no eran indiscriminadas permite visibilizar esa retórica de la violencia justa y reactiva contra los artífices de la opresión del pueblo vasco y de sus anhelos independentistas. Ese imaginario incide sobre la pretensión de que sus acciones no pueden ser tildadas de terroristas. Sobre la mentira que trató de sostener el Gobierno de José María Aznar durante esos días de marzo de 2004, antes de las elecciones generales, puede verse SAMPEDRO, V., *Voces del 11-M. Víctimas de la mentira*, Planeta, Barcelona, 2024.

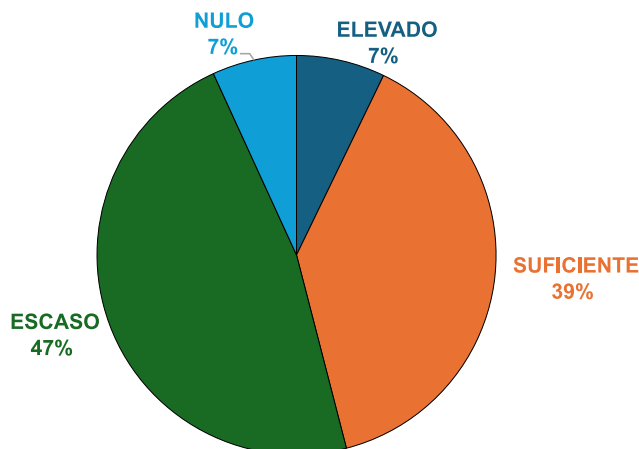
<sup>13</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*, p. 15 <https://www.observatoriorealidadsocial.es/es/estudios/encuesta-sobre-el-conocimiento-del-terrorismo-en-la-poblacion-escolar-de-educacion-secundaria-obligatoria-de-navarra/es-568196/> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 18, con un desglose por género en la p. 19.

<sup>16</sup> *Vid.* INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*, Universidad de Deusto y Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco, Bilbao, 2017, p. 12. Disponible en 6-Informe-universidad.pdf. Puede verse una explicación de dicha encuesta en USÓN GONZÁLEZ, I., «Terrorismo y vulneraciones de Derechos Humanos de motivación política en el caso vasco: estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca», en: *Deusto Journal of Human Rights*, 2, 2017, pp. 121-148.

Gráfico 1

*Nivel de conocimiento sobre terrorismo*

Fuente: elaboración propia<sup>17</sup>.

Los estudiantes navarros están además mayoritariamente interesados en trabajar en las aulas la realidad del terrorismo y de su incidencia en Navarra. De nuevo, un 75% afirma estar interesado en que se aborden esas temáticas, frente a un escaso 12% que no muestra interés<sup>18</sup>. En el caso de la población universitaria vasca, los porcentajes de interés sobre el tema son similares, con un 57% que considera que se trata de un tema algo interesante, y un 24% que lo señalan como muy interesante<sup>19</sup>. A la pregunta sobre si la universidad debería ofrecer actividades relacionadas con el terrorismo y la vulneración de derechos humanos en la sociedad vasca, un 22% opina que sí, como parte de la formación obligatoria, un 44% que sí, como parte de la formación

---

<sup>17</sup> Todos los gráficos están elaborados a partir de los datos obtenidos en la *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*, GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 18. Algunos de ellos están en la encuesta publicada, pero otros muchos corresponden a datos no explotados. En su caso, cuando sí se utilizaron en la encuesta publicada, se indicará la página.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>19</sup> *Vid.* INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 11.

opcional. Otro 22% opina que como actividad externa. Solo un 5% rechaza que la universidad se ocupe de formar en estas temáticas<sup>20</sup>.

La inquietud por abordar en el espacio educativo formal estas temáticas resulta muy propicia para plantear iniciativas que faciliten el acercamiento desde el ámbito docente y discente a una temática que no ha sido aún llevada sistemáticamente a las aulas y que requiere un esfuerzo didáctico dirigido a desactivar las retóricas de justificación de la violencia y a procurar un conocimiento de los hechos y de la historia objetivo y con capacidad para evidenciar cómo se produjo la conculcación de los derechos humanos de todas las víctimas de aquella violencia. Ese interés es un punto de partida positivo que podría facilitar la implantación de programas educativos orientados a evitar las lagunas en el conocimiento respecto a esa realidad que se observan en el análisis de los resultados. El propósito de incorporar al currículo estas temáticas parece más sencillo si se parte de esa receptividad e interés mostrados por los estudiantes. Esa curiosidad y la importancia que dan a ese conocimiento es una dimensión clave para facilitar el trabajo con una temática que les interpela desde un pasado cercano que ha marcado a las generaciones anteriores.

Esta reflexión conecta directamente con el presupuesto de que el conocimiento sobre esa realidad podría impedir que vuelvan a producirse acciones violentas que sean justificadas por una parte de la sociedad. Preguntados al respecto, un 60% de los estudiantes considera que ese conocimiento sí podría operar como desactivador de esas dinámicas. El porcentaje de quienes consideran que no, es de un 18%. En este caso, sube hasta el 22% el porcentaje de quienes no se posicionan<sup>21</sup>. La importancia de conocer la historia para promover la paz y la convivencia es, en el caso de la encuesta a la población universitaria vasca, señalada por un 46% de los estudiantes<sup>22</sup>.

---

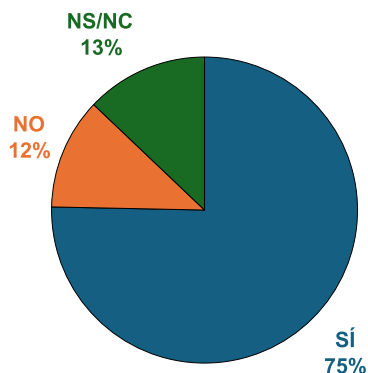
<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 26. Llama la atención también que cuando se les plantean actividades para promover la paz y la convivencia en las que estarían dispuestos a participar, un 85% selecciona la de «formación online sobre historia» (*ibid.*, p. 25). En el gráfico se sintetiza la sugerencia, que era: «Una formación online sobre la historia del terrorismo y las violaciones de Derechos Humanos en Euskadi» (*vid. ibid.*, p. 39).

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>22</sup> INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 24. Llaman la atención algunas de las posibilidades que se plantean en la encuesta realizada a la población universitaria vasca. Así aparecen: «Reinserción de presos de ETA» o «Fin de la dispersión» como medidas para promover la paz y la convivencia en Euskadi. Estas son elegidas por un 19% en el primer caso y un 39% en el segundo (siendo la cuarta más elegida de las 10 opciones).

## Gráfico 2

## Interés por trabajar sobre el terrorismo en las aulas



Fuente: elaboración propia<sup>23</sup>.

Se recoge también «Esclarecer todas las violaciones de DDHH» que es elegida por un 33% de los estudiantes. En el conjunto del cuestionario puede advertirse el esfuerzo por plantear la referencia a las vulneraciones de derechos humanos como parte de un contexto donde la violencia aparece como elemento crucial llevada a cabo desde diferentes frentes. Se incide, por ejemplo, en el uso de la tortura por parte de los cuerpos policiales (que un 70% considera que ha sido usada frecuentemente y solo un 1% considera que no se ha ejercido, *ibid.*, p. 23) y se pregunta sobre si el Estado debe o no vulnerar derechos básicos de las personas en nombre de la lucha contra el terrorismo (un 51% está de acuerdo en que no debe vulnerarlos y un 25% se muestra bastante de acuerdo con esa no vulneración frente a un 2% que está en desacuerdo con la idea de que no debe vulnerarlos, *ibid.*, p. 21). Para testar el nivel de conocimiento se señalan cuatro referentes: Hipercor, Lasa y Zabala, Miguel Ángel Blanco y los GAL. En todo momento las referencias al terrorismo se acompañan con la indicación de las vulneraciones de derechos humanos. No debería obviarse que el enfoque que se deriva de esta selección de preguntas y de referencias se alinea con las tesis de una violencia reactiva que ha prestado argumentos a la justificación de la violencia. Sería importante evitar el riesgo de que se dibuje un contexto de violencias cruzadas que, en realidad, impide conocer lo ocurrido. Señalar y denunciar la existencia de torturas y la existencia de los GAL es imprescindible, pero situarlas continuamente en el mismo plano (como se hace en la encuesta) tergiversa la dimensión de los datos y distorsiona el señalamiento respecto a quiénes llevaron a cabo sistemáticamente vulneraciones de los derechos humanos. En las últimas décadas, fueron ETA y sus simpatizantes quienes, persiguiendo su sueño independentista, generaron el mayor número de vulneraciones de derechos humanos en Euskadi y Navarra, y esa evidencia parece diluirse en un cuestionario planteado con esa equidistancia que, en realidad, no es neutral. Es precisamente este tipo de enfoque el que está en el fondo de las numerosas polémicas que han suscitado los diferentes proyectos educativos del Gobierno Vasco. Y también el que ha determinado desencuentros entre instituciones como Gogora y el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo.

<sup>23</sup> Recogido también en GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 21.

La percepción sobre el escaso conocimiento acerca del terrorismo se constata cuando se les consulta sobre grupos que habrían actuado en Navarra en las últimas décadas. Solo un 44% de los estudiantes afirma ser capaz de identificar alguno<sup>24</sup>. El 91% de ellos identifica ETA y un 2% señala los GAL. En esa misma línea, se constata cómo solo un 29% dice recordar algún atentado de ETA. El porcentaje de quienes no recuerdan ninguno es de un 54%<sup>25</sup>. En la concreción de ese recuerdo los estudiantes que sí especifican alguno apuntan en su mayoría el atentado contra Luis Carrero Blanco<sup>26</sup>, seguido por el de Hipercor<sup>27</sup> y el de la casa cuartel de Zaragoza<sup>28</sup>. En la encuesta realizada a la población escolar navarra no se preguntaba específicamente por atentados concretos, algo que sí se hacía en la del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. El recuerdo de esos atentados concretos surge espontáneamente y, aunque son porcentajes muy bajos, sí indican cierto conocimiento acerca de eventos concretos. En el caso de la población universitaria vasca, cabe destacar que ante la pregunta por el atentado de Hipercor, un 50% señala que no sabe o no contesta qué fue. Solo un 44% de los estudiantes señala que se trató de un atentado de ETA con numerosas víctimas mortales<sup>29</sup>. Volveremos más adelante sobre estos referentes.

---

<sup>24</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 29.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>26</sup> Luis Carrero Blanco, presidente del Gobierno de España durante los últimos años de la dictadura franquista, fue asesinado con una bomba el 20 de diciembre de 1973. En el atentado murieron también, Juan Antonio Bueno, inspector del cuerpo general de Policía y José Luis Pérez Mogena, chófer del presidente del Gobierno. *Vid.* ALONSO, DOMÍNGUEZ y GARCÍA REY, *op. cit.*, pp. 32-35.

<sup>27</sup> El 19 de junio de 1987 ETA colocó un coche bomba en el aparcamiento subterráneo de Hipercor en Barcelona. La detonación causó la muerte de 21 personas e hirió a otras 45. *Vid. ibid.*, pp. 616-642.

<sup>28</sup> El atentado contra la casa cuartel de Zaragoza tuvo lugar el 11 de diciembre de 1987. ETA asesinó en esa ocasión a 11 personas, seis de ellas menores de edad. Otras 88 resultaron heridas, muchas de ellas de carácter grave. *Vid. ibid.*, pp. 657-673.

<sup>29</sup> INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 16. En esta encuesta se planteaban varias respuestas que habrían de ser señaladas, lo que hace aún más llamativo el dato de que un 50% dice desconocer qué fue. Un 2% selecciona que fue «un atentado de una organización yihadista» y un 4% que no fue ninguna de ellas, incluida la que responsabiliza a ETA y señala un número elevado de víctimas mortales.



Restos del coche bomba de ETA que acabó con la vida de los policías Tomás Palacín y Juan José Visiedo, junto al instituto Navarro Villoslada de Pamplona (13/04/1984).

*Fotografía: Jorge Nagore, Diario de Navarra.*

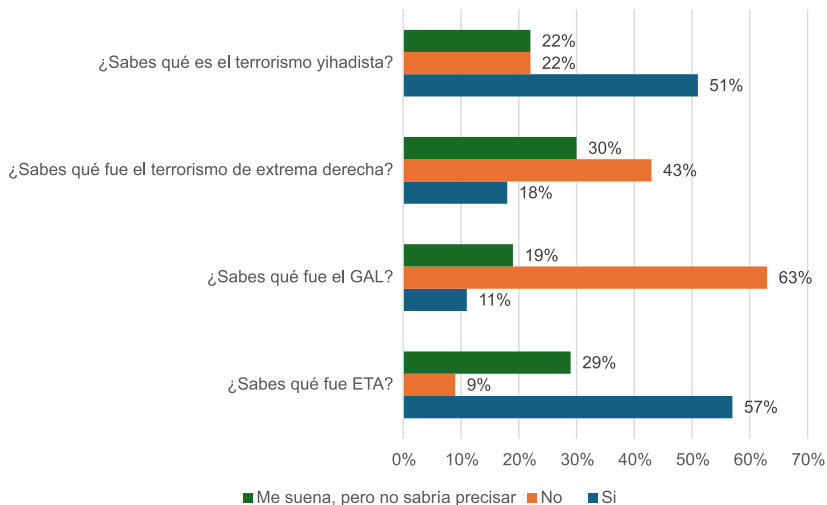
Cuando a los estudiantes navarros se les consulta específicamente sobre distintos referentes del terrorismo destaca el conocimiento sobre ETA, con un 57% de los estudiantes que dice saber qué fue. Un 29% afirma que les suena, pero que no sabría precisar y solo un 9% afirma que lo desconoce. El terrorismo yihadista es el segundo referente más conocido, con un 51% de estudiantes que sí lo conocen y un 22% a quienes les suena. En el caso de los GAL, un escaso 11% afirma conocerlo, frente a un 63% que reconoce no saber qué fue<sup>30</sup>. Respecto al terrorismo de extrema derecha, nos encontramos con un porcentaje de conocimiento también bajo, con un 18% que no saben qué fue. En

---

<sup>30</sup> En la encuesta a la población universitaria vasca la referencia a los GAL se hacía a través de varias definiciones que debían seleccionar. Se trataba de señalar qué les recordaba el nombre GAL y debían elegir entre «Un grupo que luchó contra Franco», «Un grupo parapolicial que atentaba contra ETA y la izquierda abertzale» y «Una rama dentro de ETA» acompañados del consabido «Ns/Nc». Un 55% seleccionaba la referencia al grupo parapolicial, con un 38% que no respondía. *Ibid.*, p. 17.

este caso, el porcentaje de aquellos a quienes les suena hasta el 30%, con un 43% que desconoce esa realidad<sup>31</sup>.

Gráfico 3



Fuente: elaboración propia<sup>32</sup>.

Se constata un conocimiento escaso de la realidad del terrorismo, que, además, no habría sido adquirido en los colegios o institutos, sino, en su gran mayoría, a través de los medios de comunicación clásicos (televisión, radio, prensa) y a través de redes y de internet. De hecho, el espacio educativo escolar ocupa la sexta posición en la relación de medios a través de los que habrían adquirido su conocimiento del tema<sup>33</sup>. Se trataba de una pregunta que permitía múltiples respuestas, donde, además de las señaladas, destaca la familia, con un 50% de estudiantes que la menciona y las películas, con un 49%<sup>34</sup>. Si nos remitimos a los resultados de la encuesta realizada a la población uni-

<sup>31</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 30.

<sup>32</sup> Recogido también en *ibid.*

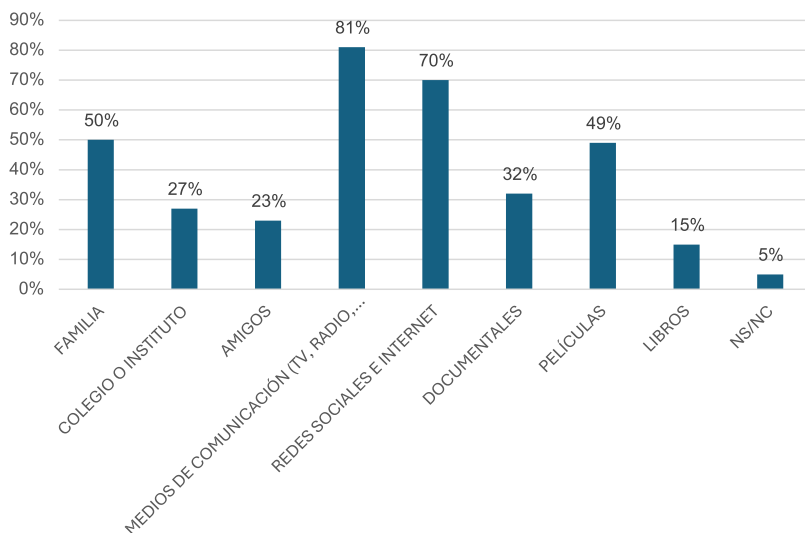
<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>34</sup> Sobre cómo ha sido abordada la cuestión del terrorismo de ETA en el cine y en la televisión, puede verse: DE PABLO, S., *Creadores de sombras. ETA y el nacionalismo vasco a través del cine*, Tecnos, Madrid, 2017; y DE PABLO, S., MOTA ZURDO, D. y LÓPEZ DE

versitaria vasca se repite el protagonismo de los medios de comunicación, con un 68% de los estudiantes que los señalan. El colegio se sitúa en el quinto lugar, con un 34%, por detrás de la familia, las redes y los amigos, además de los medios<sup>35</sup>.

Gráfico 4

*Medios a través de los que obtienen conocimiento sobre terrorismo*



Fuente: elaboración propia<sup>36</sup>.

Tras esta síntesis de algunos de los datos más relevantes acerca del conocimiento del terrorismo por parte de la población escolar de la

---

MATURANA, V., *Testigo de cargo. La historia de ETA y sus víctimas en televisión*, Beta, Bilbao, 2018.

<sup>35</sup> INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 13. En este cuestionario se incidía específicamente en la influencia de la familia y en la del colegio. En el caso de la familia, que había sido elegida por un 59% de los estudiantes como una de sus principales fuentes de información, situándose en la segunda posición, el nivel de influencia es considerado alto o muy alto por un 60,7% de los estudiantes. En el caso del colegio, la mitad de los estudiantes (50,7%) considera baja o muy baja su influencia, frente a un 44,2% que la marca como alta o muy alta (*ibid.*, p. 14).

<sup>36</sup> Recogido también en GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 20.

ESO de Navarra, desde donde podemos empezar a perfilar las claves para la transmisión de relatos y narraciones respecto al pasado reciente, pasaremos a señalar los resultados que inciden directamente sobre la cuestión medular que apunta hacia la deslegitimación de la violencia como recurso para la lucha política. Se tratará, en el siguiente apartado, de dar cuenta de la potencial incidencia del conocimiento en el posicionamiento ante la violencia, presuponiendo como punto de partida que un mayor conocimiento podría propiciar una mayor conciencia respecto a los efectos del uso de la violencia y a la necesidad de deslegitimarla. Todo ello, con la advertencia respecto al escaso conocimiento que manifiestan en la concreción de la realidad del terrorismo.

## 1.2. La justificación de la violencia como piedra de toque del sistema educativo y de la sociedad

Uno de los datos que mayor repercusión tuvo tras la presentación pública de los resultados de la encuesta es el que mostraba que un 26% de los jóvenes estudiantes encuestados consideraba que el uso de la violencia sí podía estar justificado en algunos casos para la obtención de fines políticos<sup>37</sup>. Solo un 52% de ellos rechazó esa posible justificación del uso de la violencia. Curiosamente, el porcentaje de quienes no saben o no contestan llega hasta el 22%<sup>38</sup>. Una cifra elevada cuando se presupone una educación en valores que orienta a rechazar el uso de la violencia y promueve la importancia del respeto a los derechos humanos como un principio básico. Cabe señalar, por lo demás, la diferencia de porcentajes cuando se utiliza la variable género. Se constata cómo en el caso de los hombres, el porcentaje de quienes sí

---

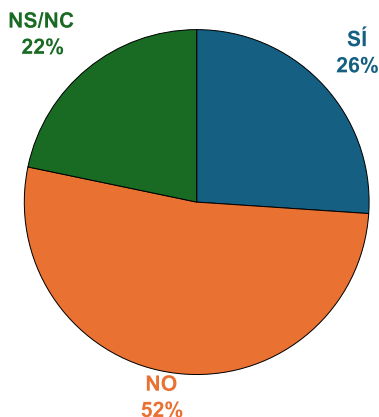
<sup>37</sup> La encuesta vasca preguntaba explícitamente el acuerdo o desacuerdo con la afirmación «Estoy en contra de la violencia de ETA». Un 57% se mostraba totalmente de acuerdo con ella, un 23% bastante de acuerdo. El porcentaje de quienes están poco de acuerdo (10%) y en desacuerdo (2%) no supera el 12% (INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 19). Si complementamos esa pregunta con la que apuntaba a la afirmación sobre si el Estado debe o no vulnerar los derechos básicos de las personas en su lucha contra el terrorismo, vemos un rechazo a la violencia similar, con un 76% que están de acuerdo con la afirmación de que no deben vulnerarse esos derechos (*ibid.*, p. 21). Un 2% está en desacuerdo y un 4% poco de acuerdo. En este caso, el porcentaje de quienes no responden es mayor que en el caso de la pregunta sobre ETA.

<sup>38</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 31.

justifican la violencia sube hasta el 29% frente al 23% de las mujeres que coinciden en esa respuesta<sup>39</sup>.

Gráfico 5

*Justificación del uso de la violencia para fines políticos*



Fuente: elaboración propia<sup>40</sup>.

La justificación de la violencia se exploraba también a través de dos afirmaciones que desplegaban de un modo algo más explícito el significado de ese apoyo. Así, se preguntaba sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con estas dos ideas<sup>41</sup>:

1. Ningún proyecto político es más importante que el derecho a la vida de una persona (Afirmación 1).
2. Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada (Afirmación 2).

Respecto a la primera afirmación, la mayoría de los estudiantes, un 58%, se mostraba totalmente de acuerdo. El porcentaje de quienes

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>40</sup> Recogido también en *ibid.* p. 31.

<sup>41</sup> Ambas afirmaciones formaron parte también de la encuesta a la población universitaria vasca, lo que puede permitir una comparativa directa con los resultados obtenidos en el caso de la población escolar de Educación Secundaria en Navarra.

afirmaban que están bastante de acuerdo, llega al 21%. Es decir, el 79% estaría totalmente o bastante de acuerdo con esa afirmación. En el lado opuesto, se sitúan un 4% de los estudiantes, que dicen estar totalmente en desacuerdo. El número de estudiantes que se muestra poco de acuerdo con la afirmación es de un 5%<sup>42</sup>. Entre ambas respuestas, suman un 9% quienes no están de acuerdo con la idea de que ningún proyecto político está por encima del derecho a la vida de una persona.

De nuevo, cuando se aplica la variable género se pone de manifiesto que el porcentaje de mujeres que considera que el derecho a la vida de las personas está por encima de cualquier proyecto político es superior al de los hombres cuando se expresa el total acuerdo con esa idea: 63% de mujeres, 53% de hombres<sup>43</sup>. En este caso, el porcentaje de las mujeres que se muestran bastante de acuerdo es inferior al de los hombres: 18% frente al 24%. En la zona de desacuerdo con la afirmación aparecen más hombres que mujeres, tanto en la respuesta más extrema como en la que apunta el poco acuerdo con ella<sup>44</sup>.

Respecto al grado de acuerdo con la idea de que toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada, se observa una bajada de diez puntos porcentuales en quienes están totalmente de acuerdo con ella. Así, un 48% marca esta respuesta. El 23% señala que está bastante de acuerdo. Entre ambas respuestas suman un 71% que muestra un amplio acuerdo con esta afirmación, ocho puntos por debajo de quienes estaban de acuerdo con la afirmación anterior respecto a la inviolabilidad del derecho a la vida. En este caso, el número de estudiantes que se muestra en total desacuerdo con la idea de que deben rechazarse las acciones violentas que atenten contra la dignidad de las personas es un poco superior al de la pregunta

---

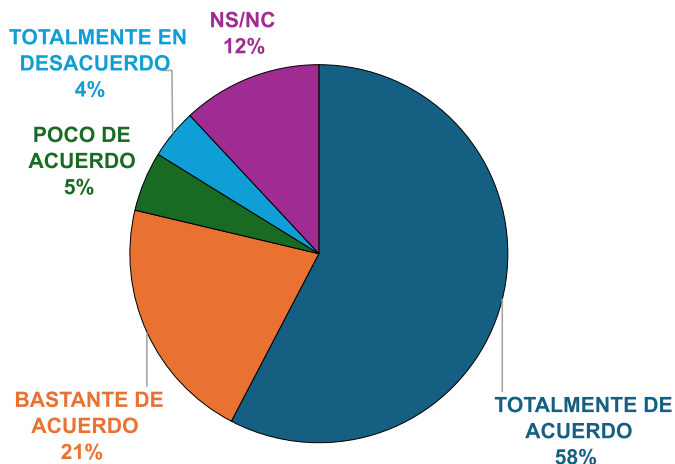
<sup>42</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 33. Los resultados son muy similares a los obtenidos en la encuesta realizada a la población universitaria vasca, aunque en este caso el porcentaje de quienes están totalmente de acuerdo es superior, con un 66%. El porcentaje de quienes no responden es también superior en el caso de los estudiantes navarros: un 12% frente a un 4% (*vid. INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUIPE, op. cit.*, p. 18).

<sup>43</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 34.

<sup>44</sup> La encuesta vasca no analiza la variable género pues, debido a la feminización de los grados donde se realizaron las encuestas, se daba una diferencia muy significativa con un 72% de mujeres (*vid. USÓN GONZÁLEZ, op. cit.*, p. 128). A tenor de los resultados de la encuesta navarra sería interesante considerar si esa variable de género ha podido tener incidencia tanto en el porcentaje de respuestas «Ns/Nc» como en el rechazo a la violencia, pues las mujeres se muestran más inclinadas a rechazar su uso.

Gráfico 6

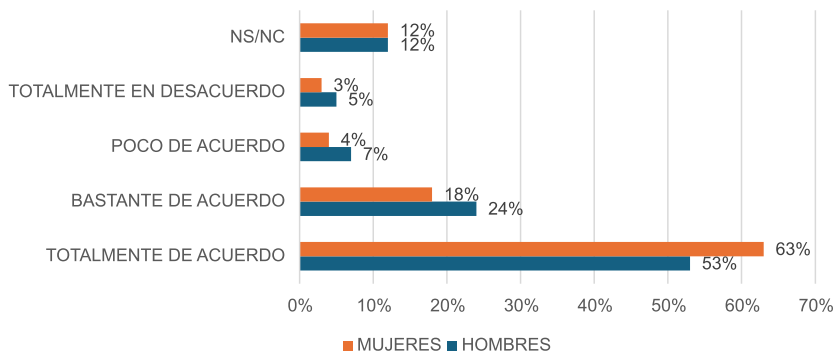
*Ningún proyecto político es más importante que el derecho a la vida de un persona*



Fuente: elaboración propia<sup>45</sup>.

Gráfico 7

*Variable género*



Fuente: elaboración propia<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Los datos están recogidos también en GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 33.

<sup>46</sup> La desagregación por género está recogida en GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 34.

anterior (5%). El número de estudiantes que dice estar poco de acuerdo asciende a un 6%. Así, puede decirse que un 11% de los estudiantes está poco o nada de acuerdo con el rechazo de toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona. Llama la atención, de nuevo, el elevado porcentaje de quienes optan por la respuesta «No sabe/No contesta». Un 18% no se posiciona. El porcentaje es algo inferior al de quienes tampoco se posicionan cuando se les pregunta por la justificación de la violencia para la obtención de fines políticos<sup>47</sup>.

En cuanto a la variable género, de nuevo nos encontramos con un mayor porcentaje de mujeres que se muestra totalmente de acuerdo con el rechazo de la violencia que atente contra la dignidad personal. Un 50% de mujeres señala esta respuesta, mientras que en el caso de los hombres es un 45% el que se posiciona en ese extremo. Es más similar el número de estudiantes que opta por marcar que está bastante de acuerdo con esa idea: 23% mujeres, 24% hombres. La diferencia más grande la localizamos en quienes se muestran poco de acuerdo, con un 9% de los hombres que optan por ella frente a un 3% de mujeres. Totalmente en desacuerdo se manifiesta un 5% de los hombres y un 4% de las mujeres. En este caso, el 19% de las mujeres opta por «Ns/Nc», porcentaje que se reduce al 17% para los hombres. Esta tendencia a que las mujeres se alineen con mayor frecuencia que los hombres a favor de los derechos humanos y de la dignidad de las personas ha sido valorada como un elemento que debería tenerse en cuenta poniendo de relieve su mayor conciencia respecto a la necesidad de no justificar la violencia y su percepción sobre el desconocimiento y el interés de trabajar estos temas<sup>48</sup>.

La cuestión central, que apunta hacia la justificación de la violencia como una de las dimensiones que deben ser abordadas por el sistema educativo para procurar el fortalecimiento de una memoria

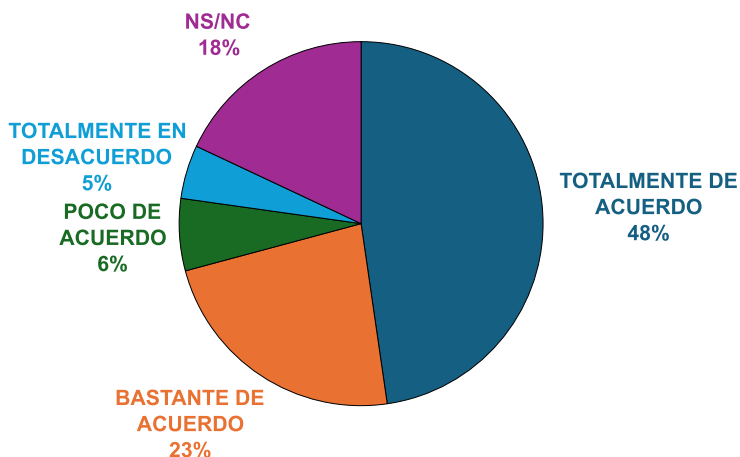
---

<sup>47</sup> En el caso de la encuesta a la población universitaria vasca nos encontramos, de nuevo, con un porcentaje más elevado de estudiantes que están totalmente de acuerdo con el rechazo a las acciones violentas que atenten contra la dignidad de las personas. Así, un 65% está totalmente de acuerdo, con un 21% bastante de acuerdo. Un 1% están totalmente en desacuerdo (frente al 5% de los estudiantes navarros) y un 6% poco de acuerdo. Un 7% de los universitarios encuestados no se posiciona, porcentaje que, como se ha señalado, sube al 18% en el caso de los estudiantes de secundaria de Navarra. *Vid.* INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, pp. 18 y 20.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 44.

Gráfico 8

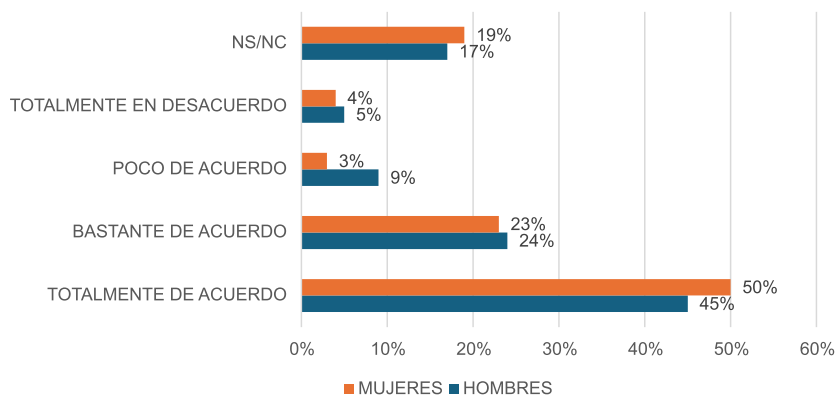
*Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada*



Fuente: elaboración propia<sup>49</sup>.

Gráfico 9

*Variable género*



Fuente: elaboración propia<sup>50</sup>.

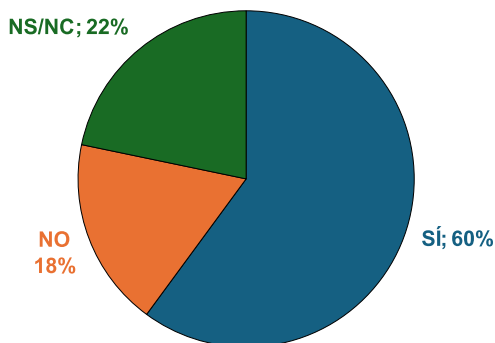
<sup>49</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 33.

<sup>50</sup> Como ya se ha indicado más arriba, la desagregación por género de los posicionamientos ante estas afirmaciones está recogida en GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 34.

cívica y democrática asentada sobre el conocimiento objetivo del pasado, puede analizarse a partir del cruce entre diferentes variables de la encuesta con la que se testó el conocimiento sobre el terrorismo en la población escolar de Navarra. Podríamos evaluar así si hay o no una correlación directa entre el conocimiento del terrorismo y la desactivación de su justificación, Es decir: advertir si a mayor conocimiento sobre esa realidad se da también un mayor rechazo al recurso a la violencia. Esa relación es, de hecho, la que está implícita en el impulso educativo que asienta la garantía de no repetición en la expectativa de que el conocimiento puede desactivar las apuestas por la violencia como recurso legítimo.

Ese presupuesto se identifica también en la respuesta mayoritaria de los estudiantes acerca de que el conocimiento de episodios traumáticos del pasado puede ayudar a que estos no se repitan. Recordemos que un 60% de los estudiantes considera que conocer la realidad del terrorismo puede ayudar a que no vuelvan a repetirse acciones violentas justificadas por una parte de la sociedad<sup>51</sup>.

Gráfico 10

*Capacidad del conocimiento para prevenir*

*Fuente:* elaboración propia.

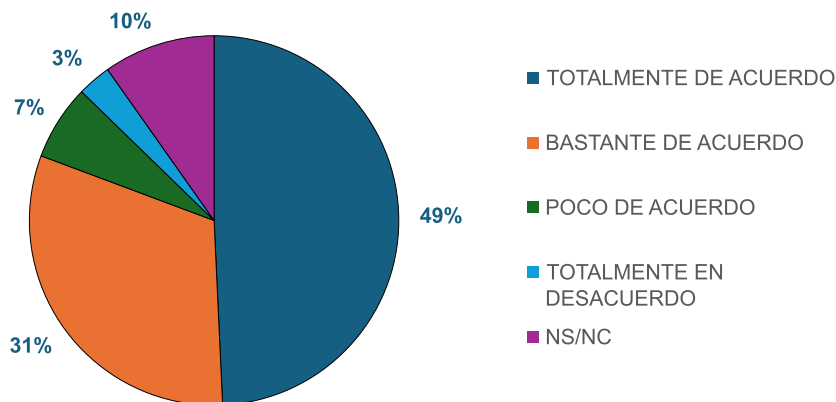
El apoyo a esa presuposición se identifica también cuando se les pregunta a los estudiantes sobre su grado de acuerdo con la afirmación

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 22.

de que es importante conocer los episodios de violencia del pasado para evitar que vuelvan a producirse. En este caso, un 49% de los estudiantes se manifiesta totalmente de acuerdo con esa idea. Y un 31% bastante de acuerdo. Tendríamos así un incremento del 20% respecto a la idea más general de que el conocimiento de la realidad del terrorismo puede ayudar a prevenir y a restar apoyo de la sociedad a las acciones violentas. Un 80% de estudiantes está totalmente o bastante de acuerdo con la importancia del conocimiento del pasado para prevenir nuevos episodios de violencia. Algo que encaja coherentemente con el elevado número de estudiantes que considera que es muy importante el conocimiento sobre el terrorismo (76%)<sup>52</sup> y que ve interesante trabajar en el aula la realidad del terrorismo y de su incidencia en Navarra (75%)<sup>53</sup>. Cabe destacar que solo un 3% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo con la idea de que el conocimiento de la realidad del terrorismo puede ayudar a que no se repitan episodios violentos. Un 7% se muestra poco de acuerdo.

Gráfico 11

*Es importante conocer los episodios de violencia del pasado para impedir que se vuelvan a producir*



Fuente: elaboración propia.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>53</sup> *Vid.* más arriba, gráfico 2. En *ibid.*, p. 21.

A partir de esa evidencia de que en la población escolar navarra es mayoritaria la percepción sobre la importancia del conocimiento de los episodios de violencia sufridos para evitar su repetición, es interesante tratar de analizar si, en efecto, puede identificarse una relación directa entre ambas variables. Para ello, vamos a fijarnos en las variables que concurren en las preguntas que tratan de explicitar el apoyo que los estudiantes dan al uso de la violencia con fines políticos y advertir si este apoyo puede estar relacionado con un mayor o menor conocimiento sobre la realidad del terrorismo y sobre los episodios de violencia ocurridos en el contexto más inmediato, con ETA como principal referente. Así, se cruzarán los datos obtenidos en las preguntas dirigidas a consultar sobre la justificación de la violencia y sobre la capacidad preventiva del conocimiento del pasado violento con las preguntas que testaban el grado de conocimiento sobre la realidad del terrorismo. El cruce resulta pertinente en la medida en que se entiende que la educación y el conocimiento sobre lo ocurrido en el pasado pueden contribuir a deslegitimar la violencia y a propiciar una cultura basada en el respeto incondicional a los derechos humanos. Con todo, es preciso relativizar los resultados y su relevancia estadística puesto que el porcentaje de estudiantes que opina que el uso de la violencia puede estar justificado para la obtención de fines políticos es de un 26%. Esa estadística es mucho más baja en las cuestiones que preguntan sobre la importancia del derecho a la vida y sobre el respeto a la dignidad personal, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de extrapolar los resultados obtenidos en los respectivos cruces.

### 1.3. Conocimiento y justificación

En este apartado vamos a analizar la relación entre distintas variables que pueden darnos algunas pistas sobre la importancia del enfoque que se dé al conocimiento del terrorismo y de los episodios violentos. Se trata de relacionar los datos sobre el conocimiento expresado con el posicionamiento a favor o en contra de la violencia. Esas relaciones deben, por lo demás y como ya se ha advertido, ser consideradas en su limitado alcance, en la medida en que el conocimiento mostrado es bajo y los porcentajes de apoyo a la violencia, en especial a través de las dos afirmaciones planteadas, son pequeños. Con la salvedad, eso

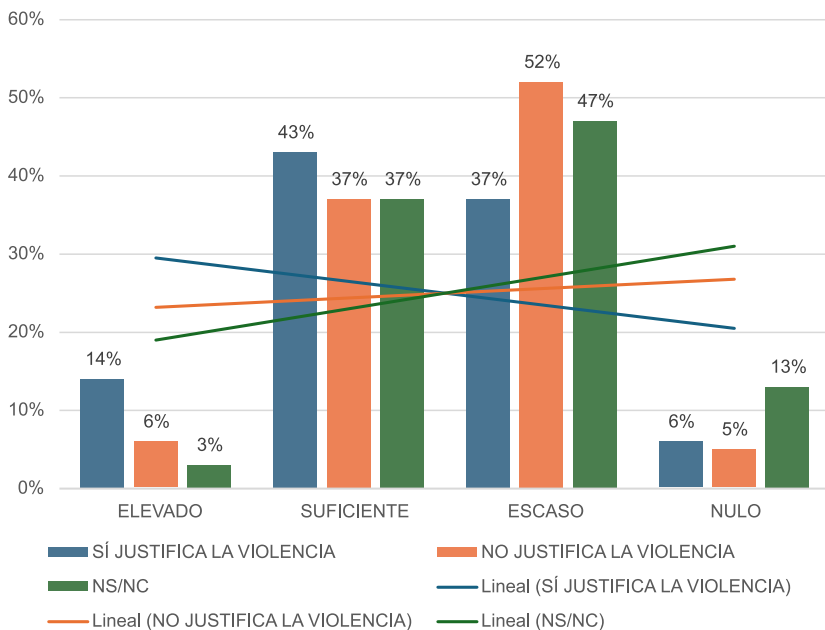
sí, del 26% que sí justifica la violencia como instrumento para la obtención de objetivos políticos.

En ese análisis más pormenorizado de los resultados de la encuesta llama la atención que entre quienes afirman tener un conocimiento elevado sobre el terrorismo un mayor porcentaje responde que sí puede estar justificado el uso de la violencia para fines políticos. La línea de tendencia que relaciona la justificación de la violencia para fines políticos con el conocimiento que los estudiantes afirman tener sobre el terrorismo es descendente: es decir, cuanto mayor dice ser el conocimiento menor es el rechazo a la violencia y viceversa, cuanto menor dice ser dicho conocimiento, mayor es la no justificación de la violencia. Así, del porcentaje de estudiantes que afirma que su conocimiento es elevado, un 14% responde que sí es justificable ese uso de la violencia, frente al 6% que considera que no es justificable. La misma tendencia se observa en los estudiantes que responden que su conocimiento sobre el terrorismo es suficiente: un 43% opta por responder que sí es justificable, frente a un 37% que opta por el no, idéntico porcentaje que el de quienes dejan la pregunta sin responder. En el caso de quienes afirman que tienen un escaso conocimiento la tendencia se invierte. De ellos, son mayoría quienes optan por decir que no creen justificable el uso de la violencia (52% frente a 37%). Quienes reconocen un conocimiento nulo, no presentan diferencias significativas en su apoyo o rechazo a dicho uso y optan en su mayoría por no responder. Cabe preguntarse si ese dato puede estar relacionado con una mayor militancia por parte de quienes han respondido que la violencia para fines políticos puede estar justificada, que pudiera implicar, también, un mayor conocimiento e interés sobre el contexto político y la violencia del pasado reciente. No es posible extrapolarlo a partir de las variables manejadas en la encuesta, pero podría sospecharse de la incidencia de determinado tipo de relato y conocimiento sesgado del pasado en la reproducción de dinámicas justificativas de la violencia. Para esa presuposición no se parte de una posición especulativa sino de la evidencia de la fuerza de esas cosmovisiones para legitimar la violencia. Algo que, como veremos, encaja con la mención a algunos referentes que surgen con espontaneidad en la memoria de algunos estudiantes y que conforman parte de la mitología de la lucha armada. Así, por ejemplo, las alu-

siones a Txabi Etxebarrieta<sup>54</sup> son muy significativas pues se trata del considerado por parte del mundo abertzale primer mártir de ETA, además de ser el responsable del primer asesinato de la banda. Veremos sobre esta cuestión más adelante.

Gráfico 12

### *Justificación del uso de la violencia y conocimiento del terrorismo*



*Fuente:* elaboración propia.

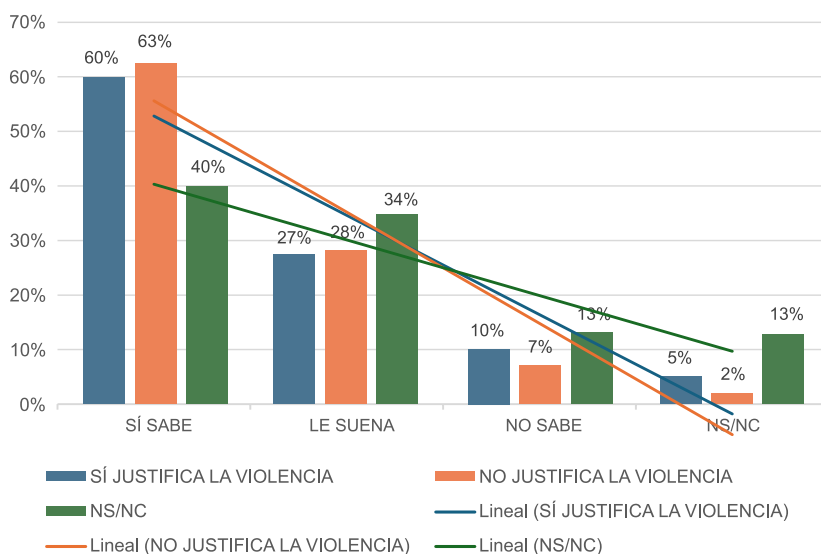
En esa misma línea de análisis resultan interesantes también los datos que arroja el cruce entre la pregunta sobre la justificación del

<sup>54</sup> Txabi Etxebarrieta murió abatido por disparos de la Guardia Civil el 7 de junio de 1968 en su huida tras haber acabado con la vida de José Antonio Pardines, guardia civil de tráfico, en el que fue el primer asesinato de ETA. Puede verse: FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. y DOMÍNGUEZ IRIBARREN, F. (coords.), *Pardines. Cuando ETA empezó a matar*, Tecnos, Madrid, 2018. Es muy interesante también la serie *La línea invisible*. Sobre esta serie puede verse también: RODRÍGUEZ FOUZ, M., *Mirar atrás. Memorias y proyecciones de la violencia de ETA*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2023, pp. 244-248.

uso de la violencia y el conocimiento sobre qué fue ETA. En este caso, se aprecia un porcentaje algo más elevado a la hora de no justificar la violencia en quienes dicen que sí saben qué fue ETA. Quienes optaron por no responder a la pregunta sobre la aceptación de la violencia afirmaban en un mayor porcentaje que sí conocían o les sonaba qué era ETA.

Gráfico 13

### *Justificación del uso de la violencia y conocimiento sobre ETA*



*Fuente:* elaboración propia.

El 60% de quienes justifican la violencia afirman saber qué fue ETA y a un 27% de ellos les suena, aunque no sabría precisar. Tenemos así que la gran mayoría de aquel 26% que considera que es justificable el recurso a la violencia para la obtención de fines políticos tiene conocimiento sobre ETA. Solo un 10% de quienes apoyan esa justificación dice no saber qué fue ETA. Los porcentajes son muy similares cuando se toman en cuenta los estudiantes que no justifican el uso de la violencia. En este caso, un 63% de ellos sí conoce qué fue ETA y

un 28% señala que les suena. Solo un 7% de los que rechazan el recurso a la violencia como arma política dice no tener conocimiento sobre ETA. Es significativo que la apreciación sobre el conocimiento de esa realidad no vaya acompañada de un mayor rechazo a la violencia.

Sería interesante indagar en qué tipo de conocimiento es el que se tiene respecto al terrorismo para intentar entender esa ruptura del presupuesto de partida acerca de la capacidad del conocimiento del pasado para desactivar las tentaciones del recurso a la violencia. De nuevo, irrumpe la sospecha no contrastable sobre la incidencia que pudiera tener determinado tipo de relato acerca de ese pasado. En concreto, la mitificación de la lucha armada, su contextualización como una deriva lógica de la «opresión sufrida» y de la imposibilidad de materializar los sueños independentistas, o la victimización de los victimarios y de un genérico pueblo vasco que, según ese relato, vendría siendo históricamente aplastado por el Estado español. Esa cosmovisión, cercana al imaginario del nacionalismo vasco en su concepción de la relación con España, puede conjugarse como motor de la apuesta violenta, de su legitimación y de su justificación como otro episodio más de una larga historia de conflicto. De ahí la importancia de desactivar esas narrativas y de tratar de que el conocimiento exprese de la manera más objetiva posible y sin sesgos ideológicos la realidad de lo ocurrido. La resistencia de esos relatos justificadores, que podrían explicar que la indicación sobre un conocimiento elevado o suficiente sobre qué fue ETA no vaya acompañada del rechazo a la violencia como instrumento político, advierte sobre uno de los focos donde debe incidirse para desactivar el riesgo de legitimación de la violencia. Es necesario que se desmitifique la violencia y, sobre todo, impedir que se construya una memoria incapaz de reconocer la dimensión trágica e injusta de aquella violencia, que, cuando se explicita como reactiva, desliza el argumento de una justificación contextual. El esfuerzo de la izquierda abertzale para mantener esa narración y cierta memoria épica de ETA está enraizado en esa dinámica justificativa y puede producir ese impacto en el posicionamiento ético acerca del uso de la violencia para perseguir objetivos políticos. Esa pretensión de marcar el significado del pasado se evidenció con enorme fuerza en la batalla por el relato que hoy en día parece haberse apaciguado pero que mantiene sus tensiones epistémicas.

cas en torno a la representación del pasado<sup>55</sup>. Sería importante señalar el riesgo de esos efectos para evitar que el necesario señalamiento del recurso ilegítimo a la violencia por parte de otros actores diferentes a ETA (caso de los GAL o de los abusos y torturas policiales) actúe como precipitador de la justificación de la violencia.

En este sentido puede resultar interesante señalar algunos de los resultados más llamativos de la encuesta realizada a la población universitaria vasca. No es algo que parezca estar presente en el caso de la población escolar navarra, pero sí en el de los universitarios vascos. Se trata del hecho de que el conocimiento mostrado sobre la realidad de los GAL es superior al de atentados como el de Hipercor, cuando los GAL actuaron durante cinco años, asesinando a 27 personas y ETA actuó durante más de cincuenta años, asesinando a 853 personas<sup>56</sup>. Solo en el atentado de Hipercor ETA asesinó a 21 personas. Puede decirse algo similar respecto al dato de que el conocimiento sobre el caso de Lasa y Zabala<sup>57</sup> (54%) es casi idéntico al de Miguel Ángel Blanco<sup>58</sup> (53%) que fue un caso que conmocionó especialmente a toda la sociedad. Sería interesante incidir en cómo ese conocimiento limita

---

<sup>55</sup> Sobre esta cuestión puede verse: RIVERA, A. (ed.), *Naturaleza muerta. Usos del pasado en Euskadi después del terrorismo*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018 y RODRÍGUEZ FOUZ, M., «¿Relatos restaurativos? Acercamiento a las dificultades para construir una memoria compartida sobre ETA y sus víctimas», en: *Cultura, Lenguaje y Representación*, 15, 2016, pp. 65-80. Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clar/article/view/2155> (consulta: 29 enero 2025) y «A vueltas con el pasado violento. Memoria colectiva y disputas por el relato de ETA», en: *Política y Sociedad*, 58(2), e66078. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/66078/4564456558506> (consulta: 29 enero 2025) <https://doi.org/10.5209/poso.66078> Una versión revisada de ambos textos puede verse en RODRÍGUEZ FOUZ, M., *Mirar atrás...*, *op. cit.*, pp. 195-225.

<sup>56</sup> En concreto un 44% identifican acertadamente el atentado de Hipercor, mientras que un 55% señala correctamente que fueron los GAL. Es decir, más de un 10% de la población universitaria vasca conoce mejor qué fueron los GAL que el atentado más sangriento e indiscriminado de ETA. INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, pp. 16 y 17.

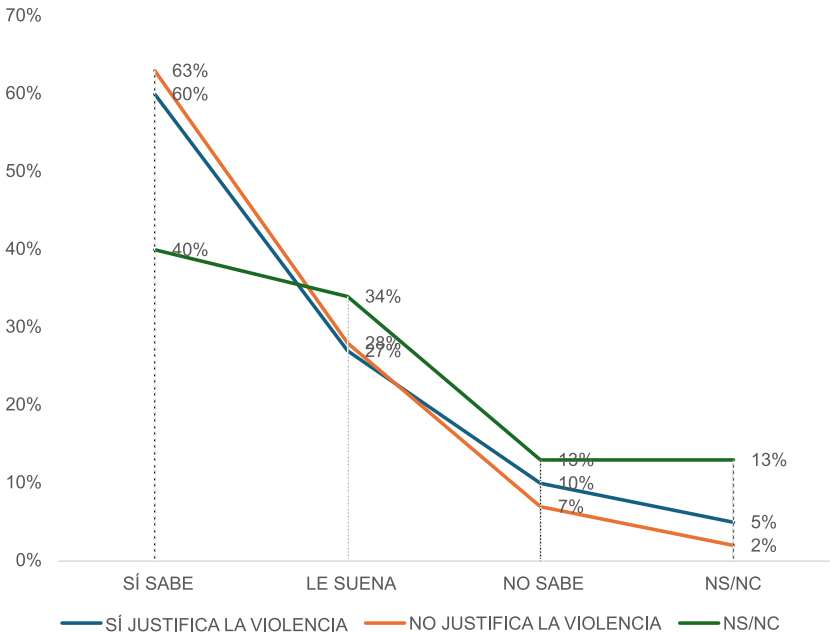
<sup>57</sup> El 15 de octubre de 1983 José Antonio Lasa y José Ignacio Zabala fueron secuestrados por los GAL, que los torturaron y asesinaron. Sus cuerpos se hicieron desaparecer. Aparecieron en 1985, pero no fueron identificados hasta 1995. Sobre los asesinatos de Lasa y Zabala es muy sugestiva la novela de CANO, H., *Twist*, Seix Barral, Barcelona, 2013.

<sup>58</sup> Miguel Ángel Blanco, concejal del Partido Popular en el Ayuntamiento de Ermua, fue asesinado el 13 de julio de 1997 tras dos días de secuestro con un ultimátum por parte de ETA para el traslado de sus presos a cárceles vascas y navarras. El secuestro y asesinato de Blanco se produjo poco después de la liberación por parte de la Guardia Civil del funcionario de prisiones José Ortega Lara, el 1 de julio, tras 532 días de cautiverio. La izquierda abertzale había advertido de que tras la «borrachera policial llegaría la resaca».

un posicionamiento radicalmente opuesto al uso de la violencia, pues cabe recordar cómo se activan, de manera sistemática en el relato justificador de la violencia, las referencias a la opresión y la violencia padecidas por los victimarios. Se trata de reforzar la idea de una guerra entre bandos y la de una violencia reactiva que justifica las acciones como respuesta frente a un contexto percibido en esa clave de violencia padecida. Es ese el nudo que convendría desatar, al menos en nuestro contexto, pues son esas las derivas retóricas que han propiciado buena parte del apoyo social a la violencia de ETA.

Gráfico 14

*Justificación del uso de la violencia y conocimiento sobre ETA*

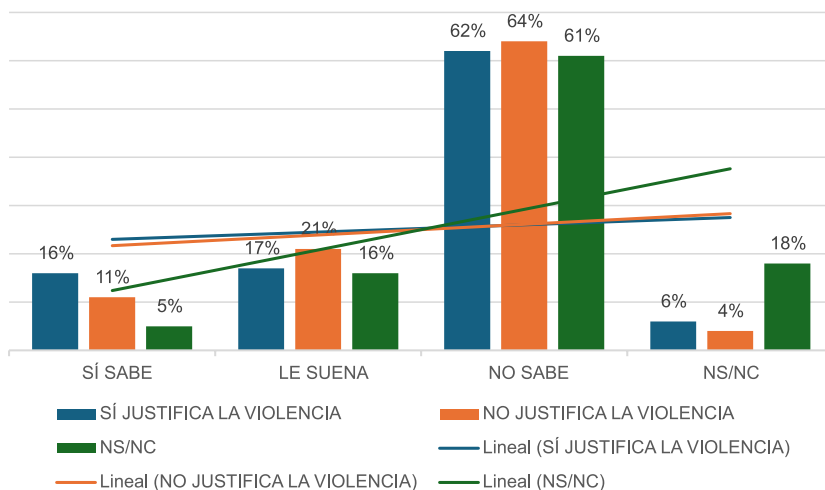


*Fuente:* elaboración propia.

Cabe señalar también que cuando se cruzan los datos sobre la aceptación del uso de la violencia con el conocimiento sobre qué fueron los GAL se aprecia un mayor porcentaje en la justificación de la violencia por parte de quienes han respondido que sí saben (16% frente a 11%).

Los porcentajes de apoyo o no a la violencia son muy similares en quienes han respondido que no saben qué fueron los GAL (62% y 64% respectivamente), con una mayor diferencia entre aquellos a quienes les suena pero no sabrían precisar (17% y 21%). Con todo, hay que recordar que el porcentaje de estudiantes que sí decía conocer qué fueron los GAL era de solo un 11%, con un 19% que apuntaba que les sonaba pero no sabría precisar. Del porcentaje que afirma conocer los GAL, un 16% justifica el uso de la violencia. El mayor porcentaje de quienes justifican la violencia se encuentra en quienes no saben qué fue. Podemos preguntarnos, aunque de nuevo a modo de sospecha y a partir del dato de que un mayor porcentaje de quienes afirman saber qué fueron los GAL justifica la violencia, si ese conocimiento se enmarca en la cosmovisión del conflicto entre dos bandos y en la idea de una violencia reactiva.

Gráfico 15

*Justificación del uso de la violencia y conocimiento sobre los GAL*

Fuente: elaboración propia.

Tras estos primeros cruces a partir del posicionamiento ante la justificación del uso de la violencia para la obtención de fines políticos, pasaremos ahora a analizar las variables que concurren cuando se consulta sobre su acuerdo con aquellas dos afirmaciones que concretan

el modo que puede tomar la efectucción de la violencia; esto es, atentar contra la dignidad y contra la vida de las personas.

El análisis del cruce de las respuestas de los estudiantes sobre su conocimiento de la realidad del terrorismo con sus respuestas acerca del acuerdo o desacuerdo con esas afirmaciones que tratan de explicitar qué implicaría al apoyo a la violencia y hasta qué punto se estaría dispuesto a poner en suspenso el respeto a los derechos humanos arroja datos interesantes, pero que deben tomarse con cautela dado el pequeño porcentaje de estudiantes que mostraba desacuerdo con las mencionadas afirmaciones, que apuntaban al derecho a la vida y al respeto a la dignidad de las personas.

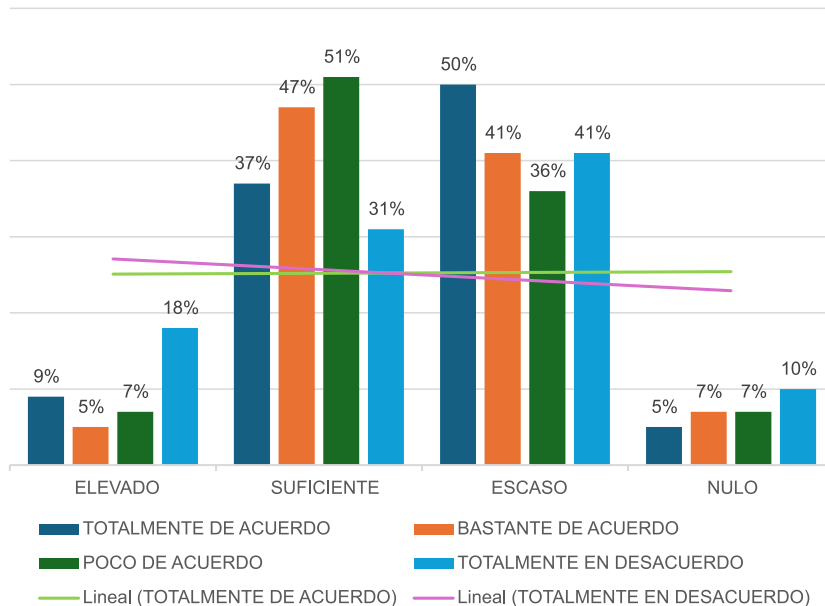
La afirmación «Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada» concita el desacuerdo total de un 5% de los estudiantes, con un 6% que están poco de acuerdo con ella. Tendríamos así, un 11% de estudiantes que no aceptan esa idea. En el caso de la afirmación «Ningún proyecto político es más importante que el derecho a la vida de una persona», los porcentajes de desacuerdo son muy similares, con un 4% totalmente en desacuerdo con ella y un 5% poco de acuerdo. Así, el análisis sobre la incidencia en estas respuestas del grado de conocimiento sobre el terrorismo debe entenderse referido a un grupo reducido de estudiantes, aunque permita dar pistas sobre la incidencia de algunas variables en quienes parecen más proclives a aceptar el recurso a la violencia.

Partiendo de esos datos y de esas cautelas, llama la atención que el porcentaje de quienes dicen tener un conocimiento elevado y se muestran totalmente en desacuerdo con la idea de que ningún proyecto político es más importante que el derecho a la vida de las personas es superior al de quienes manifiestan ese mismo grado de conocimiento y se posicionan totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Esta tendencia se repite en quienes consideran que poseen un conocimiento suficiente. De estos, la mayoría se decanta por responder que están poco de acuerdo con la afirmación. Con todo, las diferencias en las líneas de tendencia entre quienes están de acuerdo y quienes no, no son muy pronunciadas pese a que indican, como hemos advertido más arriba, que un mayor conocimiento sobre el terrorismo no parece implicar un mayor posicionamiento crítico frente a la justificación de la violencia y viceversa.

Por lo que se refiere al conocimiento que los estudiantes afirman tener sobre ETA, se aprecia que quienes dicen que sí saben qué fue ETA se

Gráfico 16

*Conocimiento del terrorismo y acuerdo con la afirmación:  
«Ningún proyecto político es más importante que el derecho  
a la vida de una persona»*



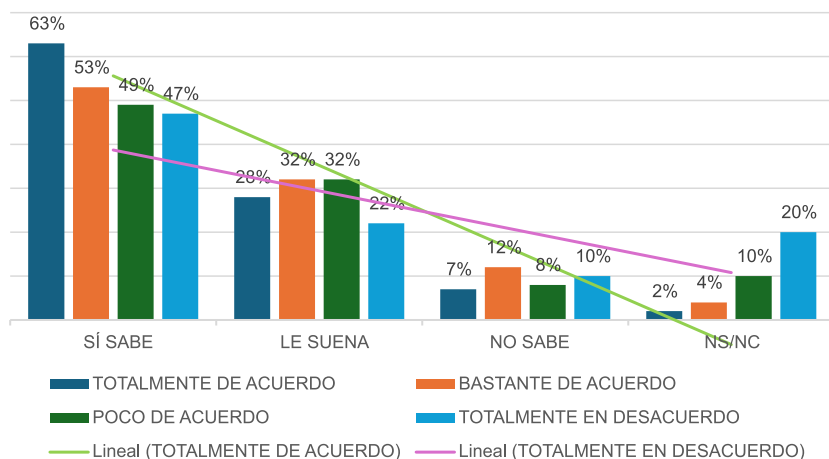
*Fuente:* elaboración propia<sup>59</sup>.

muestran mayoritariamente de acuerdo con la afirmación de que ningún proyecto político es más importante que el derecho a la vida de las personas. En cuanto a quienes se muestran poco o nada de acuerdo con esa idea se aprecia que una gran parte de ellos había optado por no responder a la pregunta sobre su conocimiento acerca de ETA. La mayoría de quienes se muestran en total desacuerdo con la afirmación dicen que sí tienen conocimiento sobre ETA (47%) o que les suena (22%). Solo un 10% de quienes están totalmente en desacuerdo dice no saber qué fue ETA.

<sup>59</sup> Para estos gráficos he optado por recoger la línea de tendencia de las respuestas extremas: esto es, las de quienes están o «Totalmente de acuerdo» o «Totalmente en desacuerdo», pues permiten visibilizar con más claridad su relación con el mayor o menor conocimiento acerca de la realidad del terrorismo.

Gráfico 17

*Conocimiento sobre ETA y acuerdo con la afirmación:  
«Ningún proyecto político es más importante que el derecho  
a la vida de una persona»*



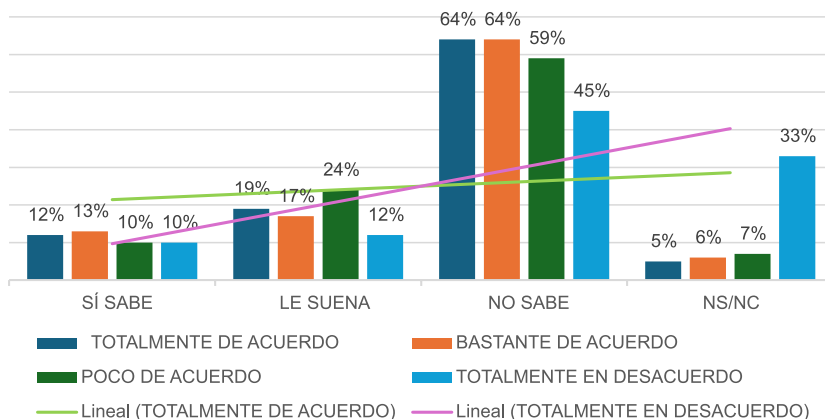
*Fuente:* elaboración propia.

Respecto al conocimiento sobre los GAL, el dato más destacable es que quienes se muestran en total desacuerdo con la idea de que es más importante el derecho a la vida que cualquier proyecto político tienden a haber respondido en mayor medida que no saben qué fueron los GAL (45%), aunque también es muy elevado el porcentaje de ellos que no ha respondido (33%). Se aprecia una línea de tendencia ascendente desde quienes sí saben qué fueron los GAL hasta quienes no responden, en los estudiantes que se han mostrado en total desacuerdo con esa idea. Esa línea de tendencia es menos pronunciada en aquellos estudiantes que afirman estar totalmente de acuerdo con la afirmación.

En cuanto al cruce entre la afirmación acerca de la prioridad del derecho a la vida sobre los proyectos políticos y el recuerdo de atentados de ETA, puede localizarse un mayor porcentaje de acuerdo con la afirmación por parte de quienes refieren recordar alguno de esos atentados. Entre quienes se muestran poco de acuerdo, nos encontramos con un mayor porcentaje de estudiantes que afirma no recordar ningún atentado. De nuevo, quienes están totalmente de acuerdo muestran un porcentaje de respuestas «Ns/Nc» muy por encima de la media.

Gráfico 18

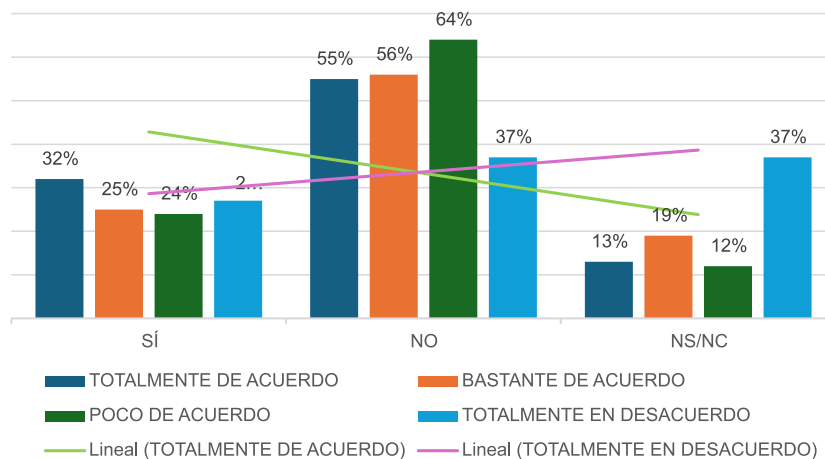
*Conocimiento sobre los GAL y acuerdo con la afirmación:  
«Ningún proyecto político es más importante que el derecho  
a la vida de una persona»*



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 19

*Recuerdo de atentado de ETA y acuerdo con la afirmación:  
«Ningún proyecto político es más importante que el derecho  
a la vida de una persona»*



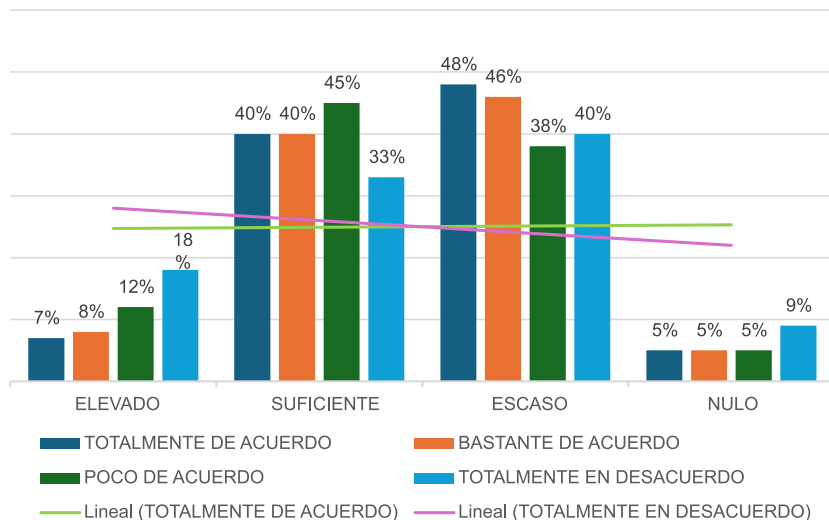
Fuente: elaboración propia.

La línea de tendencia para quienes están totalmente en desacuerdo con la afirmación evidencia una cierta correlación entre el desconocimiento de atentados de ETA y dicho desacuerdo con la idea de que el derecho a la vida debería estar por encima de los proyectos políticos. Al contrario de lo que ocurre con la que muestra la tendencia de quienes están totalmente de acuerdo con dicha idea, con un marcado descenso entre quienes sí tienen recuerdo de atentados de ETA y quienes no.

Por lo que respecta a la segunda de las afirmaciones, «Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada», el cruce con las respuestas acerca del grado de conocimiento sobre el terrorismo refleja la misma tendencia observada en los cruces anteriores. Así, un 18% de quienes se han manifestado en total desacuerdo con la afirmación manifiestan un conocimiento elevado del terrorismo, frente a un 7% de quienes están totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Se constata, de nuevo, que el señalamiento de un conocimiento escaso o nulo no implica que no se rechace la violencia. Estas referencias

Gráfico 20

*Conocimiento del terrorismo y acuerdo con la afirmación:  
«Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada»*



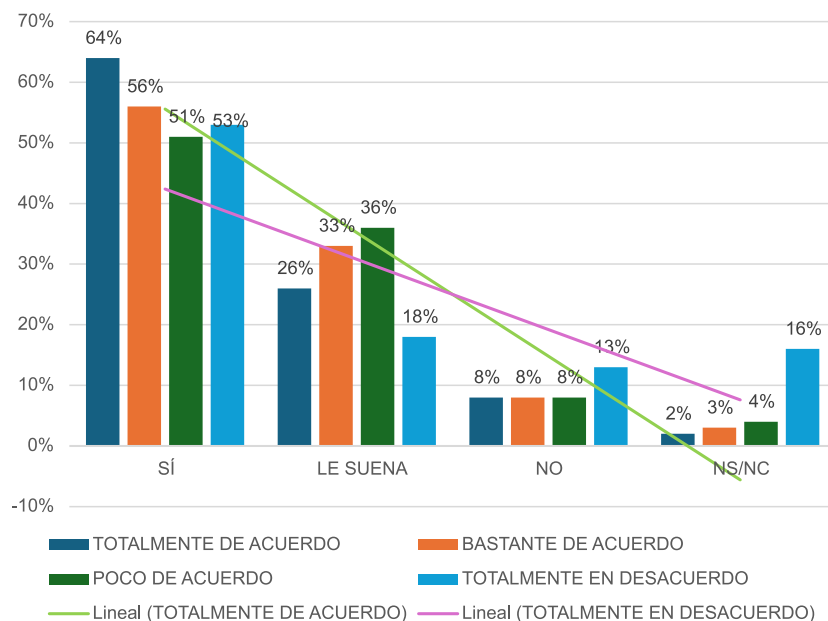
*Fuente:* elaboración propia.

morales vendrían a estar por encima de un conocimiento concreto sobre la realidad del terrorismo y de las acciones llevadas a cabo en Navarra.

En cuanto a cómo el conocimiento sobre ETA puede haber incidido en el mayor o menor acuerdo con la afirmación sobre el rechazo a la violencia que atente contra la dignidad de las personas, nos encontramos con que un 16% de quienes están totalmente en desacuerdo con esa afirmación no ha respondido a la pregunta sobre qué fue ETA, mientras que un 13% de ellos ha respondido que no sabe. Quienes han respondido que sí saben qué fue tienden a mostrarse en mayor medida totalmente de acuerdo con la afirmación. Sí vemos aquí una mayor incidencia del conocimiento a la hora de posicionarse en contra de dañar la dignidad de las personas.

Gráfico 21

*Conocimiento sobre ETA y acuerdo con la afirmación:  
«Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona  
debe ser rechazada»*

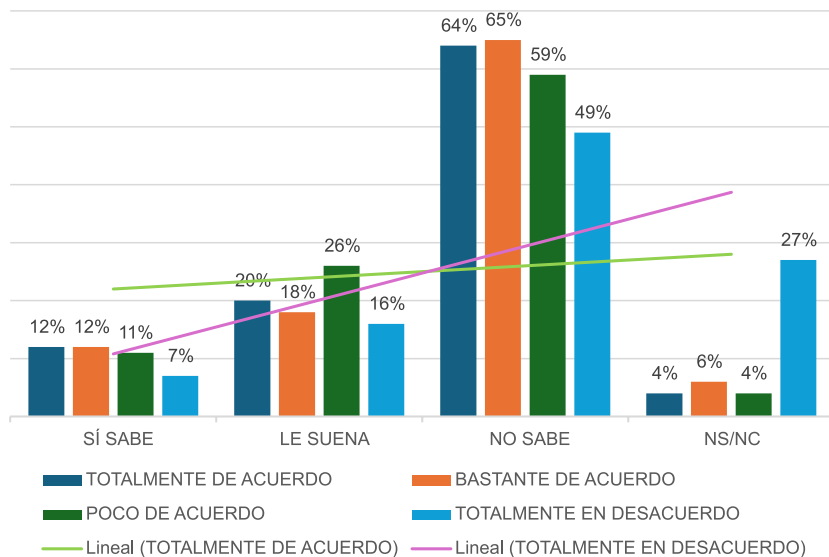


*Fuente:* elaboración propia.

Si analizamos los resultados de acuerdo o desacuerdo con la afirmación sobre el rechazo de las acciones que atenten contra la dignidad de las personas en relación con el conocimiento de los GAL, nos encontramos con que quienes se muestran totalmente en desacuerdo con esa idea optan muy por encima de la media por no responder a la pregunta sobre el conocimiento de los GAL (un 27%, frente a una media del 7% que ha optado por esta respuesta). Solo un 7% de quienes se han mostrado totalmente en desacuerdo con esa idea dicen que sí saben qué fueron los GAL. En este caso se aprecia la misma tendencia que en los cruces anteriores, con un elevado porcentaje de estudiantes que habría optado por no responder acerca de su conocimiento sobre los GAL y que se muestra totalmente en desacuerdo con la afirmación. De estos estudiantes que se muestran en total desacuerdo con la idea de que no deben llevarse a cabo acciones que atenten contra la dignidad de las personas un porcentaje por debajo de la media señala que no conoce qué fueron los GAL.

Gráfico 22

*Conocimiento sobre los GAL y acuerdo con la afirmación:  
«Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada»*

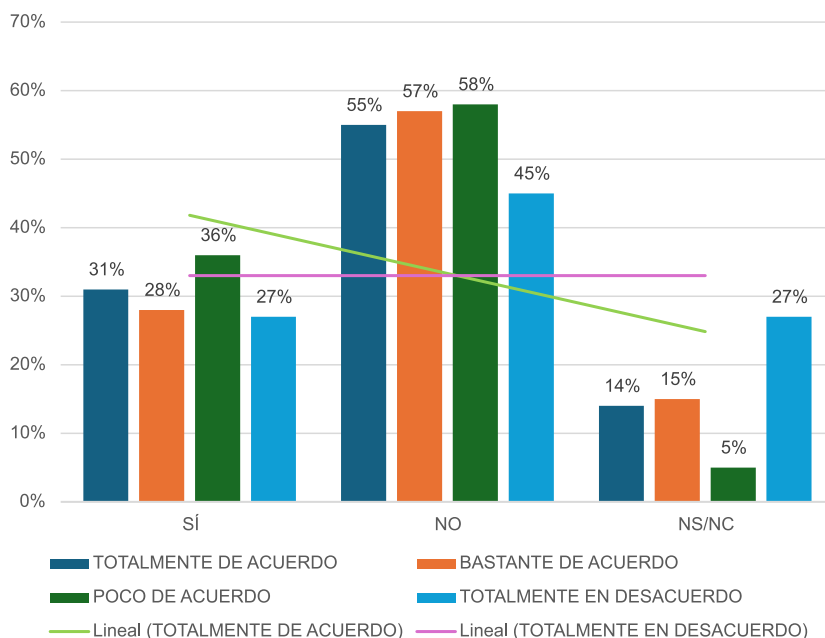


*Fuente:* elaboración propia.

La última de las cuestiones con las que se ha cruzado esta afirmación es la que la relaciona con el recuerdo de un atentado de ETA. En este caso, entre quienes sí recuerdan algún atentado no se advierten diferencias muy significativas a la hora de aceptar o no la idea de que toda acción violenta que atente contra la dignidad de las personas debe ser rechazada. El porcentaje más elevado corresponde a quienes estarían poco de acuerdo con esa afirmación. Es llamativo también el porcentaje de estudiantes que, habiendo respondido que están en total desacuerdo con la afirmación, han optado por el «No sabe/No contesta» en la pregunta sobre el recuerdo de algún atentado de ETA. La suma de quienes están o poco de acuerdo o en total desacuerdo y a la vez no responden sobre el recuerdo de atentados (32%), es superior a la de

Gráfico 23

*Recuerdo de atentado de ETA y acuerdo con la afirmación:  
«Toda acción violenta que atente contra la dignidad de una persona debe ser rechazada»*



*Fuente:* elaboración propia.

quienes están bastante o totalmente de acuerdo (29%). En el caso de quienes responden que no recuerdan ningún atentado, los porcentajes de distribución desde el acuerdo hasta el total desacuerdo son similares, aunque destaca por debajo, con un 45%, el de quienes están en total desacuerdo con la protección incondicional de la dignidad humana.

Como estamos viendo, el conocimiento sobre la realidad del terrorismo, concretado en nuestro contexto con el conocimiento sobre ETA y sobre los GAL, no parece tener una incidencia destacable en el incremento del rechazo a las ideas que defienden el recurso a la violencia. De hecho, entre quienes admiten conocer esa realidad se observa una mayor tendencia a no admitir el valor absoluto del respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas. A partir de esas evidencias resulta interesante relacionar ese rechazo con el mayor o menor recuerdo que tienen acerca de acciones concretas de ETA o de los GAL y, también, con el recuerdo específico de alguna de sus víctimas. Este aspecto es importante porque permite incidir sobre la fuerza deslegitimadora que pudieran tener programas educativos que sitúan a las víctimas y sus relatos en el centro de su estrategia formativa. Si se apreciase un impacto positivo en la desactivación de la justificación de la violencia derivado del conocimiento de la realidad del daño causado podría reforzarse esa apuesta. Lo que, obviamente, no significa que la falta de evidencia de ese impacto en las respuestas de los estudiantes reste relevancia a esos enfoques centrados en la memoria de las víctimas. El poco conocimiento de la realidad del terrorismo que reconocen los estudiantes y que se constata en sus respuestas obliga a matizar las conclusiones que se planteen respecto a esa posible conexión. Además, el dato de que no es a través de los colegios y de los institutos como han obtenido el poco conocimiento del que disponen, impide utilizar estas respuestas como evidencias de fortaleza o debilidad del eventual enfoque de los programas hacia la centralidad del testimonio de las víctimas<sup>60</sup>. Es en otros espacios y a partir de otras evidencias como puede valorarse la efectividad de esos programas de víctimas educadoras.

---

<sup>60</sup> Sobre la implementación de programas educativos que integran la historia del terrorismo en la educación secundaria en el País Vasco puede verse: MOTA ZURDO, D., «Las “memorias” del terrorismo: Las víctimas de la violencia política y la educación secundaria en el País Vasco (205-2021)», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 2022, pp. 563-605.

Para este último análisis, hemos relacionado la justificación o no de la violencia con el conocimiento concreto respecto a atentados y a víctimas de ETA y de los GAL. Ese conocimiento, como ya hemos apuntado, es bajo. En el caso de ETA un 29% de los estudiantes dice recordar algún atentado. En el caso de los GAL, el porcentaje es extremadamente bajo: solo un 2% dice recordar alguno.

A la hora de concretar cuáles eran los atentados que recordaban, la respuesta más numerosa, tras la de quienes optaron por no responder, fue, como ya se ha señalado anteriormente, la del atentado contra Carrero Blanco, mencionada por un 14% de los estudiantes que habían respondido que sí recuerdan algún atentado de ETA. Tras este atentado, el de Hipercor es el segundo más mencionado, con un 12% de estos estudiantes, seguido del de la casa cuartel de Zaragoza, con un 8%.

En el caso del pequeño porcentaje de quienes dicen recordar algún atentado de los GAL, y pese al escaso número de respuestas, es interesante reseñar las referencias que apuntan los estudiantes. Así, aparece mencionado en dos ocasiones el atentado del hotel Monbar en 2007<sup>61</sup>. Se señala también el caso Marey<sup>62</sup>, Mikel Zabalza<sup>63</sup> y Argala<sup>64</sup>. Cuando se les solicita el nombre de alguna víctima de los GAL, ade-

---

<sup>61</sup> Puede mencionarse el dato de que una canción de Kortatu está dedicada a este atentado, lo que, quizá, podría estar relacionado con ese recuerdo. Sobre todo, teniendo en cuenta la diversidad de fuentes que son señaladas por los estudiantes a la hora de acceder a la información sobre el tema del terrorismo. En cualquier caso, no es posible contrastar este dato. En el atentado del Hotel Monbar, que tuvo lugar el 25 de septiembre de 1985 en Bayona, fueron asesinados por los GAL cuatro miembros de ETA.

<sup>62</sup> El caso Marey alude al secuestro por parte de los GAL de Segundo Marey, que tuvo lugar el 4 de septiembre de 1983.

<sup>63</sup> El 26 de noviembre de 1987, Mikel Zabalza fue detenido y torturado hasta la muerte por miembros de la Guardia Civil. Mikel Zabalza ha sido reconocido como víctima de motivación política por el Gobierno Vasco y por el Gobierno de Navarra. El reconocimiento como víctima por parte del País Vasco se produjo al amparo de la Ley 12/2016, de 28 de julio, de reconocimiento y reparación de víctimas de vulneraciones de derechos humanos en el contexto de la violencia de motivación política en la Comunidad Autónoma del País Vasco entre 1978 y 1999 (BOE, n.º 129, 10 de setiembre de 2016). En el caso del Gobierno de Navarra, el reconocimiento se derivó de la implementación de la Ley Foral 16/2019, de 26 de marzo, de reconocimiento y reparación de las víctimas por actos de motivación política provocados por grupos de extrema derecha o funcionarios públicos ([https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-5738](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-5738)). (consulta: 29 enero 2025). Ambas leyes están permitiendo el reconocimiento institucional de víctimas de la violencia que no habían sido reconocidas anteriormente.

<sup>64</sup> José Miguel Beñaran Ordeñana, conocido como *Argala*, miembro de ETA, fue asesinado por el Batallón Vasco Español el 21 de diciembre de 1978.

más de Mikel Zabalza, Marey y Argala, se menciona a José Miguel Etxeberria (*Naparra*)<sup>65</sup> y a Txabi Etxebarrieta. No parecen distinguirse las distintas circunstancias y autorías de estos asesinatos. Se identifican esas referencias con la existencia de los GAL, pero se evidencia un desconocimiento de los datos singulares de cada uno de ellos, en particular por lo que concierne a la autoría y a la atribución de responsabilidad.

Tras la consulta sobre el recuerdo de atentados, se les preguntaba por el recuerdo de víctimas del terrorismo. Las respuestas sobre el recuerdo de víctimas de ETA, que solo señalan un 15% de los encuestados, se concentran, sobre todo, y como cabía esperar, en Luis Carro Blanco, que es mencionado por un 28% de los estudiantes que afirmaban recordar el nombre de alguna de esas víctimas. Un 16% de esos estudiantes menciona a Miguel Ángel Blanco<sup>66</sup>. Y un 15% a Irene Villa<sup>67</sup>. Llama la atención la mención por parte de dos estudiantes de Alfredo García González<sup>68</sup>. En cualquier caso, se trata en todo momento de un número pequeño de estudiantes, que evidencia el sentido de la valoración que hacen respecto a su conocimiento del terrorismo, que apuntaba mayoritariamente a un conocimiento nulo o escaso de esa realidad (54%) y que, en cierto modo, permite cuestionar la estimación de que su conocimiento es suficiente en un 39% y elevado en un 7%.

---

<sup>65</sup> José Miguel Etxeberria, alias *Naparra* o *Bakunin*, exmiembro de ETA y miembro de los Comandos Autónomos Anticapitalistas (CAA) desapareció el 11 de junio de 1980. Es, junto a Eduardo Moreno Bergareche (*Pertur*) y los jóvenes gallegos Humberto Fouz, Fernando Quiroga y Jorge García, una de las cinco personas que permanecen desaparecidas y cuya desaparición se atribuye a ETA. Vid. ALONSO, DOMÍNGUEZ y GARCÍA REY, *op. cit.*, pp. 295-296.

<sup>66</sup> En la encuesta a la población universitaria vasca se preguntaba explícitamente si Miguel Ángel Blanco fue una persona secuestrada y asesinada por ETA. Un 53% respondían que sí, un 7% que no y un 40% optaban por «Ns/Nc» (INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 17) El porcentaje de quienes responden correctamente es prácticamente idéntico al de quienes aciertan en la definición del caso Lasa y Zabala (54%), *ibid.*, p. 16.

<sup>67</sup> El 17 de octubre de 1991, cuando tenía 12 años, Irene Villa sufrió la amputación de sus piernas y de varios dedos de una mano al estallar la bomba que ETA había colocado en los bajos del coche que conducía su madre.

<sup>68</sup> Alfredo García González fue asesinado por ETA el 4 de octubre de 1976, en el atentado contra el presidente de la Diputación de Gipuzkoa, Juan M.<sup>a</sup> Araluce. En el atentado murieron, además de Araluce y el policía Alfredo García, que hacía labores de escolta, el chófer y dos miembros más de su escolta (ALONSO, DOMÍNGUEZ y GARCÍA REY, *op. cit.* pp. 80-83 y PÉREZ PÉREZ, vol. I, *op. cit.*, pp. 166-167).

Es interesante el dato de que quienes responden que el uso de la violencia sí puede estar justificado en algún caso para la obtención de fines políticos mencionan entre las víctimas de ETA que sí recuerdan a Carrero Blanco (24%), a Miguel Ángel Blanco (17%) y a Irene Villa (11%). Idénticas víctimas que las que son mencionadas por quienes no justifican el recurso a la violencia. En este caso, los porcentajes son un poco superiores, con un 33% de quienes no la justifican que mencionan a Carrero Blanco, un 18% a Miguel Ángel Blanco y un 19% a Irene Villa. Son porcentajes bajos que, no obstante, permiten identificar algunos referentes que no parecen tener incidencia en la respuesta sobre la inclinación o no a rechazar el uso de la violencia para la obtención de fines políticos.

El dato de que, tanto en el recuerdo de atentados como en el de víctimas, el caso más señalado sea el de Carrero Blanco resulta muy significativo. No en vano este magnicidio situó a ETA como vanguardia de la lucha antifranquista y le permitió obtener un prestigio y una imagen que dificultó la comprensión de su naturaleza sanguinaria. Sería importante, partiendo de esa mitificación de ETA, contrastar la realidad de esos inicios con datos de esa misma época que muestran los efectos reales de aquel impulso violento. Bastaría recordar el mencionado atentado de la cafetería Rolando, el 13 de setiembre de 1974, donde fueron asesinadas 13 personas, 12 de ellas civiles<sup>69</sup>. O, con anterioridad al propio atentado contra Carrero Blanco, el secuestro, tortura, asesinato y desaparición de tres jóvenes trabajadores gallegos el 24 de marzo de 1973<sup>70</sup>. En ese contexto de agonía de la dictadura franquista, ETA mostró su auténtico rostro, que quedó distorsionado

---

<sup>69</sup> Vid. FERNÁNDEZ SODEVILLA y ESCAURIAZA, *op. cit.*

<sup>70</sup> Se trata de Humberto Fouz Escobero, Jorge García Carneiro y Fernando Quiroga Veiga, que habían pasado la frontera para ver una película censurada en España y fueron secuestrados, torturados y asesinados por militantes de ETA que los confundieron con policías. ETA hizo desaparecer sus cuerpos y nunca ha reconocido su responsabilidad en los hechos, que atribuyó a algunos etarras, pero no a la organización. Sobre esta acción de ETA puede verse la impresionante novela de GARCÍA ORTEGA, A., *Una tumba en el aire*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2019, y GARCÍA ORTEGA, A., «Notas sobre una investigación (Para escribir Una tumba en el aire)», en: *Informe del Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo*, 8, 2020. [http://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2020/03/FCMVTInforme08\\_baja-2.pdf](http://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2020/03/FCMVTInforme08_baja-2.pdf) (consulta: 29 enero 2025). Sobre este caso puede verse también el *Informe sobre la desaparición de tres jóvenes gallegos el 24 de marzo de 1973*, Cátedra de Derechos humanos y poderes públicos de la Universidad del País Vasco. 2018. Disponible en: [http://katedradhh.eus/documentos/pdf/informes/INFORME\\_Desaparicion\\_tres\\_jovenes\\_gallegos\\_1973\\_24-03-2018.pdf](http://katedradhh.eus/documentos/pdf/informes/INFORME_Desaparicion_tres_jovenes_gallegos_1973_24-03-2018.pdf) (consulta: 29 enero 2025).

por el efecto simbólico de la Operación Ogro<sup>71</sup>. Y ese dato debería incorporarse como parte de una memoria crítica que dé cuenta de la realidad de la violencia.

Las cifras de recuerdo de acciones concretas y de víctimas son aún más pequeñas cuando nos adentramos en el conocimiento de los atentados de los GAL. Con independencia del acierto o no acerca de quiénes fueron en realidad sus victimarios, aparece la referencia a *Txabi* Etxabarrieta entre quienes sí justifican la violencia y a Mikel Zabalza entre quienes no. Se trata de menciones puntuales que carecen de relevancia estadística pero que permiten advertir la necesidad de orientar la formación de los estudiantes hacia un conocimiento más objetivo y preciso acerca de esos episodios recientes del pasado marcados por el terrorismo y por el apoyo de una parte de la sociedad a la violencia como instrumento legítimo de acción política. No en vano, la referencia a *Txabi* Etxebarrieta nos lleva de nuevo a la identificación de un militante que pasó a la historia por cometer el primer crimen de ETA, convirtiéndose en mártir para el mundo abertzale al ser abatido en su huida por disparos de la Guardia Civil.

Tras este análisis de los resultados de la encuesta realizada a la población escolar de Navarra pasaremos ahora, en el último apartado, a apuntar los retos que se derivan de la evidencia del enorme desconocimiento que tienen los jóvenes sobre la realidad del terrorismo. Se trata de plantear la necesidad de trabajar en la memoria de la violencia desde las instituciones educativas procurando un mejor conocimiento acerca de nuestro pasado y aprovechando el interés que esas generaciones de jóvenes parecen mostrar para que se les cuente qué pasó y por qué.

---

<sup>71</sup> El protagonismo de este episodio fundante de la imagen de una ETA antifranquista, y que ha perdurado durante toda su historia pese a que la mayor parte de sus crímenes se cometieron durante la democracia, puede identificarse en el imaginario de la izquierda abertzale. Así, puede reseñarse, por ejemplo, la reedición del libro de Eva Forest, *Operación Ogro. Cómo y por qué ejecutamos a Carrero Blanco*, en el cuarenta aniversario del atentado. En la contraportada del libro, editado por Gara, se ensalza el libro afirmando que «El tiempo ha hecho de este magnífico documento periodístico un clásico de la literatura política vasca», «una pieza imprescindible en el mosaico de la memoria histórica reciente». Cabe señalar el papel decisivo de Eva Forest en la comisión del atentado de la cafetería Rolando y su consolidación, junto a su marido, el dramaturgo Alfonso Sastre, en referentes intelectuales de la izquierda abertzale. La revisión de aquel episodio, que se identifica en la memoria espontánea de algunos jóvenes navarros, requiere una contextualización que enmarque la apuesta por la lucha armada como una conculcación de los derechos humanos y como un ejercicio de irresponsabilidad respecto a las consecuencias de las propias acciones.

#### 1.4. Retos, riesgos y oportunidades para fomentar una memoria crítica y cívica

El principal reto pendiente de nuestro sistema educativo en lo que concierne a la integración curricular de contenidos que aborden el tema del terrorismo se concreta en la necesidad de contribuir a una memoria cívica que se apoye en el conocimiento respecto al pasado violento. Ese reto apunta, por lo demás, en varias direcciones: carga docente, profesorado, instituciones, materiales, enfoque. En este trabajo la atención se orienta hacia los materiales y el enfoque pues es desde ahí desde donde se pueden abordar algunas de las cuestiones que surgen del análisis de los datos analizados. Principalmente las que tienen que ver con qué tipo de conocimiento puede contribuir a construir una convivencia pacífica que enlace con aquella garantía de no repetición vinculada con el aprendizaje del pasado.

¿Qué enfoque es el que puede propiciar un rechazo de la violencia como recurso legítimo para la obtención de fines políticos? La respuesta a esa pregunta debe partir del conocimiento del contexto donde se produjo la legitimación social de dicha violencia. Así, el objetivo de proporcionar a los estudiantes un conocimiento objetivo de la realidad del terrorismo debe orientarse hacia la desactivación de los mitos de la violencia reactiva que se localizan en todos los relatos que pretenden justificar el recurso a la violencia. Y ese esfuerzo deslegitimador, además de asentarse sobre el pilar del respeto a los derechos humanos, debe ayudar a reconocer los efectos de las apuestas por la violencia con la vista puesta en los episodios que han marcado nuestro pasado reciente. Debe conocerse esa realidad y las dimensiones de los distintos tipos de violencia padecidos por las víctimas. De ahí que sea importante incidir en todas las realidades, pero entendiendo que deben calibrarse en su dimensión, extensión e intensidad. En concreto, por situar la reflexión en nuestro contexto, el conocimiento sobre los GAL es imprescindible, pero ese conocimiento debe mostrarse en su verdadero alcance material (no solo simbólico)<sup>72</sup>. No habría que olvidar que

---

<sup>72</sup> Es imprescindible subrayar el profundo daño que produce en la pretensión de legitimidad del Estado de Derecho el uso de esas prácticas de «guerra sucia». La confianza en las instituciones se debilita si estas no respetan la legalidad ni, como ocurrió con los GAL o con la aplicación de la tortura, respetan los derechos humanos de todas las personas. De ahí que resulte imprescindible denunciar y enjuiciar estas prácticas. A la vez, debe desactivarse la tentación de que dichas prácticas operen como justificadoras de una violencia

la referencia a los GAL y a la tortura han operado tradicionalmente como referentes de victimización insertos en el imaginario de lo que Mikel Azurmendi llamó la herida patriótica y que han propiciado el apoyo social a una violencia que se ha considerado como una respuesta justa al sufrimiento histórico padecido. La evidencia acerca de esa cosmovisión nacionalista opera como sedimento para que enraíce y crezca la tentación de una respuesta violenta. La legitimación de la lucha armada encuentra en esos referentes el argumento principal para evitar reconocer la injusticia de la violencia llevada a cabo por ETA y por sus simpatizantes<sup>73</sup>. De ahí la necesidad de enfocar esa parte de la historia en su verdadera dimensión, sin establecer paralelismos que vienen abonando la tesis del conflicto entre dos bandos<sup>74</sup>.

La visión sesgada, parcial y no objetiva de la historia reciente puede propiciar una reproducción de los mecanismos de justificación que se identifican en el apoyo social que tuvo ETA durante su existencia y que aún hoy se perciben en la mitificación ideológica y política de su historia y, en particular, de sus inicios. Esa mitificación sigue operando en buena parte del mundo de la izquierda abertzale y es, precisamente, la que impide el reconocimiento inequívoco de la injusticia cometida contra todas sus víctimas. Una mirada a esos episodios del pasado que desactive sus mitos fundacionales y la teoría de los dos

---

que, entendida como respuesta a estas prácticas, es más aceptada socialmente por la parte de la población que sufre y ha sufrido esos abusos. En esa línea resultan muy valiosas las iniciativas legislativas, ya señaladas, destinadas a reconocer a las víctimas de una violencia que se ha tendido a negar y a ocultar. Con todo, las limitaciones de esas leyes resultan evidentes al operar en el plano del «derecho a la verdad» y no considerar la posibilidad de enjuiciamiento de los responsables identificados en sus Comisiones.

<sup>73</sup> Conviene no olvidar el papel desempeñado en la extensión de la violencia del entorno de simpatizantes de ETA y de la izquierda abertzale. Un papel especialmente relevante en la presión contra los adversarios políticos y decisivo en la estrategia de la socialización del sufrimiento, con la *kale borroka* y la violencia de persecución como sus estandartes más visibles. Sobre la violencia de persecución puede verse: RODRÍGUEZ FOUZ, M. et al., *Terrorismo de ETA y violencia de persecución contra miembros y cargos públicos de partidos democráticos en Navarra*, Colegio de Sociología y Politología de Navarra, 2022. Disponible en <https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/a0353f22-e24b-4b9a-8a8d-c08360369ee7> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>74</sup> Sobre la necesidad de un enfoque histórico deslegitimador de la violencia a partir de los hechos ocurridos, puede verse: LÓPEZ ROMO, R. y RODRÍGUEZ FOUZ, M., «Retos de la educación para contar el pasado violento. El referente del terrorismo», Comunicación en el *II Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación*, 2024. Disponible en: <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/acceso-comunicaciones/> (consulta: 29 enero 2025).

bandos es imprescindible para que la transmisión del conocimiento pueda contribuir a fomentar una convivencia pacífica que, necesariamente, se asienta sobre el derecho a la verdad y al reconocimiento de las víctimas de la violencia en todas sus expresiones. El respeto a los derechos humanos debería trabajarse a partir del conocimiento de las formas específicas en las que los mismos son pisoteados y vulnerados, mostrando a su vez, cómo se producen los fenómenos de violencia y su justificación. Es decir, el desafío consiste en desarmar unas versiones de la historia que tienen gran arraigo en quienes son más proclives a aceptar la lucha armada y que son las que parten de un conocimiento distorsionado y altamente subjetivo acerca de la realidad de la violencia. Desde esa perspectiva ha sido habitual una indiferencia radical hacia el sufrimiento de las víctimas de ETA a la vez que se mostraba una gran sensibilidad hacia el sufrimiento de los victimarios. También se puede constatar la indiferencia hacia el sufrimiento de estos últimos por parte de quienes, al considerarlos culpables, optan por rechazar y discutir la defensa y protección de sus derechos humanos. Con todo, cabe recordar que cuando se pregunta sobre si el Estado puede o no vulnerar derechos básicos de las personas en nombre de la lucha contra el terrorismo solo un 2% de la población universitaria acepta esa vulneración<sup>75</sup>. Es decir, no se encuentra en las generaciones jóvenes una aceptación de esa violencia similar a la que sí se localiza cuando se pregunta sobre la violencia de ETA o sobre el recurso a la violencia para la obtención de fines políticos<sup>76</sup>.

Esos retos formativos y los riesgos que se derivan de la dificultad para consensuar una memoria compartida que no implique equidistancia ni la aceptación de todos los relatos, se encuentran con una serie de oportunidades que conviene remarcar y que pueden facilitar esa crucial tarea de transmisión desde las aulas del conocimiento sobre la realidad del terrorismo.

Una de esas oportunidades se localiza en el elevado interés mostrado por el alumnado para trabajar en las aulas esas temáticas. Su conocimiento sobre el terrorismo es bajo y obtenido principalmente a

---

<sup>75</sup> INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, p. 21.

<sup>76</sup> Recordemos que en el caso de la encuesta vasca un 12% de los estudiantes está poco de acuerdo (10%) o en desacuerdo (2%) con la expresión: «Estoy en contra de la violencia de ETA». En el caso de la encuesta navarra la pregunta no era tan explícita y obtuvo un apoyo al recurso a la violencia de un 26% de los encuestados. *Ibid.*, p. 19.

través de los medios de comunicación y de las redes e internet. Recordemos que la escuela se sitúa en la sexta posición por detrás de estos dos medios y de la familia, las películas y los documentales. Partiendo de ese escaso conocimiento y de la evidencia de que en la escuela no obtienen información sobre esta temática, puede verse como una oportunidad la demanda de esa formación sobre un tema que parece interesar mayoritariamente a la población estudiantil. Esa receptividad puede facilitar el trabajo en las aulas y la aceptación de contenidos y materiales que se ocupen de explicar la realidad del terrorismo a partir de su efectuación en el contexto inmediato. Desde ahí, se evidencia la necesidad de utilizar estrategias educativas que tengan capacidad para motivar e interpelar a los estudiantes. Hay ya numerosos materiales con mucha calidad que pueden ser utilizados en las aulas, pero que requieren la implicación y formación de un profesorado que no siempre cuenta con las herramientas, el tiempo y el ánimo precisos (véase el capítulo 4)<sup>77</sup>.

Entre esos materiales y recursos destacan todos aquellos que han situado en el centro de la estrategia la atención a la memoria de las víctimas y, en particular, a los testimonios de algunas de ellas. Parece constatar que esos testimonios consiguen un impacto en los estudiantes que permite asentar con firmeza la importancia del respeto a los derechos humanos y, sobre todo, la evidencia de las injusticias y sufrimientos que ocasiona la utilización de la violencia (véase el capítulo 6)<sup>78</sup>. La presencia en las aulas de víctimas educadoras resulta positiva para ese esfuerzo de deslegitimación de la violencia, pero tiene, lógicamente, limitaciones prácticas que, no obstante, vienen supliéndose con la grabación de testimonios y la posibilidad de usar otros recursos que, aunque no tienen un impacto tan directo, facilitan también un conocimiento sobre los efectos del terrorismo que resulta

---

<sup>77</sup> Pueden consultarse todos los materiales disponibles en la web del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, con unidades didácticas y recursos muy valiosos para trabajar con ellos en las aulas. *Vid.* <https://www.memorialvt.com/educacion/> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>78</sup> Sobre el testimonio de las víctimas y su contribución al conocimiento crítico del pasado puede verse, entre otros, LÓPEZ ROMO, R. y IBARRA AGUIRREGABIRIA, A., «Dar testimonio. La voz de las víctimas del terrorismo en España», en: *Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, 14, 2024; y BILBAO, G. y SÁEZ DE LA FUENTE, I., *Memorias de las víctimas, ¿víctimas de la memoria?*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2023.

imprescindible. Con todo, la oportunidad que propicia la generosidad de las víctimas educadoras, que están dispuestas a compartir con los estudiantes sus experiencias, debe conjugarse con la profundización en el conocimiento histórico del contexto. Un enfoque orientado prioritariamente al respeto a los derechos humanos desde una vertiente emotiva puede descontextualizar la realidad de lo ocurrido. De ahí que sea necesaria la implementación de programas educativos que complementen los testimonios de las víctimas con referencias y datos objetivos que hagan explícito cómo y por qué se justificó y legitimó la utilización de la violencia en nuestro entorno. Solo un enfoque de este tipo puede relacionarse con cierta garantía de no repetición si esta se entiende, como creo que debe hacerse, vinculada al conocimiento del pasado y al derecho a la verdad de todas sus víctimas. Para que esa vulneración de los derechos humanos sistemática, alentada y aplaudida no vuelva a ocurrir y para que se reconozca el sufrimiento injustamente padecido por todas las víctimas como núcleo afectivo y también objetivo de la apuesta por la paz y la convivencia democrática.



## Capítulo 2

# ¿Qué saben los jóvenes sobre nuestro pasado de terrorismo? Análisis y medidas

RAÚL LÓPEZ ROMO<sup>1</sup>

### Introducción

En las aulas vascas conviven nietos de asesinados por ETA con alumnos que jamás han entablado una conversación en casa sobre esa organización terrorista o que tienen posturas comprensivas hacia la «lucha armada». Son realidades complejas cuyas posibles fricciones no pocas veces se siguen resolviendo mediante el silencio. Que a menudo no se aborde este problema no quiere decir que no exista. El terrorismo y las violencias de motivación política deben tener un espacio mayor del que tienen en el mundo educativo, tanto por la relevancia histórica del fenómeno, como por la necesidad de trabajar en la prevención de la radicalización y en la formación de una ciudadanía crítica. En 2003, transcurridos 35 años desde los primeros asesinatos de ETA, Xabier Etxeberria ya advertía de que «la acción educativa que estamos realizando de forma específica frente a esta violencia —especialmente en los marcos de la educación reglada— es realmente escasa»<sup>2</sup>. Desde entonces, diversos programas, profesionales y alumnos han ido acercándose a la materia, pero, en general, estamos ante un reto aún pendiente<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Agradezco la lectura y ayuda de Florencio Domínguez, Gaizka Fernández, Rafael Leonisio, Arantza López, Marta Rodríguez Fouz y Barbara van der Leeuw; también la generosa colaboración de los alumnos aquí encuestados, así como de sus profesores.

<sup>2</sup> ETXEBERRIA, X., *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bakeaz, Bilbao, 2003, p. 10.

<sup>3</sup> Varios ejemplos de iniciativas en esta dirección en MOTA ZURDO, D., «Las “memorias” del terrorismo: Las víctimas de la violencia política y la educación secundaria en el País Vasco (2005-2021)», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 2022, pp. 563-605.

Se puede buscar respuesta desde diferentes enfoques a la pregunta que titula este capítulo. Aquí vamos a presentar los resultados de una investigación realizada con una serie de grupos escolares que durante el curso 2023-2024 visitaron el museo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. Se trata de una fundación del sector público estatal ubicada en la ciudad de Vitoria, que es a su vez sede oficial del Gobierno y el Parlamento vascos. Esta localización no es casual: el terrorismo ha tenido un especial impacto en Euskadi. Se debe sobre todo a la actividad de ETA, la organización más sangrienta y longeva, sin olvidar a otras como los GAL o el Batallón Vasco Español (BVE). Todas, y especialmente sus víctimas, aparecen reflejadas en las exposiciones permanentes y temporales que se muestran.

En dicho curso acudieron al Memorial 2.581 alumnos. Entre septiembre de 2023 y agosto de 2024, ambos incluidos, el número total de visitantes fue de 27.402. Por tanto, los grupos educativos supusieron un 9,41% del público. La cifra está lejos de las de otros memoriales como, por ejemplo, Kazerne Dossin, la institución de referencia en Bélgica sobre el Holocausto y las deportaciones a Auschwitz (33% de escolares) o el 22. juli-Senteret de Noruega, dedicado a recordar los atentados ultraderechistas de julio de 2011 en Oslo y Utøya (50%). El porcentaje se acerca algo más al del Museo de la Paz de Gernika (18,5%), centrado en la Guerra Civil y en el bombardeo de la villa foral en abril de 1937<sup>4</sup>.

La memoria de la Guerra Civil y el franquismo es problemática en el conjunto de España, pero en Euskadi, donde está situado el Museo de la Paz, las posturas relativistas o comprensivas hacia el golpe de Estado y la dictadura son residuales. Respecto al terrorismo de ETA no ocurre igual. Sigue siendo un tema controvertido, como se ve cotidianamente en la actualidad política. El mejor indicador es que la izquierda abertzale, que no tiene el mismo discurso que hace años y que ha apostado por «vías exclusivamente pacíficas»<sup>5</sup>, retrospectivamente no condena a ETA. Además, reclama la excarcelación de sus

---

<sup>4</sup> LÓPEZ ROMO, R., «Lejos de Alemania. Lo que hemos hecho y (sobre todo) lo que nos falta por hacer en educación», en: RIVERA, A.; MATEO, E. (eds.), *Aquellos mitos con los que mataron. Valores, democracia y terrorismo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2024, p. 129.

<sup>5</sup> Declaración del 18 de octubre, en el 10.º aniversario de la conferencia internacional de Aiete (2021): [https://www.naiz.eus/media/asset\\_publics/resources/000/840/617/original/Declaracio%CC%81n\\_del\\_Dieciocho\\_de\\_Octubre.pdf](https://www.naiz.eus/media/asset_publics/resources/000/840/617/original/Declaracio%CC%81n_del_Dieciocho_de_Octubre.pdf) (consulta: 27 noviembre 2024).

presos, es decir, su impunidad, y continúa homenajéandolos<sup>6</sup>. En las elecciones autonómicas vascas de abril de 2024 EH Bildu obtuvo un 32,5% de los votos y se consolidó en la segunda posición a escasa distancia del ganador, el PNV. En las elecciones de mayo de 2023 al Parlamento de Navarra EH Bildu quedó en tercer lugar con el 17,14% de los votos.

La mayoría de esos alumnos que se acercó al Memorial de Vitoria en el curso 2023-2024 se encontraba realizando la secundaria obligatoria o el Bachillerato. También había 294 universitarios, el 11,39% de los alumnos visitantes. De todos ellos, 1.385 procedían del País Vasco y Navarra (53,66%), 1.144 (44,32%) del resto de España, y 52 del extranjero, en concreto, de Francia (2%).

Este estudio se centra en el alumnado de ESO y Bachillerato que acudió al Memorial. Entre febrero y junio de 2024 se les propuso participar respondiendo las encuestas. De la mano de sus docentes, que en la mayoría de los casos impartían las asignaturas de Historia, Filosofía y Religión, se involucró a un total de 13 grupos procedentes de 12 centros diferentes. A todos se les entregó, primero, un formulario previo a su visita (lo recibieron 675 personas y obtuvimos 462 respuestas) y, después, para analizar la evolución, otro posterior (con 247 cuestionarios recibidos). El procedimiento requería la colaboración del profesorado, que recibía los cuestionarios en castellano y euskera, y, a su vez, los entregaba a su alumnado, que lo rellenaba de forma online y anónima en horas lectivas en el aula. A los docentes se les indicó que sus jóvenes lo cumplimentaran solo si aún no habían tratado el tema del terrorismo y sus víctimas en clase; podían haberlo abordado en cursos anteriores, aunque no era lo habitual.

La representación incluye a centros públicos y concertados, tanto vascos (no solo alaveses) como del resto de España, y de diferentes niveles. En los anexos de este capítulo figura la información sobre los centros. La mayoría de los alumnos de la muestra cursaba 4.º de ESO, 1.º y 2.º de Bachillerato y, por tanto, tenían entre 15 y 18 años. Eso significa que nacieron entre 2006 y 2008. Hay que recordar que ETA cometió su último asesinato, el del policía francés Jean-Serge Nérin,

---

<sup>6</sup> Anualmente sigue habiendo decenas de homenajes a miembros de ETA, manifestaciones a favor de la amnistía, tributos en fiestas populares, etc. Ver los datos en el Observatorio de la Radicalización, una iniciativa de Covite: <https://covite.org/observatorio/> (consulta: 18 noviembre 2024).

en marzo de 2010. Hablamos, por lo tanto, de una generación que no tiene vivencias directas del terrorismo doméstico. Ha crecido sin las amenazas de ETA y su entorno, aunque sí en el postterrorismo. Este tema tiene una presencia destacada en los medios de comunicación, en el debate político y, en general, en el espacio público. Por tanto, no les es ajeno, y no solo porque para sus padres o abuelos fuera un asunto crucial.

Los formularios contienen preguntas tanto sobre conocimientos generales como sobre valores y opiniones acerca del terrorismo y sus víctimas. Por eso, cuando nos preguntamos ¿qué saben los jóvenes sobre nuestro pasado de terrorismo?, no nos referimos solo a datos, sino también a aptitudes englobadas en lo que en educación se denomina «competencia ciudadana»<sup>7</sup>. Entre los objetivos de este estudio interesaba indagar en una batería de cuestiones: en qué medida justifican la violencia política, qué tópicos arrastran al respecto, qué víctimas, victimarios u organizaciones terroristas son capaces de nombrar, si son eficaces herramientas como las visitas de campo o los talleres en forma de coloquio con víctimas educadoras, etc. Parte de las respuestas quedaban abiertas para que los discentes pudieran desarrollar sus reflexiones. Por ejemplo, se les inquiría por qué consideran que la violencia puede estar o no justificada en política o cómo han abordado el tema de ETA en casa, amén de otras observaciones que desearan añadir.

La hipótesis de partida es que la exposición de los estudiantes a experiencias educativas inmersivas —como la visita a un museo especializado en la historia del terrorismo y la escucha activa del testimonio directo de una víctima— incrementa su nivel de empatía hacia las víctimas, su comprensión crítica del fenómeno terrorista y su rechazo a la violencia como medio de acción política, en comparación con formas tradicionales de enseñanza basadas únicamente en materiales escritos o en lecciones magistrales.

Cabe advertir de dos sesgos en esta encuesta. El primero es evidente: no todos los centros educativos acuden al Memorial. Lo hacen

---

<sup>7</sup> «La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica [...]. Incluye [...] la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo [...]». <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> (consulta: 12 noviembre 2024).

preferentemente aquellos que tienen una proximidad geográfica y una sensibilidad hacia este tema, bien a nivel de dirección, bien de la mano de profesores implicados. Por ejemplo, entre los colegios vascos, asisten muchos más concertados religiosos que públicos o ikastolas, de los que necesitaríamos más datos; y destacan, además, los alaveses, donde está radicado el Memorial, sobre los guipuzcoanos, que es, precisamente, la provincia donde ETA gozó de un mayor apoyo. Por tanto, la muestra, no probabilística, no es (ni lo pretende) un reflejo del conjunto del sistema educativo, sino un indicador de ciertas tendencias que, si nos fijásemos en el total, variarían parcialmente. Además, sirve como ejemplo práctico del tipo de trabajo que puede hacerse con los jóvenes en este terreno. Segundo sesgo: hemos recibido muchos más formularios previos que posteriores a la visita al Memorial. Unas veces ha sido por falta de tiempo —exámenes, PAU—, otras por cansancio ante la repetición de la prueba. Además, no se puede determinar la evolución en las respuestas a nivel individual, sino de forma general y aproximativa.

Analizaremos los datos obtenidos en este experimento, procurando, también, compararlos con los que proceden de diversas encuestas que se han ido publicando en los últimos años. La principal referencia es la realizada por el Gobierno de Navarra entre alumnado de la ESO (2021, véase el capítulo 1 de este libro para una ampliación de la misma). Es la más ambiciosa que existe en el terreno educativo y la más parecida en cuanto a su población diana. También hemos manejado otras del Gobierno Vasco, de las universidades de Deusto y del País Vasco, o de entidades de la sociedad civil como Eskubidez, con las que iremos dialogando.

Metodológicamente este trabajo se asemeja al planteado por María Jiménez en su tesis doctoral, mediante un caso práctico de «encuesta deliberativa»<sup>8</sup>. Jiménez entrevistó a 225 estudiantes de la Universidad de Navarra y de la Universidad Pública de Navarra, analizando la evolución de sus opiniones antes y después de exponerles al testimonio de una víctima de ETA<sup>9</sup>. En cuanto a la estructura, abordaremos los resultados de los formularios, tanto el previo como el posterior, cote-

---

<sup>8</sup> FISHKIN, J., *Democracia y deliberación. Nuevas perspectivas para la reforma democrática*, Ariel, Barcelona, 1995.

<sup>9</sup> JIMÉNEZ, M., *El tiempo del testimonio. Las víctimas y el relato de ETA*, Comares, Granada, 2023, pp. 215-239.

jándolos. En las conclusiones se plantean recomendaciones que aspiran a ser útiles de cara al futuro, pensando en la labor de educadores, expertos e instituciones implicadas.

Una visita escolar estándar dura alrededor de una hora y cuarto. Incluye un resumen por parte del personal del Memorial del impacto del terrorismo en España en tres fases: dictadura, transición y democracia, indicando sus hitos fundamentales entre la década de 1960 y la actualidad. Se les explica qué es el terrorismo, los tipos de organizaciones terroristas que han actuado en nuestro país y cuántas víctimas han causado. Conocen una reproducción del zulo donde ETA mantuvo secuestrado durante 532 días al funcionario de prisiones José Antonio Ortega Lara<sup>10</sup>. Escuchan fragmentos de testimonios de damnificados. Identifican a los protagonistas de la respuesta al terrorismo: desde los movimientos pacifistas (Gesto por la Paz, ¡Basta Ya!, etc.) hasta las Fuerzas de Seguridad, pasando por la colaboración internacional. Todo ello se acompaña de una serie de audiovisuales, interactivos, imágenes y piezas de víctimas, asociaciones de la sociedad civil, cuerpos policiales o bandas terroristas, que sirven para recrear la historia, dándole cuerpo<sup>11</sup>. Por ejemplo, está la batería que tocaba Miguel Ángel Blanco o el monopatín con el que Ignacio Echeverría se enfrentó a un ataque yihadista en Londres, salvando varias vidas, pero perdiendo la suya.

A veces, tras esa visita histórica los alumnos mantienen un coloquio con una víctima educadora. Esto prolonga la actividad en torno a otra hora y media. La dinámica es la siguiente: primero la persona afectada narra su vivencia antes, durante y después del atentado que marcó su vida, sufrido por ella misma o por un familiar directo. A renglón seguido se establece un diálogo con los alumnos, que preguntan con total libertad. Las víctimas que participaron en encuentros dentro de este estudio fueron Ana Aizpiri (hermana de Sebastián

---

<sup>10</sup> El 17 de enero de 1996 ETA secuestró a José Antonio Ortega Lara en el garaje de su casa de Burgos. Fue trasladado a un zulo minúsculo y húmedo escondido en un pabellón industrial de Mondragón (Gipuzkoa). ETA lo utilizó durante un año y medio como moneda de cambio para exigir al Gobierno de España el traslado de todos sus presos a cárceles vascas y navarras. Ortega Lara sobrevivió al duro cautiverio hasta julio de 1997, cuando por fin fue localizado y liberado por la Guardia Civil.

<sup>11</sup> Puede hacerse un recorrido virtual al museo: <https://www.memorialvt.com/museo/#-virtualRec> (consulta: 6 noviembre 2024). También hay catálogo de la exposición permanente: LÓPEZ ROMO, R., *Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, P&M Ediciones, Madrid, 2021.

Aizpiri, asesinado por ETA en 1988 en Éibar), Koldo San Martín (hijo de José San Martín Bretón, guardia civil asesinado por ETA en 1992 en Getxo), Consuelo Mamolar (víctima de violencia de persecución de ETA y su entorno) y Eduardo Teo Uriarte (exmiembro de ETA posteriormente amenazado por la banda). Tal y como se ha resaltado en otros estudios sobre el valor del testimonio de las víctimas en las aulas (véase el capítulo 6), los alumnos escuchan con atención y respeto, y evalúan muy positivamente la actividad<sup>12</sup>.



Coloquio de Ana Aizpiri en el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, Vitoria, en abril de 2025 con alumnos de un colegio vasco.  
*Fotografía: CMVT.*

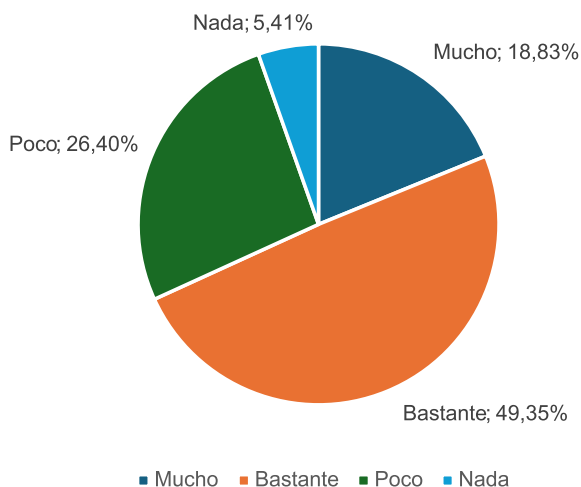
<sup>12</sup> PEDROSA, M. B., «Un camino esperanzador hacia la convivencia», en: RIVERA y MATEO, *op. cit.*, pp. 170-174. JIMÉNEZ, *El tiempo del testimonio... op. cit.*, pp. 250 y 251; ARANGUREN, O. *et al.*, «Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial», en: *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 2020, p. 22.

## 2.1. Resultados del formulario previo a tratar el tema

Como muestra el gráfico 1, el terrorismo ya preocupaba mucho (18,83%) o bastante (49,35%) antes de acudir al Memorial a una mayoría de los alumnos (68%). Un sector minoritario, pero significativo (un tercio), se sentía preocupado poco (26%) o nada (6%) por esta cuestión. La encuesta del Gobierno de Navarra a estudiantes de ESO lanzaba una pregunta parecida: «¿dirías que el terrorismo es un problema actual?», a lo que el 75% contestaba afirmativamente. Por tanto, respecto a la preocupación por el terrorismo nos movemos en unos parámetros similares<sup>13</sup>.

Gráfico 1

*Dirías que el terrorismo te preocupa*



*Fuente:* elaboración propia.

El gráfico 2 indica que casi todos eran capaces de identificar a ETA (98,45%). Las siguientes organizaciones terroristas más citadas eran

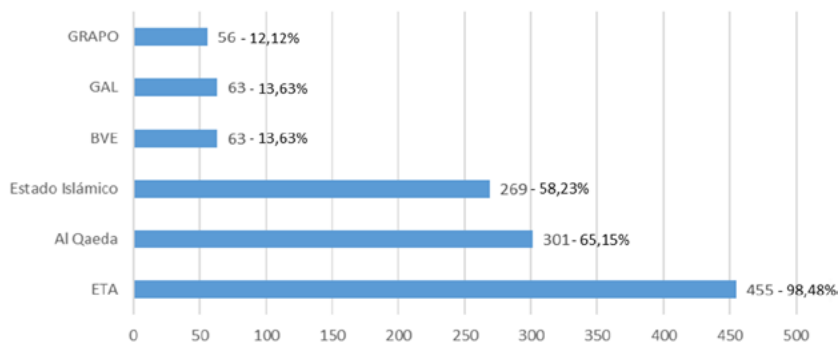
<sup>13</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*, Gobierno de Navarra, Pamplona, 2021, p. 15. <https://analisisyprospectiva.navarra.es/es/-/encuesta-sobre-el-conocimiento-del-terrorismo-en-la-poblacion-C3%B3n-escolar-de-eso> (consulta: 12 noviembre 2024).

Al Qaeda (65%) y el Estado Islámico (58,22%). Es llamativo que este último, protagonista de atentados recientes y cercanos, como los de agosto de 2017 en Barcelona y Cambrils, no fuera más conocido. Es posible que haya cierta confusión con otros nombres de la misma banda, como Daesh o ISIS (siglas en inglés del Estado Islámico de Irak y Siria). También tendrá que ver que los años de su particular «califato islámico» quedan ya lejanos para chicos de 15 o 16 años. Entre 2014-2017 gozaron de control territorial en amplias zonas de Irak y Siria, desde donde promovieron numerosos atentados en Europa.

En un tercer escalón y a bastante distancia de los anteriores quedaban los GRAPO (12,12%), el Batallón Vasco Español (13,63%) y los GAL (13,63%), que acumulan muchas víctimas, pero cuya actividad, centrada en las décadas de 1970 y 1980 según el caso, es ya remota. Puntualmente, algunos citaban a organizaciones extranjeras como Hamas, la Yihad Islámica, el IRA o el Ku Klux Klan. En la línea de nuestra encuesta, el sondeo del Gobierno de Navarra también reflejaba un amplio desconocimiento del terrorismo parapolicial: solo el 11% aseguraba saber qué fueron los GAL. Al 9% no le sonaba ETA, mientras que al 29% sí, pero vagamente<sup>14</sup>. Este 38% de desconocimiento o de conocimiento precario acerca de ETA contrasta con los datos del alumnado que acude al Memorial.

## Gráfico 2

*¿Has oído hablar de las siguientes organizaciones terroristas?*



*Fuente:* elaboración propia.

<sup>14</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 30.

La mayoría (60%, ver gráfico 3) no recordaba el nombre de ninguna víctima. Entre los que sí lo hacían, las personas más citadas eran Luis Carrero Blanco (el principal magnicidio cometido por ETA), Miguel Ángel Blanco, Gregorio Ordóñez, Fernando Buesa y José Antonio Ortega Lara. Casi siempre son políticos de la última época, la de la llamada «socialización del sufrimiento». Fue una estrategia puesta en marcha por ETA y su entorno entre 1995 y 2010 para extender el miedo a diferentes sectores, ampliando el rango de sus víctimas potenciales, sustancialmente, entre la parte no abertzale de la sociedad. Esporádicamente citaban a otras víctimas, algunas por su perfil público, otras porque eran de la misma localidad que el encuestado o por otra afinidad personal. Un joven confesaba que «mi propia madre fue amenazada». Es una afirmación que, como veremos más adelante, se repetirá otras veces.

En todo caso, no se ha consolidado la referencia a una víctima emblemática del terrorismo, ni de ETA ni de otras organizaciones, que sirva como ejemplo recurrente a partir del cual adentrarse en el tema. La tendencia es la contraria. En una entrevista de 2017 del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe a universitarios vascos el 53% aún acertaba al afirmar que Miguel Ángel Blanco fue secuestrado y asesinado por ETA. Según un estudio de GAD3 (2020), el 60% de los jóvenes de 18 a 34, en este caso de toda España, no era capaz de identificarlo. En 2021 le pasaba ya lo mismo a más del 99% de los alumnos navarros de 12 a 16 años<sup>15</sup>.

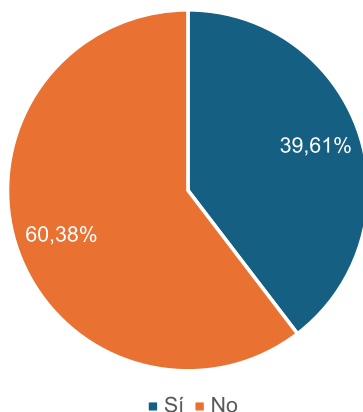
A veces no tiene por qué tratarse de un nombre, sino de un lugar marcado: el 55% de esos jóvenes entrevistados por GAD3 tampoco sabía qué ocurrió en el Hipercor de Barcelona en junio de 1987. Hablamos de la mayor masacre cometida por ETA, con 21 víctimas mortales mediante un coche bomba en un supermercado en pleno horario comercial.

---

<sup>15</sup> INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*, Universidad de Deusto y Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación del Gobierno Vasco, Bilbao, 2017, p. 30. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/documentos\\_paz\\_convivencia/es\\_def/adjuntos/6-Informe-universidad.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/documentos_paz_convivencia/es_def/adjuntos/6-Informe-universidad.pdf) (consulta: 6 noviembre 2024); GAD3, *La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España*, GAD3, Madrid, 2020, p. 17. <https://www.gad3.com/solo-cuatro-de-cada-10-jovenes-saben-identificar-a-miguel-angel-blanco/> (consulta: 6 noviembre 2024) y GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 35.

Gráfico 3

¿Recuerdas el nombre de alguna de sus víctimas?



Fuente: elaboración propia.

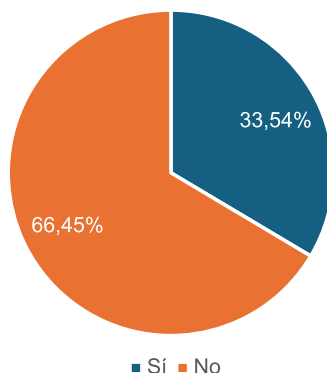
Eran más (66%, ver gráfico 4) quienes no recordaban nombres de miembros de organizaciones terroristas que quienes confesaban lo mismo sobre sus víctimas (60%). Entre los más citados figuran Bin Laden, Xabier García Gaztelu (*Txapote*), José Antonio Urrutikoetxea (Josu *Ternera*) y Arnaldo Otegi. Algunos citaban a Juan Paredes, *Txiki*, Ibon Etxezarreta, Iñaki Rekart, Ayman al Zawahiri (sucesor de Bin Laden al frente de Al Qaeda), el *carnicero de Mondragón* (Jesús María Zabarte) o *El Chino* (Jamal Ahmidan). Los dos últimos eran mencionados por sus apodos.

Como se ve, hay una mezcla de terroristas tanto internacionales como domésticos, siempre de Al Qaeda y de ETA. Han sido individuos con una amplia proyección mediática, bien por haber dirigido sus respectivas organizaciones terroristas, bien por su posterior liderazgo en la izquierda abertzale o porque su nombre se popularizó mediante consignas como «que te vote *Txapote*». En todo caso, su grado de conocimiento de estas personas parece superficial. Es compatible que ignoren el historial de *Txapote* con que utilicen su nombre como ariete contra el Gobierno de España y su presidente, Pedro Sánchez, a raíz de sus pactos con EH Bildu. Víctimas de atentados cometidos por *Txapote*, como Consuelo Ordóñez o Rubén Múgica, rechazaron el uso de la frase en cuestión —que alcanzó su máxima difusión durante la campa-

ña de las elecciones generales de julio de 2023—, por considerarla una forma de frivolidad y de utilización partidista del terrorismo.

Gráfico 4

*¿Recuerdas el nombre de algún miembro de organizaciones terroristas?*



*Fuente:* elaboración propia.

Algo más de la mitad no había escuchado ni leído nunca el testimonio de una víctima del terrorismo. Entre los que sí lo habían hecho, citan nombres como Ana Iribar, Maixabel Lasa, las hermanas Marta y Sara Buesa o la familia de Miguel Ángel Blanco. Son personas activas en la labor de memoria y, por tanto, bastante reconocibles para el público. Han dado su testimonio en numerosas ocasiones y han ejercido como víctimas educadoras. Iribar es la viuda de Gregorio Ordóñez y presidía la fundación homónima, dedicada a recordar al político guipuzcoano<sup>16</sup>. Sobre Maixabel Lasa existe una conocida película dirigida en 2021 por Icíar Bollaín<sup>17</sup>. Marta y Sara son las hijas de Fer-

<sup>16</sup> <https://institutogregorioordonez.com/> (consulta: 18 noviembre 2024). Gregorio Ordóñez era teniente de alcalde de San Sebastián y parlamentario vasco por el PP. Fue asesinado el 23 de enero de 1995 mientras comía en un restaurante de la parte vieja de la capital guipuzcoana. Fue un crimen que conmovió a la sociedad española y que supuso el inicio de una nueva estrategia ya mencionada: la socialización del sufrimiento.

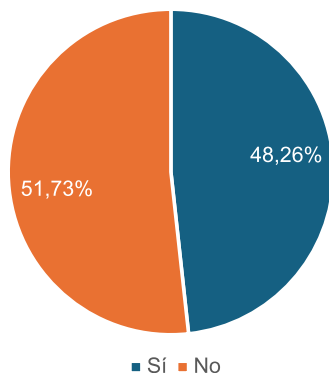
<sup>17</sup> BOLLAÍN, I., *Maixabel* [largometraje], Buena Vista International *et al.*, España, 2021. Maixabel es la viuda de Juan Mari Jáuregui, político socialista y exgobernador civil de Gipuzkoa. Fue asesinado el 29 de julio de 2000 en Tolosa por el comando Buruntza. Dos

nando Buesa, destacado dirigente socialista asesinado en Vitoria. La vertiente local (el edificio del Memorial está aquí) influye en ello. También la figura de la víctima (vicelehendakari, exconsejero de Educación, portavoz en el Parlamento vasco, líder del PSE-EE en Álava...) y la proyección de su familia, que impulsó una activa fundación, con muchos proyectos, principalmente educativos, para fomentar una cultura de paz, los valores democráticos y el progreso social<sup>18</sup>.

El perfil de los afectados por terrorismo más escuchados es nuevamente el de los familiares de políticos de la última etapa democrática. No obstante, la mayoría de los damnificados fueron guardias civiles, policías, militares o civiles que tuvieron la mala suerte de estar en el lugar de un atentado.

Gráfico 5

*¿Alguna vez has escuchado o leído el testimonio de una víctima del terrorismo?*



*Fuente:* elaboración propia.

---

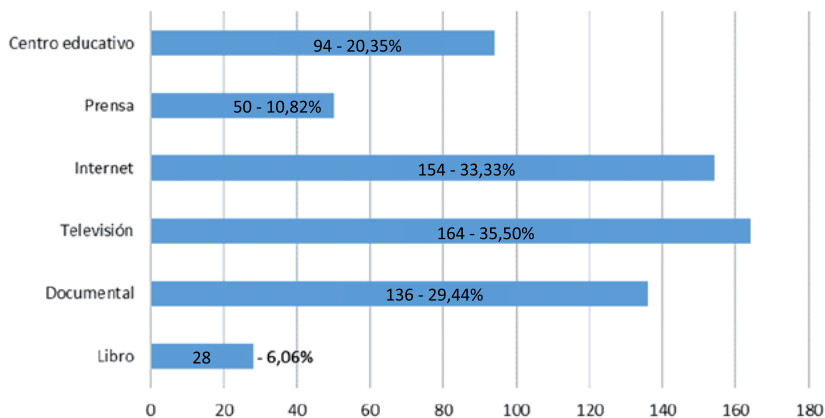
de los condenados, arrepentidos, han participado en iniciativas de justicia restaurativa con la propia Maixabel, entre otras víctimas de ETA.

<sup>18</sup> <https://www.fundacionfernandobuesa.com/> (consulta: 12 noviembre 2024). Fernando Buesa fue asesinado con un coche bomba en el campus universitario de Vitoria el 22 de febrero de 2000 junto con su escolta, el ertzaina Jorge Díez Elorza. Sobre su figura también puede verse la película de ORTEGA, E., *Asesinato en febrero* [documental], Madiapro, España, 2001.

Las encuestas recogen el dato de que un 48,26% de los estudiantes encuestados había escuchado o leído alguna vez el testimonio de una víctima del terrorismo. Sobre la forma como han accedido a dicho testimonio, destaca el dato de que pocos habían leído un testimonio en la prensa (10,82%) o en libros (6%). Son formatos en los que hay bastante producción sobre terrorismo, pero que se alejan de lo que consumen los jóvenes. La televisión es la vía a través de la que más alumnos habían escuchado la voz de las víctimas (35,49%), seguida de Internet (33,33%), documentales (29,43%) y en su centro de enseñanza (20,34%). Este último dato es muy superior a la media del sistema educativo, que no llega al 5%<sup>19</sup>, lo cual confirma el grado de concienciación de los colegios que acuden al Memorial. En este caso, uno de cada cinco alumnos ya había recibido la visita de una víctima educadora. A pesar de ello, algunos iban a repetir la experiencia en el Memorial o en su propio centro, mientras otros muchos iban a tenerla por primera vez.

Gráfico 6

*¿En qué formato leíste o escuchaste ese testimonio?*



*Fuente:* elaboración propia.

Entre los alumnos universitarios navarros encuestados por María Jiménez para su tesis doctoral, apenas el 10% había atendido el testi-

<sup>19</sup> LÓPEZ ROMO, «Lejos de Alemania...», *op. cit.*, p. 128.

monio de una víctima en el ámbito académico<sup>20</sup>. En todo caso, se confirma que el testimonio de las víctimas, al igual que en otros lugares marcados por el terrorismo como Irlanda del Norte (véase el capítulo 8), no está generalizado en el sistema educativo ni en el imaginario colectivo, a diferencia de lo que ocurre en Italia con Primo Levi o en los Países Bajos con Ana Frank. No obstante, hay cientos de documentos de audio, texto o video disponibles con esas características y que podrían cumplir tal función<sup>21</sup>.

Casi el 15% de los jóvenes encuestados pensaba que usar la violencia puede estar justificado para obtener objetivos políticos. Al invitarles a que desarrollasen por qué, hemos recabado algunas opiniones en esta línea: «Depende qué objetivos. Para someter completamente a un pueblo, no, pero si es para liberarlo, sí». «La violencia es la única respuesta». «Para responder los problemas de fuego hace falta más fuego». La mayoría, no obstante, se mostraba totalmente en contra, con argumentos como que la violencia no se puede aceptar o que solo conduce a más sufrimiento. «El sentido de alcanzar objetivos políticos es llegar a ellos mediante tu esfuerzo y no atajar mediante violencia» o «nunca se debería haber jugado con vidas humanas para lograr fines políticos», apuntaban varios.

En todo caso, el dato citado remite a la persistencia de un núcleo radicalizado o susceptible a la radicalización, inmune a los mensajes de la educación en valores y por la paz que transmite la escuela, y un potencial caldo de cultivo de futuros problemas. Además, entre los que justificaban el uso de la violencia política caía en casi 8 puntos el porcentaje de los que eran capaces de recordar el nombre propio de alguna víctima del terrorismo, del 39,61 al 31,88%. Este sector perdía interés por singularizar y poner rostro a las consecuencias del empleo de la violencia. Es algo que conecta con el mecanismo de «despersonalización del enemigo» mediante el que opera el fanatismo<sup>22</sup>.

Hay una variable de género. Las chicas justificaban la violencia política (12,93%) en menor medida que sus compañeros (16,59%). Esto es algo que ya habían detectado otras encuestas. Entre los alum-

<sup>20</sup> JIMÉNEZ, *El tiempo del testimonio...*, op. cit., p. 222.

<sup>21</sup> LÓPEZ ROMO, R. e IBARRA AGUIRREGABIRIA, A., «Dar testimonio: la voz de las víctimas del terrorismo en España», en: *Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, 14, 2024.

<sup>22</sup> ALONSO, M., *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*, Bakeaz, Bilbao, 2004, p. 17.

nos navarros de ESO «un 29% de los hombres considera que sí puede estar justificado dicho uso, frente a un 22% de mujeres que da esa misma respuesta»<sup>23</sup>. En general, la violencia protagonizada por adolescentes en un entorno escolar «implica sobre todo a chicos, tanto en la situación de violentados como de violentadores»<sup>24</sup>.

Si nos fijamos en la procedencia de los encuestados, los resultados no cambian sustancialmente. Un 84,24% de los escolares de Euskadi y Navarra afirmaba que la violencia política no puede estar justificada, mientras que entre los alumnos del resto de España la cifra crecía ligeramente al 86%. Este punto es interesante porque, hasta donde conocemos, no existía una comparación de este tipo en otros estudios. Algunos podrían esperar una mayor radicalización entre el alumnado vasco y navarro. En parte, habrá intervenido el primer sesgo citado en la introducción: el tipo de centros que deciden incluir una visita al Memorial en su programación didáctica. De todas formas, el mensaje es claro: no hay que relajarse en ningún lugar en el impulso de la no violencia.

Ya hemos mencionado en el capítulo anterior que el 26% de los estudiantes navarros de ESO indicaban que la violencia puede estar justificada. Es una cifra algo superior a la que sostenía algo parecido en otra encuesta, esta de la Universidad de Deusto (2021), según la cual un 20,7% de los jóvenes vascos de entre 18 y 24 años se mostraba poco o nada de acuerdo con la afirmación de que en ningún caso se puede justificar la violencia para alcanzar fines políticos, y otro 9,1% no sabía o no contestaba<sup>25</sup>. Es decir, entre una cuarta y una quinta parte de los jóvenes vascos y navarros sigue legitimando la violencia política. Estamos poniendo el foco en los jóvenes porque son el objetivo de este estudio y porque nos preguntamos si repiten actitudes y opiniones que en el pasado tuvieron mucho seguimiento, pero entre los adultos el problema también existe.

Hay diferentes tipos de violencia política: golpes de Estado, motines, revoluciones, terrorismo, guerrillas, etc. Nuestra pregunta no distinguía entre ellos. Tampoco se les inquiría sobre si aceptan la violencia política bajo cualquier circunstancia o en nombre de qué

---

<sup>23</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 32.

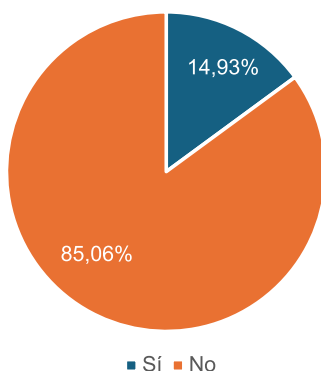
<sup>24</sup> ETXEBERRIA, *La educación para la paz... op. cit.*, p. 53.

<sup>25</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, p. 31. UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *DeustoBarómetro social XVI, informe de resultados verano 2021*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2021, p. 60.

causa: una clase social, una religión, la de ultraderecha o la que representó ETA. Pero en el contexto vasco, esta última sigue siendo la principal referencia que deslegitima: una organización terrorista abertzale radical, que es una ideología mucho más extendida entre ellos que otros extremismos, como el de ultraderecha, que, por lo demás, vive un preocupante repunte a nivel internacional.

Gráfico 7

*¿Crees que la violencia puede estar justificada para alcanzar objetivos políticos?*



*Fuente:* elaboración propia.

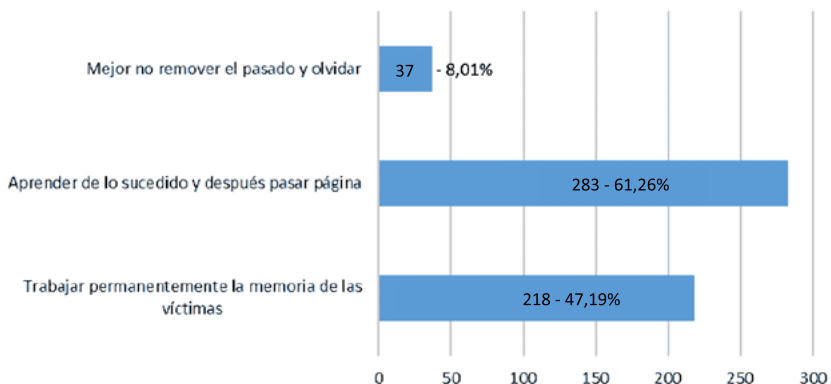
En cuanto a qué actitud tomar de cara al terrorismo pretérito, con opción de multirrespuesta, la mayoría defendía que hay que aprender de lo sucedido y después pasar página (61,25%). Para muchos se debe trabajar constantemente la memoria de las víctimas del terrorismo (47,18%). Son opciones difícilmente compatibles, pero algunos escogían las dos. Finalmente, un 8% directamente era partidario de olvidar. En el sociómetro vasco de diciembre de 2022 un 33% aseguraba que para tener una buena convivencia es preferible no remover el pasado<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> GOBIERNO VASCO, *Diversidad y convivencia, diciembre 2022*, Gabinete de Prospección Sociológica de Presidencia del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2022, p. 56. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/o\\_22tef6/eu\\_def/adjuntos/22tef6.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/o_22tef6/eu_def/adjuntos/22tef6.pdf) (consulta: 6 noviembre 2024).

Eso significa que la idea del olvido está mucho más instalada en el conjunto de la sociedad que entre nuestros estudiantes.

Gráfico 8

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



*Fuente:* elaboración propia.

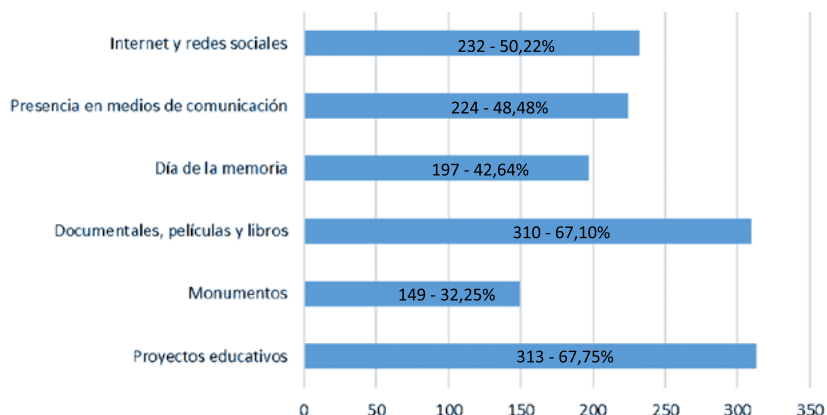
Sobre la forma concreta de abordar el terrorismo, abierto a multi-respuesta entre seis opciones, lo que más demandaban es que sea a través de proyectos educativos, citado por el 67,74%. Le sigue de cerca la opción de los documentales, películas y libros (67%). Otros muchos hablaban de recordatorios en Internet y las redes sociales (50,21%), y de que tenga una presencia en los medios de comunicación (48,48%). La existencia de un día de la memoria (42,64%) y de monumentos a las víctimas (32,25%) no concitaba tanto interés.

Según el Euskobarómetro de julio de 2017, la vía de los planes escolares es también la que más apoyo reúne entre los vascos (62%). La siguiente fórmula más respaldada por la población general es, al igual que en nuestro caso, la de los documentales, películas y programas audiovisuales (57%). Una mayoría del 61% rechaza la erección de monumentos<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> EUSKOBAROMETRO, «La sociedad vasca ante la memoria de las víctimas y el final del terrorismo. Avance de resultados», en: *Informe del Centro Memorial de las Víctimas*

Gráfico 9

*¿De qué formas?*



*Fuente:* elaboración propia.

Un 89,39% creía que las víctimas del terrorismo son merecedoras de reconocimiento público y memoria. No obstante, un 16,23% consideraba que los miembros de ETA muertos en enfrentamientos con la Policía también se han ganado ese homenaje y un porcentaje similar lo extendía a los presos de ETA excarcelados (13,85%). El porcentaje parece coincidir con el apoyo que tradicionalmente tenía la izquierda abertzale durante el período de actividad de ETA, antes de que su respaldo se multiplicara en la fase de postterrorismo. Los pacifistas eran citados en este capítulo solo por un 26,62%, lo cual llama la atención, quizás por desconocimiento de su labor<sup>28</sup>. El Euskobarómetro de julio de 2017 reflejaba que entre los adultos la cifra sube a un 61% de reconocimiento hacia los movimientos cívicos contra ETA. Esto indica que hay una fuerte pérdida de esta referencia positiva entre las nuevas generaciones<sup>29</sup>.

*del Terrorismo*, 2, 2017, p. 22. [https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2017/07/Memorial\\_Informe\\_02\\_final.pdf](https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2017/07/Memorial_Informe_02_final.pdf) (consulta: 15 noviembre 2024).

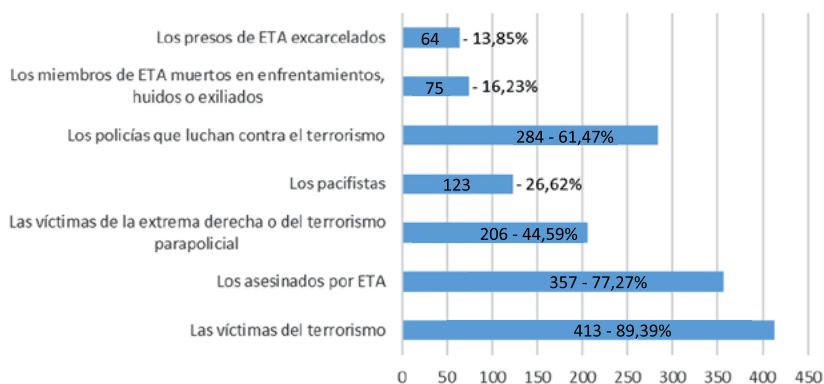
<sup>28</sup> Puede señalarse aquí la coincidencia con la población escolar de la ESO en Navarra que evidencia un enorme desconocimiento respecto a las organizaciones sociales que trabajan sobre la convivencia y sobre las iniciativas institucionales para abordar los daños causados por el terrorismo. GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, pp. 23-26.

<sup>29</sup> EUSKOBAROMETRO, *op. cit.*, p. 21.

Si analizamos los datos según la autoría de los atentados, se observa que son muchos más los estudiantes que reclaman reconocimiento para las víctimas de ETA (77,27%) que para las de la extrema derecha o los GAL (44,58%). Las primeras constituyen la mayoría, pero todas merecen el mismo trato: todas son, por igual, víctimas del terrorismo.

Gráfico 10

*¿Qué colectivos te parecen merecedores de reconocimiento público y memoria?*



*Fuente:* elaboración propia.

Una mayoría abrumadora (92%) se manifestaba a favor de que el terrorismo esté incluido en los planes de estudio. Es un dato esperanzador que nos habla de una generación con ganas de aprender, sin tantos recelos como en el pasado. Significa que los jóvenes defienden esta vía en mayor medida que los mayores. Apenas un 67% de los adultos respaldaba dicha fórmula, según el Euskobarómetro de julio de 2017<sup>30</sup>.

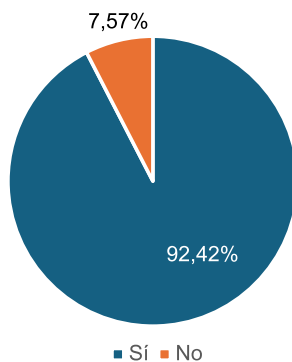
Una investigación de Eskubidez, foro de entidades de educación en derechos humanos y por la paz, reveló que solo uno de cada cuatro centros educativos vascos elegía la violencia de motivación política o el terrorismo como líneas de trabajo en derechos humanos, frente

<sup>30</sup> EUSKOBAROMETRO, *op. cit.*, p. 24.

al 93% que lo hacía en torno a la discriminación de género<sup>31</sup>. En los planes de estudio oficiales de la Comunidad Autónoma no hay ninguna mención a ETA. En los decretos que establecen los contenidos curriculares para las asignaturas de Historia de ESO y Bachillerato se habla de la Guerra Civil, el franquismo, la violencia de género o contra el colectivo LGBTI, pero no del terrorismo doméstico, ni del valor del testimonio de sus víctimas<sup>32</sup>.

Gráfico 11

*¿Estás de acuerdo con que los planes de enseñanza incluyan lo que ha supuesto el terrorismo en nuestro país y la prevención de la radicalización?*



*Fuente:* elaboración propia.

Uno de cada cuatro alumnos no había hablado de ETA con sus padres o hermanos. Sigue siendo un tema tabú en el espacio público, pero en familia sí que se trata: si el 75% de las mismas sí había conversado sobre ello, estamos ante una cifra apreciable. Entre las cuestiones que referían haber comentado, seleccionamos varias: «Cuando mis padres eran más jóvenes, tenían conocidos que fueron asesinados por ETA. Mi padre tuvo la mala suerte de ir andando por la calle y

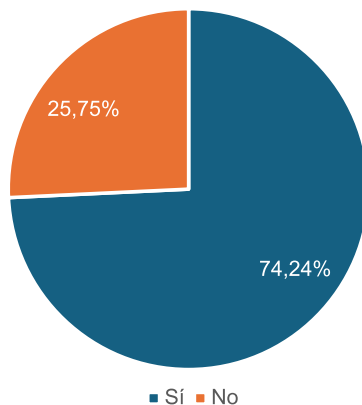
<sup>31</sup> Son datos procedentes de 93 respuestas de otros tantos centros educativos de todo Euskadi en el curso 2022-2023. Ver ESKUBIDEZ, *Trabajar los derechos humanos en los centros educativos, 2022-2023*, Eskubidez, Bilbao, 2023, p. 8. <https://eskubidez.org/editorial/derechos-humanos-centros-educativos/> (consulta: 5 noviembre 2024).

<sup>32</sup> LÓPEZ ROMO, «Lejos de Alemania...», *op. cit.*, pp. 122-126.

ver en primera persona cómo mataban de un disparo a un chico». «Mi tío era de ETA y mi otro tío era policía». «*Dienteputo* [el etarra José Luis Eciolaza Galán, aún huido de la Justicia] era amigo de mi madre en la infancia». «Comentamos el hecho de que mis padres viviendo en Llodio y siendo guardias civiles lo pasaron muy mal. Mi tío fue víctima de ETA, pero no murió». «Que las dos partes lo hicieron mal». «Mi tío era ertzaina y no podíamos decirlo». Al indagar entre el alumnado salen muchos datos (también estereotipos) que dan cuenta de cómo ha impactado el terrorismo en la sociedad: de forma capilar, a todos los niveles, también en la vida cotidiana.

Gráfico 12

*¿En casa habéis hablado sobre ETA?*



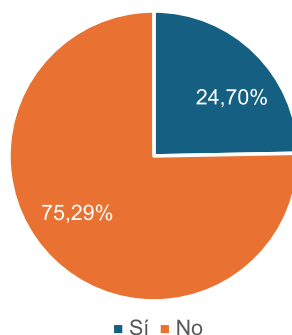
*Fuente:* elaboración propia.

El 24,70% de los estudiantes justificaba los primeros atentados de ETA porque se produjeron bajo una dictadura. El número de estudiantes vascos y navarros que respondía afirmativamente a esta cuestión (26,56%) es superior al de los procedentes del resto de España (19,26%), aunque esta última cifra también es elevada. Es uno de los tópicos más extendidos en torno al terrorismo. Sirve para dar legitimidad a sus orígenes. Va en contra del imperativo categórico kantiano de que el fin no justifica los medios. También choca contra aquella máxima humanista de Sebastián Castellio de que «matar a un hombre no es defender una doctrina, sino matar a un hombre».

Es importante transmitir que bajo cualquier circunstancia había alternativas no cruentas. No fue inevitable llevar a la muerte a decenas de inocentes durante la dictadura esgrimiendo pretextos antifranquistas, ni abonar una semilla de odio antiespañol que creció después, tras la muerte de Franco, cuando ETA llevó a cabo el 95% de sus asesinatos<sup>33</sup>. No obstante, a tenor de los datos, casi una cuarta parte de los jóvenes encuestados no lo veía así. Esto podría dar pie en los colegios a interesantes debates en Filosofía, Valores Éticos o Historia sobre los medios y los fines o sobre la figura del victimario-víctima. Ya hay materiales al respecto<sup>34</sup>.

Gráfico 13

*¿Estás de acuerdo con que los primeros atentados de ETA fueron legítimos porque se produjeron bajo la dictadura franquista?*



Fuente: elaboración propia.

Además de la imagen de una «ETA buena» supuestamente anti-franquista, hay otro tópico especialmente arraigado. Los que opinaban

<sup>33</sup> LÓPEZ ROMO, R., *Informe Foronda. Los efectos del terrorismo en la sociedad vasca*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2015, p. 40.

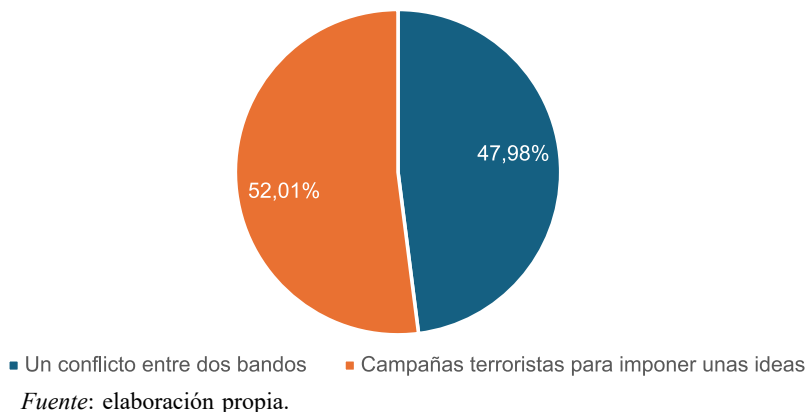
<sup>34</sup> BILBAO, G., «Jano en medio del terror. La inquietante figura del victimario-víctima», en: *Escuela de Paz*, 17, 2009. <https://www.arovite.com/documentos/EP17.pdf> (consulta: 6 noviembre 2024). FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G., «¿Piezas que no encajan? La incómoda figura del victimario-víctima en el relato del terrorismo», en: *RIET*, 2, 2022, pp. 7-17. Ver también la ficha de actividades para secundaria: [https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2022/01/13\\_La\\_figura\\_del\\_victimario-victima.pdf](https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2022/01/13_La_figura_del_victimario-victima.pdf) (consulta: 6 noviembre 2024).

que hubo «un conflicto entre dos bandos» (lo cual, en diverso grado, equipara o relativiza a los perpetradores al sugerirse que enfrente pudo haber otro agente paragonable) eran casi tantos como los que consideraban que fueron «campañas terroristas contra el pluralismo».

La izquierda abertzale ha conseguido instalar el sintagma del «conflicto vasco» («euskal gatazka», en euskera) en el espacio público y que sea repetido por mucha gente que no se identifica necesariamente con esa ideología. Tiene el poder de la simplicidad, de reducir una realidad compleja a una consigna sencilla, tan fácilmente comprensible como falaz pues lo que se pretende es transmitir que aquí hubo una especie de guerra. Hubo violencias, en plural, desiguales cualitativa y cuantitativamente, pero no dos bandos<sup>35</sup>. Ni mucho menos hay víctimas de una y de otra parte, sino que todas deben ser patrimonio común de los demócratas.

Gráfico 14

*Consideras que durante las últimas décadas de violencia política en el País Vasco ha habido...*



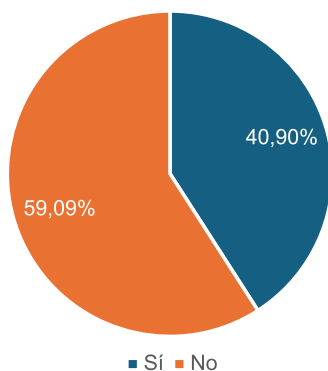
La mayoría (59%) no había consumido ningún producto cultural en torno a este tema. Entre los que sí lo habían hecho se citaban ma-

<sup>35</sup> RIVERA, A. (ed.), *Nunca hubo dos bandos. Violencia política en el País Vasco*, Comares, Granada, 2019.

yoritariamente *Patria* (el libro de Fernando Aramburu y la serie homónima de HBO) y la película *Maixabel*. Después, aparecen *El desafío: 11M*, *No me llame Ternera*, *El desafío: ETA*, etc. Son sobre todo audiovisuales, más que libros, y series distribuidas por las plataformas digitales (Netflix, Prime Video, Movistar). Si hubiera que destacar una obra, sería *Patria*. En esto no hay sorpresas, aunque se advierte cierto desgaste porque ya no es novedad: la novela se publicó en 2016 y la serie se estrenó en 2020. *La infiltrada*, que narra la historia de una policía en ETA, es posterior a esta encuesta, pero fue una de las películas españolas más taquilleras de 2024<sup>36</sup>.

Gráfico 15

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



Fuente: elaboración propia.

Es interesante reflejar algunos comentarios que los alumnos libremente dejaban al final del formulario. Unos tenían que ver con la demanda de más conocimiento. «La poca información que se compar-

<sup>36</sup> ARAMBURU, F., *Patria* [novela], Tusquets, Barcelona, 2016; VISCARRET, F. y PEDRAZA, Ó., *Patria* [serie], Alea Media, España, 2020; BOLLAÍN, I., *Maixabel* [largometraje], Buena Vista International et al., España, 2021; AGULLÓ, C., *El desafío: 11M* [serie], Cuervos de Atar, España, 2022; SÁNCHEZ, M. y ÉVOLE, J., *No me llame Ternera* [documental], Producciones del Barrio, España 2023; STUVEN, H., *El desafío: ETA* [serie], Amazon MGM Estudios, España, 2020; ECHEVARRIA, A., *La infiltrada* [largometraje], Bowfinger International Pictures et al., España, 2024.

te a los jóvenes de esto es inadmisibles». «Al hacer este cuestionario me he dado cuenta de que no tengo ni idea de casi nada sobre lo ocurrido con ETA». Otros criticaban los medios, pero amparaban los fines que movieron a los etarras: «Las ideas que tenía ETA no eran malas, lo malo fueron sus métodos». «ETA son terroristas por una buena causa». La mayoría, en definitiva, tenía claro que hay que descartar la fuerza como palanca en política: «La violencia nunca es el camino». «La violencia no es la solución».

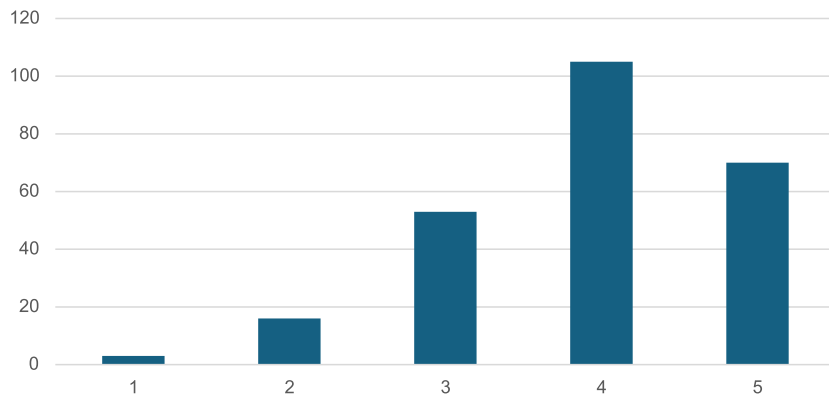
## 2.2. Resultados del formulario posterior a tratar el tema

Tras la visita al Memorial dejamos transcurrir varias semanas hasta que recibieron el segundo cuestionario. Ese retraso es deliberado: se trata de analizar lo que puede haber sedimentado en ellos, sin que tuvieran frescos los datos. El nuevo formulario repite preguntas del primero para comprobar en qué medida ha habido cambios, por ejemplo, en cuanto a la justificación de la violencia política, su conocimiento de las víctimas o de las principales organizaciones terroristas, y lo que debiera hacerse para recordar este tema. Otras cuestiones son nuevas: tienen que ver con la identificación de su actividad formativa preferida a este respecto, lo que han aprendido o lo que han hablado fuera, en espacios informales. Los resultados hay que tomarlos como una aproximación, ya que el número de segundos formularios contestados (247) no es tan elevado como en el primer caso (462).

Los gráficos 16-18 reflejan las puntuaciones que ponen a una serie de tres cuestiones: 1 era la nota más baja y 5 la más elevada. Las vías más valoradas por los alumnos son las salidas de campo (la visita al museo del Memorial obtiene una nota media de 4,49 sobre 5) y los testimonios (4,46). Tratar el tema en clase queda bastante por detrás, con un 3,90 de valoración. Lógicamente las dos primeras fórmulas son más atractivas para ellos: los sacan de su rutina y tienen un valor añadido en su formación. Podemos afirmar, sobre todo en el caso de los testimonios, que es una sesión que difícilmente olvidarán. No obstante, si son una minoría los centros que tratan este asunto en las asignaturas de Historia o de Valores Éticos, son todavía menos los que hacen visitas de campo o los que plantean la presencia de una víctima educadora.

Gráfico 16

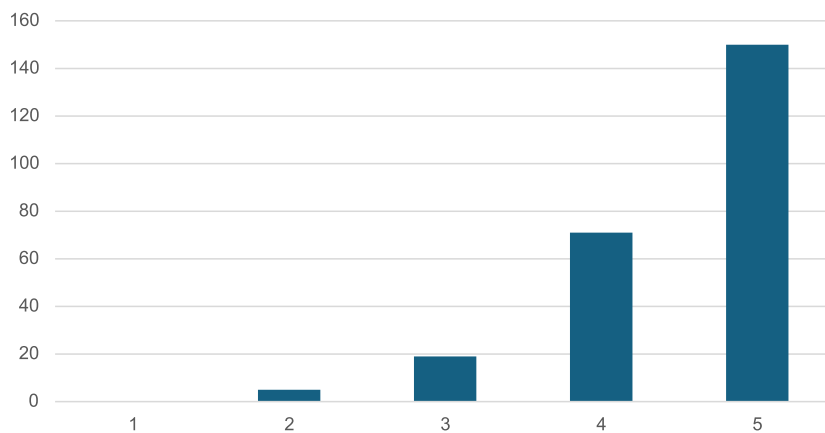
*Trabajar el tema en el aula  
(con el profesor, el libro de texto, etc.)*



*Fuente:* elaboración propia.

Gráfico 17

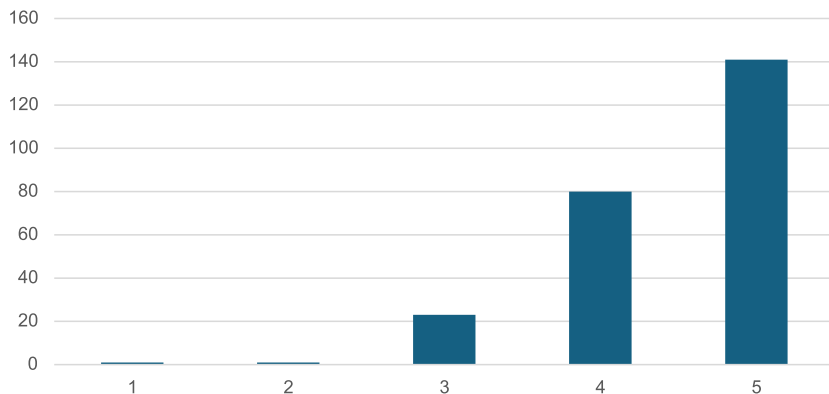
*La visita al museo del Memorial*



*Fuente:* elaboración propia.

Gráfico 18

*Conocer el testimonio de las víctimas  
(en persona, en texto o grabado)*



*Fuente:* elaboración propia.

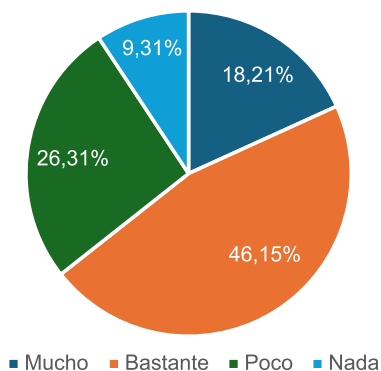
El 64% refiere que su punto de vista ha variado entre mucho y bastante tras acercarse a este tema. Esto es fundamental, y es algo que les estamos hurtando a muchos jóvenes por la inhibición o la inacción de una parte de las autoridades educativas y de los docentes. Cuando indagamos de qué manera ha cambiado, responden: «Antes de trabajar este tema en clase o ir al museo y escuchar la charla de Ana [Aizpiri], tenía un concepto del terrorismo diferente. Así que aprendí muchas cosas». «Al escuchar el criterio de una persona que ha pasado por ello te cambia totalmente tu manera de ver las cosas». «Tengo mayor sensibilidad». «Es más duro de lo que pensaba». «Empatía». «Le doy más importancia». «Conocía algo sobre el tema, pero esto me hizo darme cuenta de más hechos». «Antes no sabía lo que era». Otros no han transformado su perspectiva porque aseguran que ya estaban informados y tenían unas arraigadas convicciones antiviolencia: «ya era bastante consciente», «ya tenía un punto de vista muy negativo».

Casi todos refieren haber aprendido cosas nuevas (96%). La visita es útil. Al indagar en qué es lo que más les ha impresionado, citan en primer lugar su entrada a la reproducción del zulo de José Antonio Ortega Lara y, después, los testimonios de las víctimas, así como varios otros aspectos: «la historia que nos contó Ana [Aizpiri] de su hermano», «los coches bomba», «las cartas que mandaban amenazan-

do», «la manera que tuvieron las víctimas de afrontar esa situación», «el surgimiento de los grupos parapoliciales», «los niños asesinados», «la cronología», «los avisos de bomba», etc.

Gráfico 19

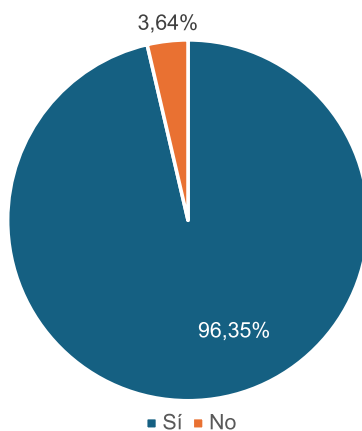
*¿Tu punto de vista sobre el terrorismo y sus víctimas ha cambiado después de conocer el tema más a fondo?*



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 20

*¿Has aprendido cosas nuevas?*

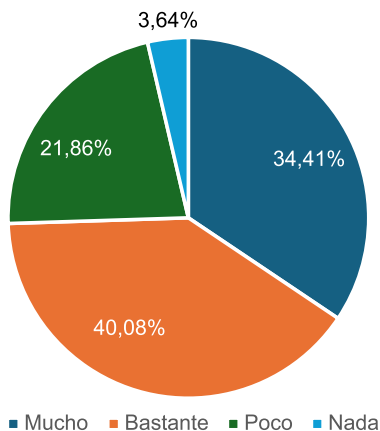


Fuente: elaboración propia.

Prosiguen los datos que demuestran un cambio a mayor sensibilización: aquellos que se muestran muy preocupados por el terrorismo crecen del 19 al 34%. Los concernidos poco o nada por esta cuestión bajan del 32 al 25,5%.

Gráfico 21

*Dirías que el terrorismo te preocupa...*



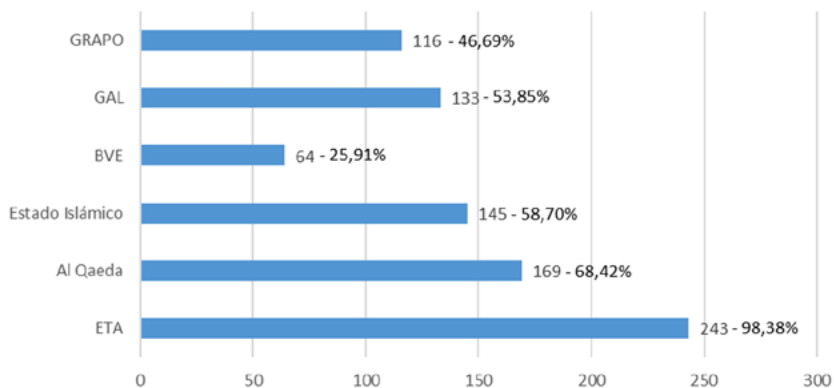
*Fuente:* elaboración propia.

Su capacidad de identificar a las diferentes organizaciones terroristas aumenta sustancialmente, pero más en unos casos que en otros. ETA ya era muy conocida: pasa del 98,45% al 99,18%. Anecdóticamente, hay dos estudiantes que siguen sin saber qué fue. En cuanto a los yihadistas, no se nota tanto la subida: Al Qaeda (del 65% al 68,97%) y el Estado Islámico (del 58,22% al 59,18%). Pero los GRAPO (12,12% al 47,34%), el Batallón Vasco Español (13,63% al 26,12%) y sobre todo los GAL (13,63% al 54,28%) pasan a ser mucho más conocidos que antes.

Crece sustancialmente los que recuerdan a alguna víctima, del 40% a cerca del 67%, aunque se repiten muchos nombres que ya se citaban antes. Además, aquellos que asistieron a un coloquio con una víctima educadora lógicamente mencionan a la que les habló. José Antonio Ortega Lara es la persona cuyo conocimiento más aumenta, entendemos que gracias a la visita a la reproducción del zulo en el que ETA lo mantuvo cautivo.

Gráfico 22

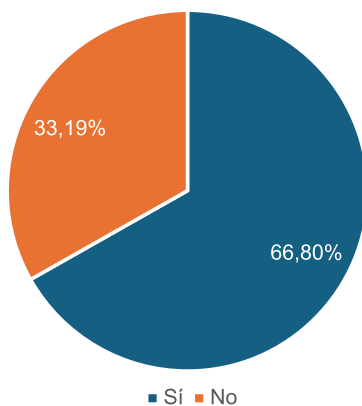
*¿Has oído hablar de las siguientes organizaciones terroristas?*



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 23

*¿Recuerdas el nombre de alguna de sus víctimas?*

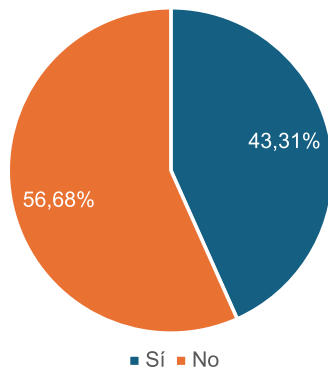


Fuente: elaboración propia.

Lo mismo ocurre con los nombres de terroristas. Tras tratar el tema, el 43% es capaz de citar al menos uno, cuando antes el porcentaje se quedaba en el 34%.

Gráfico 24

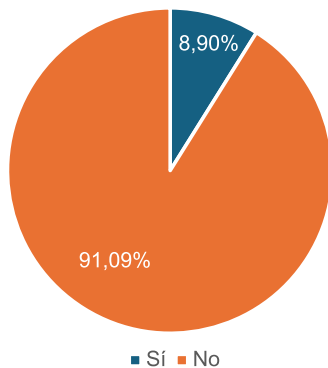
*¿Recuerdas el nombre de algún miembro de las organizaciones terroristas?*



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 25

*¿Crees que la violencia puede estar justificada para alcanzar objetivos políticos?*



Fuente: elaboración propia.

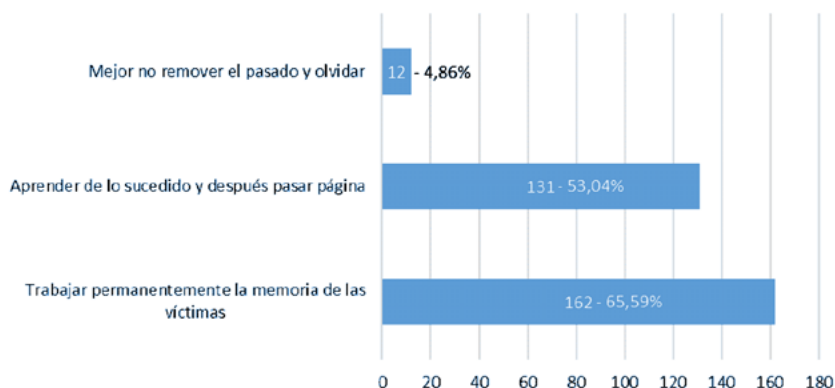
Bajan del 15 al 9% los que justifican el uso de la violencia política. El hecho de abordar este asunto de diferentes maneras, pero siempre con las víctimas en el centro del relato, ha hecho pensar y ha

podido llevar a un número considerable a modificar su opinión. Es una satisfacción relativa, porque, como se ve, queda un núcleo impermeable. Atendiendo al género, entre las chicas la justificación decrece sustancialmente, del 12,93 al 6%, y, entre ellos, del 16,59 al 11,30%. Las primeras ya consideraban menos legítimo el terrorismo que sus compañeros y tras trabajar el tema su nivel de apoyo baja porcentualmente todavía más.

Aprender de lo sucedido y después pasar página es una opción que desciende (del 61,25% al 53,46%) y ya no es la más citada. Pasa al primer lugar la expectativa de trabajar constantemente la memoria de las víctimas del terrorismo (del 47,18% al 66,12%). Los partidarios de no remover el pasado bajan del 8 al 4,85%; hablamos de una cifra muy baja (12 alumnos de 247).

Gráfico 26

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



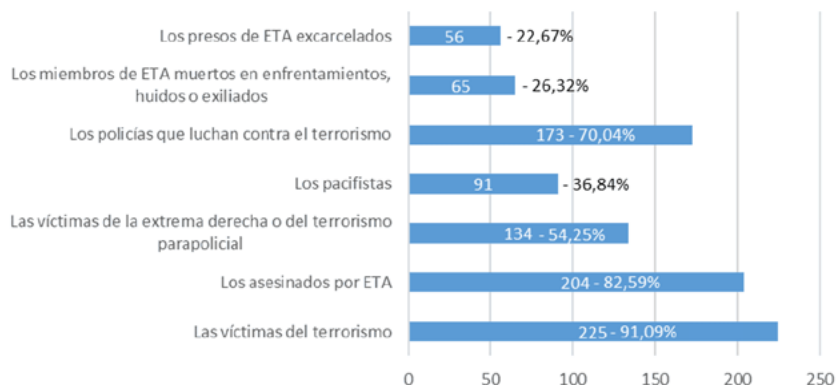
Fuente: elaboración propia.

Entre los colectivos para los que reclaman reconocimiento, las víctimas del terrorismo ya eran muy tenidas en cuenta (del 89,39% al 91,83%). Crece apreciablemente el número de los que ponen en valor a los pacifistas (del 26,62% al 37,14%). Más en detalle, el homenaje para las víctimas de ETA sube (del 77,27% al 83,26%), al igual que para las de la extrema derecha o los GAL (del 44,58% al 54,69%). En

el caso de los policías, se pasa del 61,47% al 70,61%. Más llamativo es el aumento de la opción por los presos de ETA excarcelados (del 13,85% al 22,85%). Evidentemente, ninguna política pública de memoria democrática debe integrar un homenaje a estos últimos.

Gráfico 27

*¿Qué colectivos te parecen merecedores de reconocimiento público y memoria?*



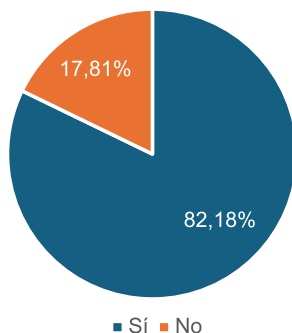
*Fuente:* elaboración propia.

Hay un último dato en positivo, y es que una amplia mayoría (82%) indica que siguió hablando sobre el tema del terrorismo con su familia, amigos o con ambos tras ver el museo del Memorial. Eso nos conecta con un pasaje de *Patria*, donde Fernando Aramburu pone en boca de la protagonista principal, Bittori (la viuda de Txato, asesinado por ETA), la siguiente reflexión: «Debería abrir las ventanas de par en par para que salgan a la calle las palabras, los lamentos, las viejas conversaciones tristes atrapadas entre los tabiques del piso deshabitado»<sup>37</sup>. El Memorial debe aportar en esta dirección para cumplir con uno de sus cometidos: favorecer el diálogo y el conocimiento en torno a un tema que sigue siendo incómodo.

<sup>37</sup> ARAMBURU, *op. cit.*, p. 36.

Gráfico 28

¿La visita al museo del Memorial y las actividades en el aula sobre el terrorismo han dado pie a que habléis del tema en casa o con amigos?



Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Balance y conclusiones

El tratamiento en las aulas de nuestro pasado de terrorismo se tiene que mover entre la historia y la memoria, entre la información y la emoción, entre la necesidad de aportar una contextualización rigurosa y la de fomentar la compasión hacia los que han sufrido injustamente. Ángela Bermúdez, Izaskun Sáez de la Fuente y Galo Bilbao lo expresan así: hay que «historizar la memoria» y «memorializar la historia»<sup>38</sup>, es decir, que ambas dimensiones se crucen y retroalimenten en una dinámica productiva. Se trata de educar no solo en conocimientos, sino también en sentimientos. A propósito de esto último, Galo Bilbao y Xabier Etxeberria sostienen que «tenemos ante nosotros una ingente tarea, la *educación sentimental*, la educación de los sentimientos de los ciudadanos, para que sean capaces de compadecer a y con las víctimas». Y es que, en palabras de estos mismos autores, «no basta con ponerse (sentimentalmente) en el lugar del otro; hace falta

<sup>38</sup> BERMÚDEZ, Á.; SÁEZ DE LA FUENTE, I., y BILBAO, G., *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2020, p. 56.

(políticamente) hacerle un lugar al otro»<sup>39</sup>. En este sentido, cabe partir de la centralidad explicativa de la historia, combinándola con la centralidad ética de las víctimas y sus testimonios.

En este capítulo hemos presentado los principales resultados de una encuesta realizada a escolares tras su visita al museo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. Conviene destacar que experiencias de este tipo tienen un impacto positivo en los alumnos: les ayudan a adquirir más conocimiento, empatía e interés, al tiempo que reducen la justificación de la violencia (que desciende del 15% al 9%). Resulta especialmente significativo que el 64% afirme haber cambiado su punto de vista sobre el terrorismo y sus víctimas, y que el 96% declare haber aprendido cosas nuevas.

Los libros de texto y otras actividades en el aula, junto con recorridos por espacios de memoria —como el citado museo— y coloquios con víctimas educadoras, constituyen iniciativas que, combinadas, ofrecen resultados positivos. Los estudiantes valoran especialmente estas dos últimas. Quienes otorgan la puntuación máxima a la visita al Memorial (150 personas) y al trabajo con testimonios (141) duplican a los que muestran igual grado de satisfacción con las clases más convencionales, basadas en el uso de libros de texto o en lecciones magistrales (70). Estos datos confirman la hipótesis planteada al inicio de la investigación y subrayan la conveniencia de fomentar actividades inmersivas por su alto impacto, sin descuidar la inclusión del tema en los manuales, todavía insuficiente (véase el capítulo 5).

En cuanto a los testimonios, cuando la presencialidad no sea posible —aunque siga siendo la opción ideal—, el acceso a ellos (y a otros materiales didácticos) debería facilitarse por vía digital y audiovisual, el formato predilecto de las nuevas generaciones. Sin embargo, la mayoría de quienes trabajamos en este ámbito seguimos centrados en la elaboración de libros y artículos que, si bien resultan necesarios, rara vez llegan al público más joven.

No obstante, este no es el principal problema. En general, es preciso impulsar proyectos educativos orientados a la deslegitimación del terrorismo, una asignatura aún pendiente. Corresponde a las autoridades integrar este objetivo de manera adecuada en los currículos oficiales (véase el capítulo 3). A día de hoy, la legislación nacional lo

---

<sup>39</sup> BILBAO, G., y ETXEBERRIA, X., *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bakeaz, Bilbao, 2005, pp. 39 y 40.

contempla, pero a nivel autonómico no siempre ocurre así. En Euskadi, por ejemplo, no sucede. No basta con aludir de forma genérica a los «derechos humanos» o a la «paz»: la falta de concreción se convierte a menudo en una excusa para eludir temas que siguen siendo controvertidos. Muchos jóvenes encuestados se quejan precisamente de esa carencia informativa. No puede ser que salgan del instituto sin saber qué fue ETA o, peor aún, con una visión distorsionada y edulcorada de su trayectoria criminal.

Es fundamental potenciar los proyectos educativos sobre el terrorismo y sus víctimas dada la relevancia histórica del tema, su proximidad geográfica y temporal, y la receptividad del alumnado: más del 92% de los estudiantes desea que la historia del terrorismo esté integrada en los planes de enseñanza. Sin embargo, el sistema educativo no constituye su principal fuente de información al respecto. Esto implica que, en algunos casos, los alumnos cubren sus lagunas de conocimiento mediante vías informales, no siempre adecuadas, mientras que en otros predomina el absoluto desconocimiento. De hecho, uno de cada cuatro alumnos nunca ha comentado este tema en casa.

Es preocupante la persistencia de ciertos mitos. Hay un sector, una cuarta parte de los encuestados, que cree que los primeros atentados de ETA tuvieron sentido por cometerse durante una dictadura. Lanza una imagen comprensiva sobre los orígenes de la banda y, con ella, la idea implícita de que algunos asesinatos estuvieron bien porque supuestamente respondían a una violencia previa y mayor. Encaja en esta visión el hecho de que la víctima más recordada sea Carrero Blanco. Pero ignoran la masacre de la cafetería Rolando, cometida por la misma ETA un año después de aquel magnicidio: una bomba en el comedor de un restaurante de Madrid se llevó 13 vidas de clientes y trabajadores del local, por su cercanía a la Dirección General de Seguridad<sup>40</sup>.

Otro tópico muy extendido es el que interpreta los hechos en clave de un conflicto entre dos bandos (de partida, casi el 48% de los alumnos), como si hubiera habido una especie de guerra entre ETA y el Estado español en la que todos mataron y murieron. En este caso, la simplicidad de los mensajes transmitidos desde el ámbito político, una caja de resonancia enorme, suple, y no necesariamente para bien, las

---

<sup>40</sup> FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. y ESCAURIAZA, A., *op. cit.*

omisiones y las pretendidas neutralidades de la escuela<sup>41</sup>. Así se pierde de vista la asimetría en la perpetración de violencias políticas en las últimas décadas, el protagonismo central de ETA, y la oportunidad de deslegitimar todas aquellas.

En el futuro se pueden analizar otras variables según curso, procedencia o dependiendo de si han escuchado o no un testimonio presencial. En todo caso, los datos obtenidos ya aportan una radiografía interesante, la primera con alumnado de secundaria mayoritariamente vasco. De cara al futuro, también sería bueno conocer las opiniones de los profesores, no solo las de los alumnos, y si la visita o el testimonio han dado pie a otras iniciativas o debates en el centro educativo, además de en sus hogares. En este sentido, es esperanzador que el 82% de los alumnos afirme que tratar este tema (en clase, en el museo, en coloquios con víctimas educadoras) le ha servido para comentarlo posteriormente en casa o con amigos.

Entre los retos pendientes, además de la ya mencionada ausencia del terrorismo de forma explícita en los planes de estudio, figura la sistematización del uso del testimonio de las víctimas en la educación y el fomento de las visitas de campo, como la del Memorial. Aunque se observa una tendencia creciente en este tipo de iniciativas, todavía representan una pequeña parte del sistema educativo. A lo largo de 2024, cerca de 3.000 alumnos participaron en estas visitas, el doble que en 2022, el primer año completo tras la inauguración del Memorial, destacando la mayor implicación de centros concertados y alaveses frente a los públicos y los de otros territorios.

Las dificultades son evidentes: prejuicios ideológicos, miedo al qué dirán, saturación de los temarios y falta de tiempo. No obstante, nuestro objetivo aquí era analizar lo que los jóvenes saben y opinan, cómo evolucionan y qué podemos transmitirles. El diagnóstico está hecho: sabemos qué funciona. Ahora toca ponerlo en práctica en entornos cada vez más amplios. Contamos con suficiente perspectiva, conocimiento y materiales; se puede hacer con rigor. Se lo debemos, sobre todo, a las víctimas y a las nuevas generaciones, si queremos ayudarles a ejercer su ciudadanía de manera crítica y consciente de su pasado reciente, por oscuro que este sea.

---

<sup>41</sup> «Los educadores vascos hemos pecado de exceso de neutralidad», «hemos dado una respuesta tibia al fenómeno de la violencia», ETXEBERRIA, *La educación para la paz...*, *op. cit.*, p. 66.

## Anexo 1. Datos técnicos del estudio

El estudio se llevó a cabo mediante cuestionarios elaborados en la herramienta Google Forms, que permitió la recogida sistemática de datos entre el alumnado participante. Posteriormente, la información obtenida fue sometida a un tratamiento estadístico y análisis descriptivo utilizando el programa Microsoft Excel, con el objetivo de identificar tendencias, contrastar percepciones y establecer comparaciones entre distintos grupos de estudiantes.

El consentimiento informado de los participantes se obtuvo a través de comunicaciones por correo electrónico dirigidas a sus profesores, quienes actuaron como intermediarios en la difusión del proyecto. En dicho correo se incluía una explicación detallada de los objetivos del estudio, el tipo de colaboración solicitada y el enlace directo al formulario. Se especificaba asimismo que la participación era voluntaria y anónima, que los datos recabados serían tratados de manera confidencial y utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Los resultados obtenidos se conservan en el archivo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, donde permanecen disponibles para futuras consultas o análisis complementarios en el marco de estudios sobre memoria, educación y terrorismo.

Cuadro 2  
*Centros por provincia y localidad*

	<b>Centros</b>	<b>Formularios previos</b>
Álava	6	201
Bizkaia	2	146
Navarra	1	5
La Rioja	1	50
Burgos	2	60
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>462</b>

Cuadro 3  
*Centros por región*

	<b>Centros</b>	<b>Formularios previos</b>
Vascos y navarros	9	352
Resto de España	3	110
		<b>462</b>

## Cuadro 4

*Centros según la red pública o concertada*

	<b>Centros</b>	<b>Formularios previos</b>
Concertados	Seis centros, cinco de Euskadi (321 formularios previos) y uno de Burgos (23).	344
Públicos	Seis centros, cuatro vasco-navarros (31 formularios previos) y dos del resto de España (87).	118
		462

## Cuadro 5

*Tipo de centro concertado vasco*

	<b>Centros</b>	<b>Formularios previos</b>
Religioso	3	175
Laico	1	99
Ikastola	1	47
TOTAL	5	321

## Cuadro 6

*Nivel que se encontraban cursando los alumnos durante su visita al Memorial*

<b>Curso</b>	<b>Centros</b>	<b>Formularios previos</b>
2.º ESO	1*	5
4.º ESO	4	161
1.º BAC	3	169
2.º BAC	5	127
		462

\* Adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas especiales. Con 15-16 años se encontraban cursando un equivalente de 2.º de ESO.

## Cuadro 7

*Tipo de actividad que realizaron en el Memorial*

	<b>Centros</b>	<b>Formularios previos</b>
Visita al museo	7	266
Visita más coloquio con una víctima educadora	6	196
		462

## Anexo 2. Cuestionario previo sobre el terrorismo y sus víctimas

Este cuestionario para alumnado de Secundaria es totalmente anónimo y las informaciones recogidas serán utilizadas con fines académicos. Agradecemos tu colaboración. Nota: en varias preguntas se puede marcar más de una opción (multirrespuesta).

### **FECHA:**

**Sexo:** M / H

**Año de nacimiento:**

**Lugar de nacimiento:**

**Centro de enseñanza:**

**Curso (1.º, 2.º... de ESO o BAC):**

**Dirías que el terrorismo te preocupa:**

Mucho / Bastante / Poco / Nada

**¿Has oído hablar de las siguientes organizaciones terroristas?**

ETA / GAL / GRAPO / Al Qaeda / Estado Islámico / Batallón Vasco Español

**¿Recuerdas el nombre de alguna de sus víctimas?**

Sí / No

**¿Quiénes?**

**¿Recuerdas el nombre de algún miembro de las organizaciones antes citadas?**

Sí / No

**¿Quiénes?**

**¿Alguna vez has escuchado o leído el testimonio de una víctima del terrorismo?**

Sí / No

**¿En qué formato leíste o escuchaste ese testimonio?**

Libro / Documental / Televisión / Internet / Prensa / Centro de enseñanza

**¿Crees que la violencia puede estar justificada para alcanzar objetivos políticos?**

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

**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

**¿Qué colectivos te parecen merecedores de reconocimiento público y memoria?**

Los presos de ETA excarcelados / Los miembros de ETA muertos en enfrentamientos, huidos o exiliados / Los policías que luchan contra el terrorismo / Los pacifistas / Las víctimas de la extrema derecha o del terrorismo parapolicial / Los asesinados por ETA / Las víctimas del terrorismo

**¿Estás de acuerdo en que los planes de enseñanza incluyan lo que ha supuesto el terrorismo en nuestro país y la prevención de la radicalización?**

Sí / No

**¿En casa habéis hablado sobre ETA?**

Sí / No

**Si tu respuesta es afirmativa, ¿recuerdas qué comentasteis?**

**¿Estás de acuerdo con que los primeros atentados de ETA fueron legítimos porque se produjeron bajo la dictadura franquista?**

Sí / No

**Consideras que durante las últimas décadas de violencia política en el País Vasco ha habido:**

Un conflicto entre dos bandos / Campañas terroristas para imponer unas ideas

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

Sí / No

**Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuál o cuáles?**

**Otras observaciones o comentarios que desees añadir.**

### Anexo 3. Cuestionario posterior sobre el terrorismo y sus víctimas

Nos interesa ahora conocer tu opinión después de haber trabajado el tema del terrorismo en clase y de tu visita al Memorial de Vitoria. Este cuestionario para alumnado de Secundaria es totalmente anónimo y las informaciones recogidas serán utilizadas con fines académicos. Agradecemos tu colaboración. Nota: en varias preguntas se puede marcar más de una opción (multirrespuesta).

**FECHA:**

**Sexo:** M / H

**Año de nacimiento:**

**Lugar de nacimiento:**

**Centro de enseñanza:**

**Curso (1.º, 2.º... de ESO o BAC):**

**Puntúa de 1 a 5 el interés y la utilidad que para ti han tenido las siguientes actividades realizadas (1 es la puntuación mínima y 5 la máxima)**

Trabajar el tema en el aula (con el profesor, el libro de texto, etc.)

La visita al museo del Memorial

Conocer el testimonio de las víctimas (en persona, en texto o grabado)

**¿Tu punto de vista sobre el terrorismo y sus víctimas ha cambiado después de conocer el tema más a fondo?**

Mucho / Bastante / Poco / Nada

**En caso de que sí, ¿de qué manera?**

**En caso de que no, ¿por qué?**

**¿Has aprendido cosas nuevas?**

Sí / No

**¿Qué es lo que más recuerdas de lo que has aprendido?**

**¿La visita al museo del Memorial y las actividades en el aula sobre el terrorismo han dado pie a que habléis del tema en casa o con amigos?**

Sí / No

**Dirías que el terrorismo te preocupa:**

Mucho / Bastante / Poco / Nada

**¿Has oído hablar de las siguientes organizaciones terroristas?**

ETA / GAL / GRAPO / Al Qaeda / Estado Islámico / Batallón Vasco Español

**¿Recuerdas el nombre de alguna de sus víctimas?**

Sí / No

**¿Quiénes?**

**¿Recuerdas el nombre de algún miembro de las organizaciones terroristas antes citadas?**

Sí / No

**¿Quiénes?**

**¿Crees que la violencia puede estar justificada para alcanzar objetivos políticos?**

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

**¿Qué colectivos te parecen merecedores de reconocimiento público y memoria?**

Los presos de ETA excarcelados / Los miembros de ETA muertos en enfrentamientos, huidos o exiliados / Los policías que luchan contra el terrorismo / Los pacifistas / Las víctimas de la extrema derecha o del terrorismo parapolicial / Los asesinados por ETA / Las víctimas del terrorismo

**Otras observaciones o comentarios que desees añadir.**

## Capítulo 3

# El terrorismo en los currículos oficiales

JULIA GRACIA ORDÓÑEZ<sup>1</sup>

### Introducción

El terrorismo en las aulas continúa siendo una cuestión polémica y de actualidad, como reflejan múltiples titulares en diferentes medios de comunicación acerca de la necesidad de abordar este fenómeno desde el ámbito educativo<sup>2</sup>. El informe de 2025 sobre la juventud española recoge que la guerra y la inseguridad preocupan a casi la mitad de los jóvenes y que se está produciendo una progresiva polarización. Hasta un 8% se sitúa ideológicamente en la extrema derecha. Más de un 90% admite usar las redes sociales como instrumento de construcción de identidad, socialización y consulta de contenidos<sup>3</sup>. En el mundo académico está ampliamente aceptado que la educación es clave para prevenir esta polarización<sup>4</sup>, que a veces conduce a procesos de radicalización. El currículo, al promover valores democráticos y una ciudadanía activa, puede contribuir a desarrollar resiliencia frente a narrativas violentas<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Agradezco la ayuda de Raúl López Romo y Marta Rodríguez Fouz, así como la confianza del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo.

<sup>2</sup> Puede señalarse, entre otros, ECHAZARRETA, B. L., «El PP pedirá en el Congreso que el 100% de los colegios enseñen “lo que fue el terrorismo de ETA”», *ABC*, 12/07/2025.

<sup>3</sup> FEIXA, C. (dir.) *et al.*, *Informe Juventud en España 2024. Entre la emergencia y la resiliencia*, Injuve, Madrid, 2025.

<sup>4</sup> NORDBRUCH, G., «The role of education in preventing radicalisation», en: *RAN Issue Paper*, 12/12/2016. [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files\\_en?file=2020-09/role\\_education\\_preventing\\_radicalisation\\_12122016\\_en.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files_en?file=2020-09/role_education_preventing_radicalisation_12122016_en.pdf) (consulta: 1 octubre 2025).

<sup>5</sup> BERMÚDEZ, A., «Narrative justice? Ten tools to deconstruct narratives about violent pasts», en: KEYNES, M. *et al.* (eds.), *Historical justice and history education*, Palgrave Macmillan, Cham, 2021, pp. 269-289.

En el abordaje del terrorismo a nivel curricular se emplean principalmente dos enfoques. En primer lugar, el histórico, en el que el alumnado estudia una selección de hechos y referencias a víctimas del terrorismo que visibilizan sus consecuencias, para conocer mejor el pasado y evitar que vuelvan a repetirse actos de violencia como los estudiados<sup>6</sup>. En segundo lugar, el psicosocial, en el que, identificados los principales riesgos, se protege al alumnado frente a la desinformación y la manipulación de las organizaciones terroristas<sup>7</sup>. Ambos enfoques reflejan que es esencial que el currículo incluya a las víctimas del terrorismo como elemento central, garantizando que se conozca su historia.

Un abordaje completo y actualizado del terrorismo en el currículo debe manifestar que es un fenómeno global, complejo, multifactorial y en continua evolución. Por tanto, debe trabajarse de forma transversal, concreta, desde una edad temprana<sup>8</sup>, en todas las etapas y enseñanzas, y teniendo a las víctimas del terrorismo en el centro de su estudio. Es necesario ampliar enfoques estrictamente históricos, de forma que se incluyan fenómenos actuales que han adquirido una enorme trascendencia, como el extremismo y la radicalización, la alfabetización digital frente a las organizaciones terroristas que operan en plataformas virtuales, la adopción de una perspectiva de género, la orientación hacia una cultura de la prevención y una necesaria argumentación ética. Todos estos elementos conforman nuestro marco teórico, que se muestra en la figura 1.

El primer elemento implica nombrar a las víctimas del terrorismo como parte de las enseñanzas mínimas del currículo, lo que supondría reconocerlas como referente ético y valorar su testimonio como herramienta que relaciona memoria e historia y deslegitima social y políticamente al terrorismo<sup>9</sup>. La centralidad de las víctimas del terro-

<sup>6</sup> MILOŠEVIĆ, A., *Victims and memory after terrorism*, Routledge, Londres, 2024.

<sup>7</sup> LÖSEL, F. *et al.*, «Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research», en: *International Journal of Developmental Science*, 12, 2018, pp. 89-102.

<sup>8</sup> FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, *Prevention of violent radicalisation in early childhood education and care*, Finnish National Agency for Education, Helsinki, 2019. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph\\_ekstremismi\\_eng\\_210x210\\_130519\\_net.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_ekstremismi_eng_210x210_130519_net.pdf) (consulta: 1 octubre 2025).

<sup>9</sup> JIMÉNEZ, M., «The impact of the narrative of victimization: an experiment with university students in Spain», en: *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 14, 2022, pp. 265-287.

Figura 1

*Marco teórico*

*Fuente:* elaboración propia.

rismo es necesaria y queda aún pendiente, como justifica el hecho de que seis de cada diez estudiantes no pudieron nombrar a una víctima del terrorismo en un reciente estudio<sup>10</sup>. El segundo elemento implicaría establecer como enseñanza mínima una definición de los términos «extremismo violento, radicalización y terrorismo», así como el estu-

<sup>10</sup> JIMÉNEZ, M. *et al.*, «El impacto de la pedagogía de las víctimas en las aulas», Ministerio del Interior, Madrid, 2024. Disponible en: [https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/ayudas-y-subvenciones/ayudas-a-victimas-de-actos-terroristas/Testimonio-de-victimas-en-las-aulas/Informe\\_Ejecutivo\\_Impacto\\_Pedagogia\\_Victimas\\_Aulas.pdf](https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/ayudas-y-subvenciones/ayudas-a-victimas-de-actos-terroristas/Testimonio-de-victimas-en-las-aulas/Informe_Ejecutivo_Impacto_Pedagogia_Victimas_Aulas.pdf) (consulta: 1 octubre 2025).

dio de estos procesos<sup>11</sup>, teniendo en cuenta, por ejemplo, que en España se identifican 18 grupos de extrema derecha y de odio activos, lo que favorece la captación de menores, víctimas de sus redes<sup>12</sup>. El tercero apela a establecer el contexto donde se desarrolla el fenómeno terrorista incluyendo sus causas, los tipos de terrorismo, su impacto, nombrar a las organizaciones terroristas que han operado, reconocer la labor policial e identificar movimientos sociales frente al terrorismo<sup>13</sup>. El cuarto es el referido a la argumentación ética por la que se considera al terrorismo como algo malo y se capacita al alumnado para dialogar desde el respeto y formar sus propias ideas. El quinto contribuiría a la alfabetización digital sensibilizando a profesorado y alumnado sobre los medios y fines que emplean las organizaciones terroristas en entornos digitales y las posibles respuestas desde el ámbito educativo que contribuyan a su resiliencia<sup>14</sup>. El sexto implicaría adoptar una perspectiva de género al estudiar el fenómeno terrorista, analizando especialmente la relación de numerosas mujeres como «víctimas colaterales» del terrorismo<sup>15</sup> o como líderes del movimiento asociativo de los damnificados. El séptimo y último elemento señala la ausencia de un protocolo específico ante situaciones relacionadas con la radicalización y en caso de atentado terrorista, lo que contribuiría a su detección temprana y a una mejor respuesta<sup>16</sup>. Estos siete elementos están interconectados e influyen-

---

<sup>11</sup> KRUGLANSKI, A. W.; BÉLANGER, J. y GUNARATNA, R., *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*, Oxford University Press, Oxford, 2019.

<sup>12</sup> Global Project Against Hate and Extremism. <https://globalextrémism.org/espana-grupos-extremistas-y-de-odio-de-ultraderecha/> (consulta: 1 octubre 2025).

<sup>13</sup> Raúl López Romo, «Cómo enseñar sobre ETA y el terrorismo en secundaria», en: *The Conversation*, 14/05/2023.

<sup>14</sup> WHITTAKER, J., «Online radicalisation: Understanding the online/offline nexus», en: *Europol ECTC 4th conference of the European Counter Terrorism Centre (ECTC) Advisory Network on terrorism and propaganda*, 14-15 marzo 2023. <https://www.europol.europa.eu/publications-events/publications/onlife-radicalisation-understanding-online/offline-nexus> (consulta: 1 octubre 2025).

<sup>15</sup> VILLELLAS ARIÑO, A.; VILLELLAS ARIÑO, M. y URRUTIA, P., «La experiencia de AHOTSAK: Mujeres por el diálogo en el conflicto vasco», en: *Quaderns de Construcció de Pau*, 28, 2020. [https://escolapau.uab.cat/img/qcp/QCP28\\_Ahotsak.pdf](https://escolapau.uab.cat/img/qcp/QCP28_Ahotsak.pdf) (consulta: 1 octubre 2025).

<sup>16</sup> «Recomendaciones de autoprotección para la ciudadanía en caso de atentado terrorista», Ministerio del Interior, Madrid, 2017. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/nivel-de-alerta-antiterrorista/descargas/Recomendaciones-Autoproteccion-Ciudadania.pdf> (consulta: 1 octubre 2025).

dos por el contexto social y cultural en el que se implemente la normativa curricular<sup>17</sup>.

El currículo, entendido como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, establece qué, cuándo y cómo debe aprender el alumnado y lo prepara para afrontar los retos actuales. Con el fin de asegurar una formación común, el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, fija las enseñanzas mínimas que desarrolla cada administración educativa<sup>18</sup>. La Constitución, las leyes orgánicas, los reales decretos y otras disposiciones normativas que regulan el currículo, son obligatorias y contribuyen a garantizar los derechos de la infancia.

Un estudio de 2016 del Defensor del Pueblo sobre los derechos de las víctimas de ETA<sup>19</sup> recomendaba mantener la temática del terrorismo en el currículo básico de la ESO y Bachillerato para fomentar el respeto y consideración por sus víctimas e incluir en los reales decretos el rechazo al terrorismo desde una óptica filosófica y moral. Según este estudio, si bien se ha mantenido su presencia en los currículos, sigue siendo insuficiente y desigual en todo el territorio como analizaremos a continuación.

A nivel internacional, existen países como Alemania que son referentes en el abordaje del Holocausto al establecer su estudio como obligatorio bajo un enfoque cívico e histórico. Alemania afronta retos similares a España como la distancia temporal con los hechos que dificultan su comprensión<sup>20</sup>. De forma similar, Irlanda del Norte revisó su currículo para adoptar un enfoque basado en los derechos humanos y la responsabilidad social al tratar los *Troubles*<sup>21</sup>, formando a todo su profesorado en ciudadanía. En este caso la mayor dificultad fue la predominancia de una cultura del silencio y un legado transgeneracio-

---

<sup>17</sup> BRONFENBRENNER, U., «The context of development and the development of context», en: LERNER, R. M. (ed.), *Developmental psychology: historical and philosophical perspectives*, Hillsdale N.J., L. Erlbaum Association, 1983, pp. 147-184.

<sup>18</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>19</sup> DEFENSOR DEL PUEBLO, *Estudio sobre los derechos de las víctimas de ETA. Su situación actual*, Defensor del Pueblo, Madrid, 2016. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/12/VictimasETA.pdf> (consulta: 1 octubre 2025).

<sup>20</sup> PISTONE, I. *et al.*, «Teaching and learning about the Holocaust: a systematic scoping review of existing research», en: *Holocaust Studies*, 30, 2024, pp. 1-21.

<sup>21</sup> MCCAFFERY, N. y HANSSON, U., «The Troubles aren't history yet: Young people's understanding of the past», en: *Shared Space*, 11, 2011, pp. 43-56.

nal que aún hoy influye en la percepción de la juventud sobre este fenómeno (véase el capítulo 8). Son dificultades que también resuenan en las regiones más castigadas por el terrorismo en España. A nivel nacional, merece destacarse la trayectoria del currículo vasco, que inició su Plan de educación para la paz y los derechos humanos en el año 2005. Pese a ello, diversos estudios han cuestionado la efectividad de sus recursos al identificar en diferentes evaluaciones cómo una parte del alumnado justificaba la violencia y no conocía a víctimas del terrorismo de referencia<sup>22</sup>.

### 3.1. Método

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se identifica un vacío en la literatura para el que se plantea un estudio que se resume de forma sucinta en el presente capítulo y que tiene los siguientes objetivos:

- Analizar la presencia del terrorismo en los reales decretos de enseñanza secundaria y Bachillerato desde la primera ley educativa en democracia hasta la actualidad.
- Valorar si existe consistencia en los currículos publicados por las diferentes administraciones educativas actualmente.

Para ello, se ha empleado una metodología comparada<sup>23</sup> aplicada al terrorismo y centrada en el cotejo entre currículos educativos, lo que permitirá establecer relaciones que puedan orientar futuras tomas de decisiones.

Para el análisis se han empleado fuentes primarias incluidas en el Anexo, que se corresponden, por un lado, con los reales decretos por los que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato desde 1980 hasta la actualidad. Por otro, se analizan los currículos de las 17 comunidades autónomas a partir del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se

---

<sup>22</sup> MOTA ZURDO, D., «Las “memorias” del terrorismo: Las víctimas de la violencia política y la educación secundaria en el País Vasco (2005-2021)», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 2022, pp. 563-605.

<sup>23</sup> GARCÍA GARRIDO, J., «La educación comparada en una sociedad global», en: *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 1997, pp. 61-82.

establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

### 3.2. Resultados

#### *Progresión histórica de la concreción curricular del terrorismo*

En primer lugar, el análisis de los diferentes reales decretos desde 1980 hasta la actualidad nos muestra que la primera mención al terrorismo no se produce hasta 1985 con la LODE (1985-1990) en el llamado «documento curricular», dentro de la materia de Geografía e Historia. Es una referencia que no se vuelve a repetir hasta 2006 con la LOE (2006-2013), cuando se introduce la materia de Educación para la ciudadanía. Este resultado es significativo, ya que muestra cómo durante 16 años se produjo un vacío en el que el terrorismo no se abordaba en los centros educativos. Asimismo, es reseñable cómo solo se aborda en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato y no en Primaria ni en Formación Profesional, a excepción de la titulación en técnico de emergencias sanitarias. En Educación Secundaria no se estudia de forma transversal en todas las materias, sino que se limita a dos: Geografía e Historia y Educación en Valores Cívicos y Éticos en sus diferentes denominaciones. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, siendo la educación obligatoria de los 6 a los 16 años (art. 4 de la LOE, modificado por la LOMLOE), no todo el alumnado accederá a Bachillerato, por lo que no cursará materias como Historia de España o del Mundo Contemporáneo que abordan el terrorismo en mayor profundidad. Será en la etapa de Bachillerato cuando a partir de 2006 se introduce el terrorismo en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, a partir de 2013 en Historia de España y Psicología. Otro dato interesante lo aportan las asignaturas optativas, en concreto, Ética e Historia de la Filosofía, en las que no se incluye referencia al terrorismo. La figura 2 sintetiza la evolución del abordaje del terrorismo en los diferentes currículos.

Figura 2

*Concreción curricular: el terrorismo en los reales decretos*



*Fuente:* elaboración propia.

### *Evolución metodológica*

En los diferentes desarrollos normativos también es importante señalar la evolución de las orientaciones metodológicas reseñadas en las leyes educativas. Si bien la LODE (1985) promovía estrategias expositivas y estudios de caso aplicables al estudio del terrorismo, la LOGSE (1990) instaba a la indagación y la investigación del propio alumnado o la LOPEG (1995) al aumento progresivo de su nivel de abstracción. Será la LOCE (2002) la que da especial importancia a las tecnologías de la información y la comunicación y la LOE (2006), inspirada en políticas europeas, se centra en el enfoque competencial, que continúa con las competencias básicas de la LOMCE (2013) y las clave de la LOMLOE (2020). La vigente ley pone al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje y promueve el desarrollo de situaciones de aprendizaje como herramienta óptima para desarrollar aprendizajes inclusivos, contextualizados y competenciales.

### *Ciudadanía y Educación en Valores Cívicos y Éticos*

Si analizamos más de cerca los contenidos o saberes básicos de las materias de secundaria en las que se ha identificado la presencia del terrorismo a través de los reales decretos, podemos comprobar cómo

hay espacios temporales en los que no se aborda el terrorismo desde un enfoque ético, en concreto desde 1990 hasta 2006 y desde 2013 hasta 2020. Hasta entonces, la materia de Ética se centraba en aspectos más relacionados con la convivencia sin abordar este fenómeno. De ahí que la LOE (2006) y, en su desarrollo, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, suponga un avance al introducir de forma explícita los «conflictos en el mundo actual: terrorismo», además de conceptos relacionados como el derecho internacional humanitario, los Estados fallidos, el fanatismo religioso o la ciudadanía en un mundo global. Posteriormente, serán la LOMLOE y, en su desarrollo, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, actualmente vigente, los que a través de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos incluyan de forma explícita «la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política», además de aspectos relacionados como la memoria democrática, la democracia, el Estado de derecho y los valores constitucionales o la política, «formas de Estado y tipos de gobierno». Este desarrollo resulta insuficiente si lo comparamos con los contenidos incluidos en las unidades didácticas sobre terrorismo para la etapa de Educación Secundaria, en las que se comienza con una definición de terrorismo, un análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las organizaciones terroristas según su ideología, la empatía, solidaridad y resiliencia de y hacia las víctimas, la referencia al Día internacional de las víctimas del terrorismo, así como a afectados, atentados y secuestros concretos<sup>24</sup>. Las enseñanzas básicas no establecen, por tanto, ni los aspectos básicos del fenómeno, ni citan nombres de víctimas, organizaciones terroristas, atentados o secuestros.

### *Geografía e Historia*

Si analizamos de qué forma los currículos han abordado el terrorismo a través de la materia de Geografía e Historia, es destacable cómo fue el desarrollo de la LODE (1985), a través de un extenso

---

<sup>24</sup> Véanse las siete unidades didácticas nacidas del proyecto «Memoria y prevención del terrorismo» en las que colaboran los Ministerios de Interior y Educación, el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y la Fundación Víctimas del Terrorismo: <https://www.memorialvt.com/educacion/#unidades> (consulta: 1 octubre 2025). En adelante cuando hablemos de unidades didácticas en este capítulo nos referimos a esta colección.

documento llamado «diseño curricular base», el que integró por primera vez en democracia una mención explícita al terrorismo como enseñanza mínima. Este hecho supuso un hito dada la elevada actividad terrorista experimentada durante la década de 1980, los conocidos como «años de plomo», provocada sobre todo por ETA. Sin embargo, vemos que habrá una ausencia durante 16 años, desde 1990 hasta 2006, en los que esta materia, siendo una de las que más potencial de desarrollo tiene, no lo incluye. Será el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el que incluya el estudio del terrorismo durante la transición, analice la historia de organizaciones terroristas, cite de forma explícita a ETA, GRAPO y Terra Lliure y visibilice los movimientos asociativos en defensa de las víctimas del terrorismo. Este hecho es importante, ya que supone un incremento sustancial de contenidos específicos sobre el terrorismo, que no se mantendrá en los siguientes desarrollos normativos.

El actual Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, incluye de forma más genérica como saberes básicos «guerras, terrorismo, violencia política», además de los genocidios, la geopolítica, conflictos presentes y las instituciones internacionales por la paz. Es un abordaje mucho más amplio en el que no se especifican los elementos anteriores que sería necesario que el alumnado conociera. Son saberes que se completan con la competencia específica 7, en la que se hace mención al sufrimiento de las víctimas del terrorismo. El vigente Real Decreto, por tanto, reduce los contenidos específicos y no nombra a organizaciones terroristas, víctimas del terrorismo ni movimientos asociativos, siendo todos ellos elementos importantes, que en investigación se emplean como indicadores del nivel de conocimientos que posee el alumnado sobre el fenómeno terrorista. Si comparamos los contenidos incluidos en las unidades didácticas para Geografía e Historia vemos carencias reseñables como la ausencia de una definición de terrorismo, de las áreas a las que afecta, de menciones a los días en conmemoración a las víctimas del terrorismo o de referencias explícitas a alguna víctima, atentado o secuestro como enseñanzas mínimas<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> [https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2019/06/terrorismo\\_en\\_españa\\_PROFESORADO\\_WEB.pdf](https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2019/06/terrorismo_en_españa_PROFESORADO_WEB.pdf) (consulta: 5 noviembre 2025).

## *Progresión histórica de la concreción curricular del terrorismo en Bachillerato*

- *Filosofía*

En la etapa de Bachillerato, otra de las materias en las que se hace mención explícita al terrorismo es Filosofía, en su primer curso. El Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, establece entre sus saberes básicos «la acción humana: filosofía ética y política. [...] la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia». No se han encontrado referencias al terrorismo en desarrollos normativos anteriores de esta materia y no incluye contenidos específicos en 2.º de Bachillerato. Este abordaje es insuficiente ya que no parte de la indagación del fenómeno terrorista, ni favorece una argumentación ética que tenga en cuenta la pluralidad de opiniones y fomente la capacidad para discrepar desde el respeto y superar las diferencias.

- *Psicología*

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, incluye como estándar de aprendizaje: «2.3. Indaga en la psicología de Erikson y destaca algunas de las causas psicológicas explicativas que señala acerca de los actos terroristas, el pensamiento radical e irracional que se pone de manifiesto en algunos seguidores de equipos deportivos, artistas, grupos políticos, religiosos, etc.».

En comparativa con los contenidos de la unidad didáctica sobre radicalización violenta<sup>26</sup>, las enseñanzas mínimas no incluyen ni la caracterización de la radicalización, ni sus pilares, ni las claves de los grupos terroristas o mención a la resiliencia. Debe señalarse que, según lo dispuesto en el artículo 28.4 del citado Real Decreto, Psicología se encuentra entre las 15 materias del bloque de asignaturas específicas, entre las que el alumnado debía escoger un mínimo de dos, lo que reduce el porcentaje del alumnado que cursó la materia y, por tanto, recibió formación en torno al fenómeno de la radicalización violenta.

---

<sup>26</sup> <https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2020/09/UD6-La-radicalizacion-violenta.pdf> (consulta: 5 noviembre 2025).

- *Historia del Mundo Contemporáneo*

El Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, introdujo el estudio del terrorismo en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, añadiendo el estudio de focos de conflicto, injusticia y discriminación, así como la necesidad de cooperación y diálogo. Será con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, cuando se añade una dimensión global y se establece de forma específica como contenidos «la caída del Muro de Berlín» y los atentados de Nueva York, así como «la sociedad norteamericana tras los atentados del 11S». Adicionalmente, se incluye como criterio de evaluación «describir los efectos de la amenaza terrorista (yihadismo, etc.) sobre la vida cotidiana».

Será el vigente Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, el que añade al estudio del terrorismo dentro de los saberes básicos, los radicalismos y las ciberamenazas, junto con el análisis de un «nuevo orden mundial multipolar, guerras del siglo XXI, memoria democrática» y la declaración universal de los derechos humanos. Asimismo, establece como competencia específica «la actitud de rechazo hacia la violencia y reconocimiento de las víctimas y al derecho a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición». Sin embargo, este Real Decreto no incluye referencia a atentados ni organizaciones terroristas que sí abarcaba el desarrollo curricular anterior. Esta ausencia se amplía si realizamos un análisis comparativo con los contenidos incluidos en la unidad didáctica para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, que se inicia con una necesaria contextualización de qué es el terrorismo, a qué áreas afecta, qué organizaciones terroristas han operado globalmente y los atentados terroristas de mayor impacto internacional: el 11S, el 11M, el 7J de Londres, Charlie Hebdo o Bataclán, entre otros. Asimismo, se identifica la ausencia de un estudio de las oleadas del terrorismo internacional incluyendo mención a sus víctimas.

- *Historia de España*

Por último, analizaremos el alcance del estudio del terrorismo a través de la materia de Historia de España. Un factor importante es cómo será necesario esperar más de 30 años para abordar el terro-

rismo en el currículo a través de esta materia. El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, cita de forma explícita a ETA y los GRAPO, además de incluir el estudio de la normalización democrática en España y los gobiernos constitucionales. Por otro lado, será entre los criterios de evaluación cuando se referencia a «la ciudadanía amenazada, los movimientos asociativos de víctimas y la mediación en conflictos». Asimismo, se analiza la evolución de las organizaciones terroristas que han actuado en España desde la transición democrática referenciando de forma explícita a organizaciones terroristas concretas. El vigente Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, mantiene el estudio del terrorismo durante la transición y la democracia y el «reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia y del terrorismo en España», además de estudiar las políticas y lugares de memoria, la transición y la Constitución de 1978, la normalización democrática y la amenaza del terrorismo. De esta forma, se eliminan las referencias explícitas a organizaciones terroristas y se elude nombrar a víctimas y atentados concretos. Son ausencias destacables, ya que contribuyen al olvido de hechos con los que el alumnado cada vez tendrá más distancia temporal.

Cabe señalar que, si comparamos estos contenidos con los incluidos en la unidad didáctica para Historia de España de 2.º de Bachillerato, observamos múltiples ausencias en la legislación, como iniciar el estudio del fenómeno terrorista con una definición de terrorismo, las áreas a las que afecta y una clasificación de las organizaciones que operaron según su ideología. Asimismo, se echa de menos el análisis del terrorismo en tres etapas: dictadura, transición y democracia. Tampoco se hace mención a los movimientos sociales, con organizaciones como la AVT o Gesto por la Paz<sup>27</sup>. Por último, cabría señalar alguna necesaria referencia a las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado y a las víctimas del terrorismo. Todos ellos son elementos imprescindibles para una formación completa sobre el impacto del terrorismo en nuestro país.

---

<sup>27</sup> [https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2021/04/UD2-Terrorismo\\_en\\_España\\_-PROFESORES-1.pdf](https://www.memorialvt.com/wp-content/uploads/2021/04/UD2-Terrorismo_en_España_-PROFESORES-1.pdf) (consulta: 5 noviembre 2025).

### *Análisis del abordaje curricular del terrorismo en las diferentes administraciones educativas*

En un estudio anterior se analizó la normativa autonómica por la que se establece la ordenación y enseñanzas de Secundaria y Bachillerato. Recogemos en este capítulo los resultados más destacables.

En un primer análisis se identifica que el terrorismo se aborda solo en dos etapas educativas y a través de materias concretas: Educación en Valores Cívicos y Éticos y Geografía e Historia en Secundaria y en las materias de Filosofía, Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España en Bachillerato.

#### *Educación Secundaria*

Los saberes básicos de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos incluyen «la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia política». De las 17 comunidades autónomas, 11 de ellas (65%) la mantienen parcial o totalmente. Sin embargo, seis (35%) eliminan esta mención específica: Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco y La Rioja. Esta referencia también se incluye tanto en los saberes básicos como en la competencia específica 7 de Geografía e Historia que establece «la necesidad de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y del terrorismo». En este caso, 15 comunidades autónomas (88%) mantienen esta mención total o parcialmente, a excepción de dos: Cataluña y Comunidad Valenciana.

#### *Bachillerato*

En esta etapa, que recordemos es postobligatoria y, por tanto, no cursará todo el alumnado, el abordaje del terrorismo se reduce a tres materias: Filosofía, Historia del Mundo Contemporáneo (ambas para 1.º de Bachillerato) e Historia de España (2.º de Bachillerato), coincidente además con la Prueba de Acceso a la Universidad y disponiendo de menor tiempo de docencia, pero mayor contenido de saberes básicos.

Los saberes básicos de la materia de Filosofía incluyen «la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia». En la normativa autonómica, 12 comunidades autónomas (71%) incluyen total o parcialmente

esta referencia, a excepción de cinco: Canarias, Cataluña, Extremadura, País Vasco y La Rioja.

En la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, la competencia específica 2 incluye tanto la amenaza del terrorismo como el rechazo hacia el uso de todo tipo de violencia y el reconocimiento a sus víctimas. En este caso, 15 comunidades autónomas (89%) mantienen dichas referencias, a excepción de dos de ellas (Comunidad Valenciana y País Vasco) que eliminan la mención explícita al terrorismo. De forma similar, en la materia de Historia de España, 14 comunidades autónomas (82%) mantienen total o parcialmente la mención a las víctimas de la violencia y del terrorismo en España y la amenaza del terrorismo como saberes básicos. Sin embargo, tres de ellas (Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco) eliminan esta mención específica. Son ausencias muy destacables que generan desigualdad en el abordaje del terrorismo a nivel nacional.

### 3.3. Conclusiones

Un análisis retrospectivo de las leyes educativas pone de manifiesto que el terrorismo no ha tenido la presencia que requiere, ni se ha incluido dentro de los aprendizajes mínimos con los que todo alumno debería terminar su formación básica. Debe señalarse que durante 16 años ha sido un fenómeno ausente del currículo y, si bien su abordaje más completo se produce con la derogada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, los aprendizajes incluidos en ella no se mantienen en la legislación vigente, que aumenta el número de saberes básicos, pero los generaliza, propiciando importantes ausencias. Esto pone de manifiesto la necesidad de que la concreción curricular del terrorismo sea diseñada por un comité de expertos que garanticen una formación completa y actualizada sobre el fenómeno. Debe buscarse un consenso sobre la necesidad de abordar el fenómeno terrorista de forma curricular, con independencia del signo político del partido gobernante. Nuestro marco teórico apuntaba a diversos ámbitos desde los que debe orientarse su estudio bajo un enfoque transversal y competencial en el que tendrían cabida todas las materias.

El análisis del terrorismo, tanto en los reales decretos como en la normativa autonómica vigente, sigue siendo insuficiente, ya que se

reduce a materias relacionadas con la Historia y de forma residual con la Filosofía. Este enfoque estrictamente histórico debería complementarse con uno psicosocial y preventivo, en el que el terrorismo se aborde de forma transversal. Por otro lado, se identifica la ausencia de las víctimas del terrorismo como elemento central. Se hacen por tanto necesarias referencias explícitas a atentados, víctimas del terrorismo y movimientos sociales, tanto en los reales decretos como en la normativa autonómica que los desarrolla. Asimismo, debe mencionarse cómo son precisamente las comunidades autónomas más castigadas por el terrorismo las que con más frecuencia y en diferentes materias eluden estas referencias explícitas, lo que genera como consecuencia una desigualdad territorial respecto al aprendizaje del alumnado en esta materia. También debe señalarse que la mayor presencia curricular del terrorismo se incluye en 2.º de Bachillerato, el curso con mayor número de saberes básicos a estudiar en el tiempo más reducido debido a la PAU, condiciones que hacen necesario equilibrar el desarrollo cognitivo del alumnado con la carga de estudio requerida.

El currículo puede apoyarse en factores facilitadores como los cada vez más accesibles recursos educativos específicos sobre terrorismo, los programas que ofrecen el testimonio de víctimas en las aulas y la formación del profesorado en la materia, una formación que debería incluirse en los currículos universitarios y que preparase al futuro profesorado para conocer el fenómeno terrorista y para gestionar temas controvertidos, además de orientarle para superar cualquier posible sesgo al tratar este fenómeno.

El presente estudio nos permite además señalar recomendaciones como la necesidad de diseñar un protocolo de actuación para centros educativos sobre terrorismo y radicalización; aplicar más evaluación, en concreto, una evaluación realista a programas que impliquen el testimonio de víctimas en las aulas; la elaboración de una guía didáctica para docentes; un buscador de recursos y el impulso del desarrollo de proyectos que estudien la historia del terrorismo en centros educativos incluyendo categorías específicas en diversas convocatorias educativas.

Este análisis también nos permite sugerir futuras líneas de investigación entre las que destaca un estudio comparado más amplio e internacional, la ampliación a la etapa de Educación Primaria y a otro tipo de enseñanzas como la Formación Profesional y de Adultos.

Concluimos este capítulo destacando que el currículo, al guiar los aprendizajes mínimos comunes, es una herramienta esencial en la prevención del terrorismo, que requiere un abordaje más completo que el actual y que estamos convencidos de que se trata de una intervención prioritaria para las generaciones presentes y futuras que debemos mejorar.

## Anexo. Unidades de análisis

### *Leyes educativas en democracia*

#### **Leyes educativas (1980-2025)**

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

## Cuadro 1

*Reales decretos de ordenación de las enseñanzas mínimas (1980-2025)*

<b>LOECE (1980)</b>	
<b>Etapas educativas</b>	<b>Real Decreto/Orden</b>
Educación General Básica Ciclo Superior (6.º, 7.º, 8.º)	Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica
<b>LODE (1985)</b>	
<b>Etapas educativas</b>	<b>Real Decreto/Orden</b>
Educación Secundaria	<b>Diseño curricular base Educación Secundaria Obligatoria (1989)</b> Debate del diseño curricular de base. Informe síntesis
Bachillerato	Orden de 21 de octubre de 1986 por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de enseñanza secundaria
<b>LOGSE (1990)</b>	
<b>Etapas educativas</b>	<b>Real Decreto/Orden</b>
Educación Secundaria	Anexo I Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
Bachillerato	Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato
<b>LOPEG (1995)</b>	
<b>Etapas educativas</b>	<b>Real Decreto/Orden</b>
Educación Secundaria	Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.
Bachillerato	Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas

<b>LOCE (2002)</b>	
<b>Etapa educativa</b>	<b>Real Decreto</b>
Educación Secundaria	Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria
Bachillerato	Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato
<b>LOE (2006)</b>	
<b>Etapa educativa</b>	<b>Real Decreto/Orden</b>
Educación Secundaria	Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
Bachillerato	Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas
<b>LOMCE (2013)</b>	
<b>Etapa educativa</b>	<b>Real Decreto</b>
Educación Secundaria y Bachillerato	Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
<b>LOMLOE (2020)</b>	
<b>Etapa educativa</b>	<b>Real Decreto</b>
Educación Secundaria	Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria
Bachillerato	Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

## Cuadro 2

*Desarrollo curricular autonómico Secundaria*

<b>Administración educativa</b>	<b>Normativa autonómica</b>
Andalucía	Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía
Aragón	Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón
Principado de Asturias	Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias
Islas Baleares	Decreto 32/2022, de 1 de agosto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Illes Balears
Canarias	Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias
Cantabria	Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria
Castilla y León	Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León
Castilla-La Mancha	Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
Cataluña	Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica

<b>Administración educativa</b>	<b>Normativa autonómica</b>
Comunidad Valenciana	Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria
Extremadura	Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura
Galicia	Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia
Comunidad de Madrid	Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria
Región de Murcia	Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Decreto n.º 158/2024, de 1 de agosto, por el que se modifica el Decreto 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
Comunidad Foral de Navarra	Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra
País Vasco	Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de la Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. Corrección de errores del Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de la Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi

<b>Administración educativa</b>	<b>Normativa autonómica</b>
La Rioja	Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Decreto 30/2025, de 1 de julio, por el que se modifican el Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja, y el Decreto 43/2022, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja
Ámbito MEFPD	Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Cuadro 3

*Desarrollo curricular autonómico Bachillerato*

<b>Bachillerato</b>	
<b>Administración educativa</b>	<b>Normativa autonómica</b>
MEFPD	Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato
Andalucía	Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía
Aragón	Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

<b>Bachillerato</b>	
<b>Administración educativa</b>	<b>Normativa autonómica</b>
Principado de Asturias	Decreto 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias
Islas Baleares	Decreto 33/2022, de 1 de agosto por el que se establece el currículo del bachillerato en las Illes Balears
Canarias	Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias
Cantabria	Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria
Castilla y León	Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León
Castilla-La Mancha	Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
Cataluña	Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat
Comunidad Valenciana	Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato
Extremadura	Decreto 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura
Ámbito MEFPD	Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

<b>Bachillerato</b>	
<b>Administración educativa</b>	<b>Normativa autonómica</b>
Galicia	Decreto 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia
	Decreto 118/2023, de 27 de julio, por el que se modifica el Decreto 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia
Comunidad de Madrid	Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato
Región de Murcia	Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
Comunidad Foral de Navarra	Decreto Foral 72/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra
País Vasco	Decreto 76/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Bachillerato e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi
La Rioja	Decreto 43/2022, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja

SEGUNDA PARTE  
EXPERIENCIAS EN EL AULA



## Capítulo 4

# Abordaje integral del terrorismo desde el sistema educativo: un estudio cualitativo sobre la percepción docente

JULIA GRACIA ORDÓÑEZ Y MANUEL MOYANO PACHECO

### Introducción

En España se han aprobado ocho leyes educativas en democracia (véase el capítulo 3). De todas ellas se ha señalado como crítica recurrente una posible ideologización del poder político, que limita el pluralismo y, por ende, la libertad de los currículos<sup>1</sup>, ante la imposibilidad de consensuar un pacto de mínimos por la educación<sup>2</sup>. Cada entrada en vigor de una nueva ley ha supuesto la consecuente renovación de los libros de texto, los cuales, a su vez, han sido objeto de diversas investigaciones, especialmente centradas en la enseñanza de la historia<sup>3</sup>. Todos esos cambios se suceden sin que se haya evaluado ni tomado en consideración el papel de los docentes en la transmisión de conocimiento sobre el terrorismo. En este capítulo, más allá de las polémicas recurrentes acerca de cómo incidir en la formación cívica

---

<sup>1</sup> ESTEBAN BARA, F. y GIL CANTERO, F., «Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa», en: *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 2022, pp. 13-30. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/48645736> (consulta: 17 mayo 2025).

<sup>2</sup> LORENZO, J. F. P.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C. y ROSA, A. P., «Los ocho marcos normativos de la legislación educativa española (1980-2013): análisis de la dirección escolar», en: *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 23, 2020, pp. 184-206. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.83.97.010> (consulta: 17 mayo 2025).

<sup>3</sup> CARRASCO, C. J. G.; GUTIÉRREZ, R. C. y MARTÍNEZ, P. M., «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias», en: *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 2014, pp. 1-25.

de los jóvenes que acompañan la aprobación de las leyes educativas, vamos a ocuparnos de la perspectiva docente. El marco jurídico educativo del presente análisis del trabajo en el aula es la vigente 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). Es desde la implementación de esa ley desde donde se toma el pulso a la vivencia del profesorado instado a cumplir los requerimientos formativos en paz y convivencia incorporando la referencia del terrorismo en los conocimientos que deben plantear y transmitir.

La implicación del profesorado en la prevención y afrontamiento de la radicalización y el terrorismo ha sido creciente en los últimos años. Sin embargo, las investigaciones que evalúan su perspectiva son escasas. Entre ellas, destacan estudios que analizan la percepción y creencias docentes sobre la enseñanza del terrorismo<sup>4</sup>, su amenaza percibida<sup>5</sup> o su abordaje tras un atentado<sup>6</sup>. El enfoque teórico más extendido entre el profesorado es el histórico, que conecta fenómenos actuales con hechos del pasado, facilitando un contexto más amplio<sup>7</sup>. En este sentido, se ha creado un cuerpo creciente de literatura científica que enmarca la pedagogía del terrorismo dentro de los «temas controvertidos», entendidos como aquellos que dividen a la sociedad, y que se han integrado en el marco de la educación cívica<sup>8</sup>. El presente

---

<sup>4</sup> PINAR, B., «Terror in the classroom: Teaching terrorism without terrorizing», en: *Journal of Political Science Education*, 15, vol. II, 2019, pp. 218-236; ORTEGA-SÁNCHEZ, D. y PÉREZ CASTAÑOS, S. (coords.), *El terrorismo y su dimensión educativa en el siglo XXI. Nuevos tiempos para viejos fantasmas*, Octaedro, Barcelona, 2024.

<sup>5</sup> MEMON, U.; ALI, A. J. y NISA, Z. U., «Teachers' war against terrorism: A mediated moderation model», en: *Journal of Public Affairs*, 22, 2022.

<sup>6</sup> WANSINK, B.; de GRAFF, B., y BERGHUIS, E., «Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class», en: *Theory & Research in Social Education*, 49, 2021, pp. 489-509.

<sup>7</sup> BAMMENS, M. *et al.*, «Teaching about terrorism. Evaluating a historicizing pedagogy in times of crisis and disruption», en: *Historical Thinking, Culture and Education*, 2 (1), 2025, pp. 110-128.

<sup>8</sup> CONSEJO DE EUROPA, «La enseñanza de temas controvertidos», Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Madrid, 2015; HERNÁNDEZ, M. C., «Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad», en: *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 2020, pp. 156-159; IBÁÑEZ-ETXEBARRIA, A. *et al.*, «Education and controversial topics in post-conflict societies: The *Coexistence and Memory* project in contemporary teacher training in the Basque Country», en: ORTEGA-SÁNCHEZ, D. (ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching*, Springer, Cham, 2022, pp. 81-97; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R.; MUÑOZ, C. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., «Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las

capítulo pretende contribuir a mejorar la comprensión de las percepciones docentes sobre aspectos educativos centrados en el abordaje pedagógico de la radicalización y el terrorismo en el contexto español. Pese a que no existe una definición oficial consensuada de ambos términos, en el ámbito académico se reconoce por terrorismo a toda forma de violencia política, calculada, coercitiva, que genera miedo y es dirigida principalmente contra civiles con fines propagandísticos<sup>9</sup>. La radicalización, por su parte, hace referencia a un proceso que implica cambios psicológicos y sociales en apoyo a un conflicto intergrupal y/o de ideología<sup>10</sup>.

Para este trabajo, con el fin de conocer las impresiones de los docentes, se realizaron varios grupos focales con una muestra de 18 docentes de diferentes contextos geográficos. Posteriormente se analizaron los datos empleando técnicas cualitativas. Se identificaron 19 códigos y 226 citas que se agruparon en torno a tres temáticas centrales: (1) la necesidad de abordar la prevención del terrorismo en el aula; (2) la ausencia de formación específica sobre radicalización; y (3) la importancia de protocolos de actuación centrados en el nivel primario de prevención a través de intervenciones educativas. Se discuten estos hallazgos en el marco de acciones preventivas en el contexto escolar y se sugieren algunas implicaciones aplicadas que podrían ser de interés para la toma de decisiones y las políticas públicas.

#### 4.1. El reto de la prevención

En las últimas dos décadas se han promovido enfoques integrales en antiterrorismo en los países de nuestro entorno<sup>11</sup>. Esta aproximación es coherente con normativas estatales y supraestatales, e implica la

---

finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido», en: *Revista de Educación*, 383, 2019, pp. 11-35.

<sup>9</sup> SCHMID, A. P., «The revised academic consensus definition of terrorism», en: *Perspectives on Terrorism*, 6 (2), 2012, pp. 158-159.

<sup>10</sup> MOYANO, M. *et al.*, «Prevención y afrontamiento de la radicalización violenta. Una guía para profesionales de primera línea», Universidad de Córdoba, Córdoba, 2021. Acceso en Internet en: [https://www.uco.es/servicios/sad/images/documentos/sad-publicaciones/Gu%C3%ADa\\_RAD\\_espa%C3%B1ol.pdf](https://www.uco.es/servicios/sad/images/documentos/sad-publicaciones/Gu%C3%ADa_RAD_espa%C3%B1ol.pdf) (consulta: 26 octubre 2025).

<sup>11</sup> SUKARIEH, M. y TANNOCK, S., «The deradicalisation of education: terror, youth and the assault on learning», en: *Race & Class*, 57, vol. IV, 2016, pp. 22-38.

colaboración entre agentes e instituciones, enfatizando no solo acciones securitarias, sino también educativas y sociales<sup>12</sup>. En esta línea, la Estrategia Nacional contra el Terrorismo 2023 (Orden PJC/406/2024, de 7 de mayo, por la que se publica la Estrategia Nacional contra el Terrorismo 2023, aprobada por el Consejo de Seguridad Nacional), establece un marco integral para abordar la amenaza del terrorismo en España. Respecto a la prevención, se resalta que debe ser el resultado del trabajo conjunto y consensuado de la administración y la sociedad civil española, que recoge como objetivo principal establecer un marco efectivo de prevención de los factores o motivaciones que puedan conducir a las personas hacia procesos de radicalización violenta de cualquier índole, impulsando el conocimiento de los mismos y el tratamiento de los extremismos violentos, todo ello con el fin de lograr una sociedad más sensibilizada, consciente, segura y resiliente. Básicamente, la prevención tiene como finalidad incrementar la resiliencia de la sociedad y de las comunidades vulnerables a la radicalización violenta, promoviendo su capacidad de adaptación<sup>13</sup>. Partiendo de ahí, desde el ámbito de la salud pública suelen distinguirse tres niveles de prevención<sup>14</sup>, que pueden transferirse a la intervención anticipatoria ante posibles procesos de radicalización violenta. En primer lugar, la prevención primaria, que pretende disminuir la incidencia de la radicalización. Se orienta a disminuir la exposición a vectores de riesgo y a controlar los factores contribuyentes. En segundo lugar, la prevención secundaria, orientada a la detección temprana y a un tratamiento adecuado desde la intervención psicosocial y educativa. Y finalmente, la prevención terciaria, referida a aquellas acciones específicas sobre individuos radicalizados con el fin de favorecer su rehabilitación y minimizar la amenaza a la seguridad que pueden suponer. Como se

---

<sup>12</sup> BAKOWSKY, P., «Preventing radicalisation in the European Union. How EU policy has evolved», 2022. Acceso en Internet en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2022/739213/EPRS\\_IDA\(2022\)739213\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2022/739213/EPRS_IDA(2022)739213_EN.pdf) (consulta: 20 diciembre 2024). UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. «Preventing violent extremism through promoting inclusive development, tolerance and respect for diversity», 2016. Acceso en Internet en: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Discussion%20Paper%20-%20Preventing%20Violent%20Extremism%20by%20Promoting%20Inclusive%20Development.pdf> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>13</sup> KOEHLER, D. y FIEBIG, V., «Knowing what to do: Academic and practitioner understanding of how to counter violent radicalization», en: *Perspectives on Terrorism*, 13, 2019, pp. 44-62.

<sup>14</sup> CAPLAN, G., *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, Nueva York, 1964.

puede apreciar, esta aproximación amplia del concepto de prevención también está asociada a diferentes niveles de riesgo sobre los que intervenir.

### *Acciones destinadas a la prevención en el contexto escolar*

Los sistemas educativos de nuestro entorno no son ajenos a los retos que debemos afrontar como sociedad<sup>15</sup>. Así, aspectos como el cambio climático, la desinformación, la igualdad, las tecnologías digitales o la convivencia son temas de actualidad que tienen su proyección en la escuela, asumiendo que esta institución es clave para formar a la ciudadanía<sup>16</sup>. También existe un interés creciente en que el sistema educativo tenga un papel proactivo en la prevención y afrontamiento de los procesos de radicalización que llevan al extremismo violento<sup>17</sup>.

Esto ha sido motivado, entre otros, por los siguientes factores. En primer lugar, por la constatación de la vulnerabilidad a la que se ven sometidos en ocasiones muchos menores, algo que ha dado como resultado la captación y el reclutamiento por grupos extremistas, y en ocasiones, la comisión de acciones violentas. En segundo lugar, por la necesidad de intervenir en las primeras fases de radicalización antes de que esta derive al extremismo violento. Y, en tercer lugar, por la importancia de desarrollar acciones de carácter preventivo que impliquen a todos los actores sociales de forma coordinada.

Siguiendo a Nordbruch<sup>18</sup>, en el contexto escolar podrían distinguirse acciones de carácter preventivo orientadas a los siguientes ámbitos, representados en la figura 1: (1) habilidades de vida, (2) práctica democrática, (3) representación de las minorías, (4) cambio de perspectivas históricas, (5) fomento de narrativas inclusivas, (6) atención al

---

<sup>15</sup> EUROPEAN COMMISSION, «Special Eurobarometer survey 546 Social Europe. April 2024», en: *Eurobarometer Report*, 2024. Acceso en Internet en: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3187> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>16</sup> OSLER, A. y STARKEY, H., «Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005», en: *Research Papers in Education*, 21, vol. IV, 2006, pp. 433-466.

<sup>17</sup> SJØEN, M. M. y MATSSON, C., «Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts», en: *Critical Studies on Terrorism*, 13, vol. II, 2019, pp. 218-236.

<sup>18</sup> NORDBRUCH, G., «The role of education in preventing radicalisation. RAN issue paper», 2016. Acceso en Internet en: [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/en?file=2020-09/role\\_education\\_preventing\\_radicalisation\\_12122016\\_en.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/en?file=2020-09/role_education_preventing_radicalisation_12122016_en.pdf) (consulta: 20 diciembre 2024).

conflicto y apoyo a su gestión, (7) empoderamiento del alumnado ante la discriminación, y (8) atención a roles de género diversos. A continuación, se describen brevemente.

Figura 1

*Acciones de carácter preventivo en el contexto escolar<sup>19</sup>*



*Fuente:* Adaptado de Nordbruch, 2016.

1. *Habilidades de vida.* Se refieren a aquellas intervenciones que pretenden mejorar los recursos personales de afrontamiento de los jóvenes, lo que implica abordar, entre otras variables, el apoyo social, la autoestima, la autoeficacia o las habilidades sociales. Este tipo de intervenciones pueden desarrollarse en contextos educativos formales, pero también en contextos recreativos o de ocio (p. ej., música, teatro o deportes).

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 3.

2. *Práctica democrática.* Desde este punto de vista es prioritario fomentar la participación en la vida escolar, facilitando espacios donde el alumnado pueda implicarse en la toma de decisiones y asumir responsabilidades, no solo en los órganos de gobierno de los centros educativos, sino en la convivencia cotidiana.
3. *Representación de las minorías.* La normativa actual promueve un sistema educativo inclusivo donde se integren las minorías sin sufrir discriminación y en plenitud de derechos. Esto supone diferentes medidas de atención a la diversidad que van desde lo propiamente educativo a lo social, y que redundan en prevenir la exclusión y el ostracismo.
4. *Cambio de perspectivas históricas.* Se refiere a una revisión de la historia desde un punto de vista que no legitime o ensalce el uso de la violencia. La falta de crítica con ciertos episodios del pasado (por ejemplo, el terrorismo) puede dar pie a ciertas actitudes que no favorezcan la reconciliación o la convivencia.
5. *Fomento de narrativas inclusivas.* Tiene que ver con la polarización de los discursos y el prejuicio hacia las distintas comunidades presentes en el aula. De esta forma, es importante plantear identidades transversales que incluyan a todo el alumnado y cuestionar el odio intergrupal.
6. *Gestión activa del conflicto.* Desde el sistema educativo es fundamental la formación en la resolución pacífica de conflictos. Por ello, es importante generar espacios formativos a nivel de tutoría o de la propia organización del centro que motiven al alumnado con esos valores y con la adquisición de recursos personales efectivos y no-violentos en este ámbito.
7. *Empoderamiento del alumnado ante la discriminación.* Se considera necesario reconocer que la discriminación es un problema importante en Europa y que existen mecanismos para luchar contra ella desde el Estado de derecho.
8. *Atención a roles de género diversos.* Muy relacionado con lo anterior, se considera relevante apoyar al alumnado en todo lo concerniente a su identidad de género, facilitando acompañamiento en aquellos procesos que puedan plantear conflictos internos o con la red social.

Como se puede intuir, en todo lo anteriormente expuesto es fundamental que el profesorado disponga de herramientas y recursos para poder atender contextos y situaciones que, en cierta forma, se han ido haciendo cada vez más relevantes en la última década, habida cuenta de los cambios tecnológicos y sociales del mundo contemporáneo.

Los programas e iniciativas educativas pueden convertirse en una valiosa herramienta para favorecer el diálogo, la cultura de paz y la resiliencia frente a discursos de odio y violencia. Por este motivo, Naciones Unidas aprobó el Plan de Acción para la prevención del extremismo violento con más de 70 medidas dirigidas a sus Estados miembros para prevenir y mitigar las condiciones conducentes a la radicalización, entre las que se incluyeron el desarrollo de programas de mentoría social<sup>20</sup>. Durante estos años, se han desarrollado diferentes programas preventivos entre los que se podrían citar el proyecto SPEY<sup>21</sup>, que surge para prevenir procesos de radicalización a través del deporte; el programa *Safe and Together* (Juntos y Seguros) del gobierno australiano que subvenciona iniciativas y asociaciones locales para ayudar a personas vulnerables y mejorar la identificación del extremismo violento<sup>22</sup>; o el Programa Fénix Andalucía de mentoría social, implementado en áreas en riesgo de exclusión social en Andalucía y apoyado en recursos educativos de acompañamiento específicos<sup>23</sup>. También a nivel nacional, diversos proyectos como Testimonio de víctimas del terrorismo en las aulas<sup>24</sup>, Adi-adian<sup>25</sup> o Eskutik<sup>26</sup> tienen

---

<sup>20</sup> UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. «Plan of action to prevent violent extremism. A/70/674», 2015. Acceso en Internet en: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/456/22/pdf/n1545622.pdf> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>21</sup> MOYANO *et al.*, «Prevención y afrontamiento...», *op. cit.*

<sup>22</sup> AUSTRALIAN GOVERNMENT, «Safe and together community grants program», 2023. Acceso en Internet en: <https://www.communitygrants.gov.au/sites/default/files/documents/2023-11/7386-safe-and-together-community.pdf> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>23</sup> MOYANO, M. *et al.*, «Programa de mentoría social Fénix Andalucía», Junta de Andalucía, 2022. Acceso en Internet en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/programa-de-mentor-ia-social-fenix-andalucia> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>24</sup> FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. y LÓPEZ ROMO, R., «Retos del relato: el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 37, 2019, pp. 55-77.

<sup>25</sup> RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.). *Las narrativas del terrorismo. Cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2020.

<sup>26</sup> MONTERO-RAMÍREZ, P., *Educación del terrorismo en España. Una mirada retrospectiva al tratamiento didáctico del terrorismo en España*, TFM, Universidad de Zaragoza, 2022.

el objetivo de sensibilizar sobre las consecuencias del terrorismo y deslegitimar la violencia (véase el capítulo 6).

Asimismo, el proyecto Memoria y prevención del terrorismo, que vio la luz gracias a la firma de un protocolo entre el Ministerio del Interior, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD), el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y la Fundación Víctimas del Terrorismo en 2018 para prevenir el terrorismo y preservar la memoria de sus víctimas ha facilitado recursos como unidades didácticas específicas para el profesorado<sup>27</sup>.

### *Detección temprana del proceso de radicalización*

No obstante, el foco del abordaje no se ha puesto exclusivamente en la prevención universal. De hecho, diferentes países de nuestro entorno han encomendado al profesorado la responsabilidad de combatir la radicalización a través de la identificación de indicios en jóvenes que pudieran encontrarse en una etapa temprana de radicalización<sup>28</sup>.

Desde esta perspectiva se asume que la detección temprana permitirá desarrollar acciones que frenen el proceso y reconduzcan a los jóvenes a través de intervenciones psicosociales y educativas<sup>29</sup>. Algunos de los indicadores que se ha sugerido atender son, entre otros, la intolerancia, la transformación de la red social, la adopción de ideologías que legitiman la violencia, el consumo y difusión de propaganda, el sacrificio de otras esferas personales en detrimento de la defensa de una causa, acciones de proselitismo o reclutamiento de personas, planificación de viajes a zonas de conflicto o interés por las armas<sup>30</sup>. No obstante, es necesario enfatizar que el hecho de que una persona muestre algunos de estos indicadores, no significa que exista un pro-

---

<sup>27</sup> LÓPEZ ROMO, R., «Cómo hablar de la historia del terrorismo en las aulas», en: *Cuadernos de Pedagogía*, 528, 2022.

<sup>28</sup> PARKER, D.; LINDEKILDE, L. y GÖTZSCHE-ASTRUP, O., «Recognising and responding to radicalisation at the “frontline”: Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation», en: *British Educational Research Journal*, 47, vol. III, 2021, pp. 634-653; SCERRI, D., «Secondary school teachers’ and prevent practitioners’ conceptualisations of radicalisation in England and the impact of the prevent duty», en: *Critical Studies on Terrorism*, 17, vol. III, 2024, pp. 732-756; SJØEN y MATSSON, «Preventing radicalization...», *op. cit.*

<sup>29</sup> MOYANO, M. *et al.*, «Preventing violent extremism in youth through sports: An intervention from the 3N model», en: *Psychology of Sport and Exercise*, 63, 102283, 2022, p. 4.

<sup>30</sup> Véase una exposición más detallada en *ibid.*, p. 5.

ceso de radicalización, pero serán aspectos relevantes a los que atender con el fin de dar una respuesta adecuada.

*Anclaje legal de la responsabilidad docente frente a la radicalización y el terrorismo*

Diferentes disposiciones normativas legitiman y justifican el papel proactivo del profesorado en el abordaje integral y preventivo de la radicalización y el terrorismo.

A nivel internacional, la Resolución aprobada por la Asamblea General el 8 de septiembre de 2006, que incluye la Estrategia global de las Naciones Unidas contra el terrorismo, establece en su plan de acción como medidas para hacer frente a la propagación del terrorismo, la promoción de una cultura de paz, justicia y respeto a través de programas educativos y de una sensibilización que incluyan a todos los sectores de la sociedad.

En el contexto europeo, la Recomendación del Consejo de Europa relativa a la promoción de valores comunes, la Resolución del Parlamento Europeo sobre la aplicación de medidas de educación cívica y, más en concreto, las Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro, establecen la responsabilidad del profesorado de facilitar al alumnado la adquisición de competencias clave que favorezcan su compromiso cívico, la transmisión de valores humanos y su crecimiento personal y bienestar de forma transversal.

A nivel nacional, el artículo 91.1 g) de 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) sobre funciones del profesorado dispone que el profesorado contribuirá a que las actividades se desarrollen en un clima de tolerancia, participación y libertad para fomentar en el alumnado los valores de una ciudadanía democrática basada en la cultura de paz. Sin embargo, los planes autonómicos de convivencia escolar no abordan de forma específica la prevención del terrorismo y la radicalización<sup>31</sup>. Por último, cabe mencionar la figura del coordinador y coordinadora del bienestar, entre cuyas funciones se recoge la promoción de planes de formación sobre prevención de la

---

<sup>31</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, «Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas», 2023. Acceso en Internet en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/mapa-ccaa.html> (consulta: 20 diciembre 2024).

violencia (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia).

### *El currículo*

En el contexto de España, las ocho leyes educativas han consagrado el respeto a los principios democráticos y constitucionales, así como la prevención y resolución pacífica de conflictos. La actual LOMLOE añade además la importancia de la Agenda 2030 y supone un cambio considerable en la finalidad de los aprendizajes y estrategias metodológicas centradas en el contexto y ajustadas al nivel evolutivo del alumnado, abordando retos actuales y desarrollando destrezas como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

La nueva estructura curricular propone actividades que implican el desarrollo de competencias (situaciones de aprendizaje) en las que se refuerzan los saberes básicos y las competencias específicas, todo ello dirigido a logros (objetivos de etapa educativa) y a fijar las competencias a adquirir (perfil de salida) medido a través de referentes de niveles de desempeño (criterios de evaluación).

La concreción curricular de la prevención del terrorismo y la radicalización no se incluye de forma específica en Educación Infantil y Primaria, aunque sí se aborda la regulación emocional, los valores democráticos y derechos humanos en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En cambio, sí se encuentra incluida en el Bloque B relativo a la sociedad, justicia y democracia en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos y en los saberes básicos de Geografía e Historia para 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta mención también se incluye en las materias de Filosofía, Historia de España, del Mundo Contemporáneo y de la Filosofía, lo que favorece el ejercicio de una ciudadanía crítica e integral de las personas (véase el capítulo 3).

### *Retos a los que se enfrenta el profesorado*

Pese al anclaje legal y al marco curricular expuestos anteriormente, los docentes se enfrentan a diferentes retos que podrían dificultar el abordaje de la prevención del terrorismo y la radicalización en las aulas<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> WANSINK, B.; DE GRAAF, B. y BERGHUIS, E., «Teaching under attack...», *op. cit.*

En primer lugar, un bajo sentido de autoeficacia provocado por la falta de conocimiento sobre la materia, que no se incluye ni en la formación inicial del profesorado ni en las actividades de formación continua<sup>33</sup> y que dependen de la voluntad individual del docente, ya que solo algunas administraciones educativas facilitan formación específica. Si bien en las líneas prioritarias del MEFPD en materia de formación permanente del profesorado para 2024 en las que se inspiran los planes de formación regionales se incluyen la convivencia escolar y los derechos de la infancia, no se hace mención explícita al terrorismo ni a la radicalización<sup>34</sup>.

En segundo lugar, el artículo 34 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia establece los protocolos que en el ámbito educativo todas las administraciones educativas deben elaborar para guiar la prevención, detección e intervención sobre abuso y maltrato, acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio y autolesión, así como cualquier otra manifestación de violencia. Estos protocolos determinan las actuaciones a desarrollar, los sistemas de comunicación y la coordinación entre profesionales, pueden incluir formación especializada y son responsabilidad de los equipos directivos. Sin embargo, por el momento no existe un protocolo específico para el abordaje de situaciones relacionadas con la radicalización.

En tercer lugar, la radicalización y el terrorismo son considerados temas controvertidos, que pueden generar tensión y emocionalidad en las partes implicadas, así como dividir a la opinión pública. Abordarlos en el aula es esencial, ya que fortalece el papel clave del sistema educativo en la promoción de valores centrales como la democracia, los derechos humanos o el estado de derecho frente al extremismo, el discurso de odio y la violencia<sup>35</sup>. Puede señalarse cómo Wansink *et al.*

---

<sup>33</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, «Líneas prioritarias del MEFPD en materia de formación permanente del profesorado para el año 2024», 2024. Acceso en Internet en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:7747dc42-a5d7-4308-891b-dc3d02a00dfa/l-neas-prioritarias-mefp-2024.pdf> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>34</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, «Análisis...», *op. cit.*, nota 31, p. 6.

<sup>35</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, «La enseñanza de temas controvertidos. Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos», 2020. Acceso en Internet en: <https://www.>

concluyen que crear un entorno seguro es un factor que contribuye a la participación del alumnado y a la eficacia de los debates sobre temas controvertidos en el aula, clave para desarrollar la ciudadanía democrática<sup>36</sup>.



Un profesor del colegio Berrio-Otxoa de Bilbao escribió estas frases en la pizarra de su aula después de que ETA asesinara al policía Modesto Rico Pasarín junto al centro educativo (17/02/1997).

*Fotografía:* Fidel Raso.

En cuarto lugar, existen diversos factores que han contribuido a la creciente difusión de discursos de odio y extremismos entre la juventud, como pueden ser la desinformación, la presencia de partidos extremistas en instituciones o el impacto de la pandemia. Entre las estrategias de prevención, se encuentran atender a factores socioeconómicos del alumnado, favorecer el contacto intergrupos para reducir los prejuicios y la formación en alfabetización mediática, pensamiento

---

[libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos\\_181285/](http://libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos_181285/) (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>36</sup> WANSINK, B. *et al.*, «Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate», en: *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044, 2023.

crítico y derechos humanos, que capaciten al alumnado para protegerse y hacer frente a narrativas extremistas<sup>37</sup>. Gestionar los posibles prejuicios en el alumnado adecuadamente es necesario para no aumentar la división en el aula como efecto no deseado<sup>38</sup>.

En quinto lugar, diversos estudios han destacado el papel activo que han desempeñado las redes sociales como medio para la difusión de ideologías extremistas y el reclutamiento de jóvenes por organizaciones terroristas<sup>39</sup>. Sin embargo, las redes sociales no son la causa de la radicalización, sino una vía de comunicación y construcción de vínculos con personas que pueden influir en la actitud y comportamiento de los jóvenes<sup>40</sup>. En un nivel de prevención primario, las familias pueden fortalecer sus vínculos con sus miembros e influir y desarrollar resistencia frente a discursos extremistas. Asimismo, en un nivel secundario, pueden identificar vectores de radicalización y buscar apoyo. Por su lado, el profesorado, como profesionales que trabajan con familias, debe adoptar un enfoque comprensivo para reducir la resistencia a abordar posibles casos de radicalización de forma conjunta<sup>41</sup>.

### *Recursos específicos sobre prevención de terrorismo y radicalización*

Los recursos educativos para el abordaje de la prevención del terrorismo y la radicalización deben emplearse de forma contextualizada, ya que estarán determinados por el entorno de aprendizaje. Estos

---

<sup>37</sup> MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030 e INJUVE, «El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas», 2020. Acceso en Internet en: [https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/05/estudio\\_injuve\\_el\\_extremismo\\_de\\_derecha.pdf](https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/05/estudio_injuve_el_extremismo_de_derecha.pdf)(consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>38</sup> QUARTERMAINE, A., «Discussing terrorism: A pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England», en: *British Journal of Religious Education*, 38, vol. I, 2016, pp. 13-29.

<sup>39</sup> ERELLE, A., *In the skin of a jihadist: A young journalist enters the ISIS recruitment network*, HarperCollins, Nueva York, 2015; VICENTE, A., «Fórmulas utilizadas para la radicalización y el reclutamiento yihadista de menores en España». Real Instituto Elcano, 2018. Acceso en Internet en: <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2018/06/ari76-2018-vicente-formulas-utilizadas-radicalizacion-reclutamiento-menores-espana.pdf> (consulta: 20 diciembre 2024).

<sup>40</sup> BOYD, D., *It's complicated: The social lives of networked teens*, Yale University Press, New Haven y Londres, 2014.

<sup>41</sup> HAUGSTVEDT, H., «What can families really do? A scoping review of family directed services aimed at preventing violent extremism», en: *Journal of Family Therapy*, 44, vol. III, 2022, pp. 408-421.

recursos pueden emplearse de forma puntual o a lo largo del curso escolar<sup>42</sup>. Entre los más empleados se encuentran los libros de texto<sup>43</sup> y existen múltiples variables para su clasificación. Si bien hay otros materiales específicos, existe un desconocimiento generalizado entre el profesorado, que suele descubrirlos a través de sesiones formativas.

A nivel internacional existen diversas guías y programas en lengua inglesa principalmente. En el ámbito nacional, en la tabla 1 se han seleccionado algunos recursos, divididos entre aquellos destinados al profesorado y los dirigidos al alumnado y clasificados según formato:

Tabla 1

*Recursos para abordar la prevención del terrorismo  
y la radicalización de ámbito nacional*

<b>Recursos específicos para profesorado</b>	
Guías para profesionales	Guía para la prevención y afrontamiento de la radicalización violenta (Universidad de Córdoba)
	Prevención de la radicalización juvenil. Manual para profesorado
	Orientaciones contra la radicalización. Manual para profesionales
Materiales formativos	Grabaciones II Jornadas memoria y prevención del terrorismo
Programas educativos	Programa de mentoría social «Fénix Andalucía»
	Somos más contra el racismo y el radicalismo
Archivos <i>online</i>	AROVITE (Archivo Online sobre la Violencia Terrorista en Euskadi)
Pódcast	Pódcast en iVoox del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo

<sup>42</sup> COHEN, D. K.; RAUDENBUSH, S. W. y BALL, D. L., «Resources, instruction, and research», en: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, vol. II, 2003, pp. 119-142.

<sup>43</sup> DELGADO, A. y RIVERA, A. (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: enseñanza de la historia e identidad nacional*, Comares, Granada, 2018.

<b>Recursos específicos para el alumnado</b>	
Testimonios de víctimas del terrorismo	Testimonio de víctimas del terrorismo en las aulas (Ministerio del Interior)
	Eskutik (Navarra)
	Adi-adian (País Vasco)
	Vídeo-testimonios de víctimas del terrorismo
Unidades didácticas	UD 1 - «Terrorismo en España». Geografía e Historia de 4.º ESO
	UD 2 - «Terrorismo en España». Historia de España de 2.º Bachillerato
	UD 3 - «Una piel invisible contra el terrorismo». Valores Éticos de 1.º ESO
	UD 4 - «Víctimas del terrorismo y derechos humanos». Valores Éticos de 4.º ESO
	UD 5 - «El terrorismo internacional en el mundo contemporáneo». Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º Bachillerato
	UD 6 - «La radicalización del individuo». Psicología de 2.º Bachillerato
	UD 7 - «La argumentación como respuesta al terrorismo». Filosofía de 1.º Bachillerato
Glosario	Glosario audiovisual de las víctimas del terrorismo
Vídeo <i>scribing</i>	¿Qué es el terrorismo?
	El terrorismo en España
	La deslegitimación del terrorismo
Mapa interactivo	Mapa del terror
Videojuego	Concordia <i>bloggers</i> . Yo sobreviví al terrorismo
Cómic	Dolor y memoria
Visita virtual	Museo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo

*Fuente:* elaboración propia.

## 4.2. Estudio sobre la percepción docente

Como hemos expuesto, existen unos pilares normativos y antecedentes investigadores sobre el abordaje preventivo del terrorismo desde el sistema educativo. En relación con la percepción del profesorado, estudios anteriores internacionales se han centrado en la reacción de docentes ante un atentado terrorista<sup>44</sup> y en su receptividad de programas que implican la identificación de posibles casos de radicalización<sup>45</sup>. Sin embargo, existen escasos trabajos que aborden la percepción docente sobre el abordaje integral del terrorismo desde el sistema educativo.

Partiendo del escenario anterior, y dada la brecha de conocimiento existente al respecto, este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Analizar los aspectos educativos centrados en el abordaje pedagógico del terrorismo desde la perspectiva docente.
2. Identificar los retos a los que se enfrenta el profesorado.
3. Valorar posibles intervenciones educativas y sus implicaciones en la prevención de la radicalización.

### 4.2.1. Método

Se ha empleado un enfoque de investigación cualitativo<sup>46</sup> para identificar y analizar la variedad de percepciones docentes sobre el

---

<sup>44</sup> GELKOPF, M. y BERGER, R., «A school-based, teacher-mediated prevention program (ERASE-Stress) for reducing terror-related traumatic reactions in Israeli youth: A quasi-randomized controlled trial», en: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, vol. VIII, 2009, pp. 962-971; SCHULTZ, J. H.; LANGBALLE, Å. y RAUNDALEN, M., «Explaining the unexplainable: designing a national strategy on classroom communication concerning the 22 July terror attack in Norway», en: *European Journal of Psychotraumatology*, 5, vol. I, 2014; ÜSTÜN, A., «The effect of terrorist incidents on the occupational attitude of teachers», en: *Universal Journal of Educational Research*, 4, vol. IX, 2016, pp. 2209-2217; WANSINK, DE GRAAF y BERGHUIS, *op. cit.*, nota 32, p. 7.

<sup>45</sup> FERNÁNDEZ-ABAD, C., «La prevención de la radicalización en el ámbito educativo: un análisis crítico sobre la pretensión de involucrar al profesorado en la lucha contra el terrorismo», en: *Estudios Penales y Criminológicos*, 42, 2022, pp. 1-35.; THOMAS, P., «Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme», en: *International Journal of Lifelong Education*, 35, vol. II, 2016, pp. 171-187.

<sup>46</sup> CRESWELL, J. y POTH, C. N., *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Sage, Los Ángeles, 2016.

abordaje pedagógico del terrorismo que permitiera dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. En todo momento se han respetado los principios de transparencia y sistematicidad garantizando su rigor científico<sup>47</sup>.

### *Procedimiento*

Los datos se recogieron empleando la técnica de grupos focales<sup>48</sup>. Se realizó una convocatoria abierta y voluntaria mediante muestreo por conveniencia a docentes que hubieran participado en alguna acción relacionada con la prevención del terrorismo organizada de forma institucional por su comunidad autónoma, el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, el Ministerio de Interior o el MEFPD durante los dos cursos previos. Los participantes se dividieron en cinco grupos en los que participaron 18 docentes, procurando que fueran heterogéneos y de tamaño similar. Tres de los grupos estuvieron integrados por cuatro docentes y dos de ellos por tres.

Los grupos focales tuvieron lugar entre el 10 y el 25 de abril de 2024, con una duración de hora y media aproximadamente, y comenzaron con preguntas guiadas con el fin de iniciar el diálogo, favoreciendo las oportunidades del debate abierto que surgieron de forma espontánea durante su desarrollo. La selección de la fecha proporcionó una mayor perspectiva de los docentes participantes al encontrarse el curso académico ya muy avanzado. Tanto el horario como el día fueron consensuados según su disponibilidad. Estos grupos se desarrollaron de forma virtual para posibilitar la participación de docentes de diferentes puntos del territorio nacional, consiguiendo representación de 10 comunidades y ciudades autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Ceuta, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia, Melilla, Murcia y País Vasco). Los grupos fueron moderados por dos investigadores, identificando a cada docente con un código único. La locución fue grabada y transcrita, se analizaron siete horas y media de transcripciones y todas las citas identificadas fueron contabilizadas.

---

<sup>47</sup> MEYRICK, J., «What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality», en: *Journal of Health Psychology*, 11, vol. V, 2006, pp. 799-808.

<sup>48</sup> MORGAN, D. L., «Focus groups», en: *Annual Review of Sociology*, 22, vol. I, 1996, pp. 129-152.

### *Participantes*

La muestra estaba conformada por 18 educadores<sup>49</sup>: 16 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, un docente de Formación Profesional y un profesor universitario. Entre los 17 docentes de etapas preuniversitarias había dos miembros de equipos directivos, una persona participante ocupando un puesto en su administración educativa, una persona del equipo de orientación y una persona jubilada. De los participantes, diez eran hombres y ocho mujeres, garantizando grupos heterogéneos y equilibrados que permitieron un intercambio fluido entre participantes. En todo momento los dos investigadores estuvieron presentes durante el desarrollo de los grupos focales.

### *Instrumento*

Previamente a la celebración de los grupos focales, se facilitaron a los participantes unas orientaciones entre las que se incluían los objetivos del estudio y elementos clave de la prevención de la radicalización y el terrorismo desde el sistema educativo. Las preguntas guía incluían: (1) ¿por qué es importante abordar el terrorismo en el aula?; (2) ¿creéis que es necesario recibir formación docente antes de abordar el tema y qué necesidades detectáis al respecto?; (3) ¿en qué nivel de prevención pensáis que puede actuar el sistema educativo?; (4) ¿qué recursos habéis empleado?; y (5) ¿sabríais actuar ante la detección de un hipotético caso de radicalización?

### *Análisis de datos*

Los datos obtenidos fueron analizados de forma independiente y contrastada por los dos investigadores presentes en el desarrollo de los grupos focales. Estos datos se transcribieron, leyeron, revisaron y codificaron en un proceso de toma de decisiones iterativo hasta alcanzar acuerdos<sup>50</sup>.

Se empleó el análisis temático para analizar los datos, identificando códigos e interpretándolos<sup>51</sup>. Se optó por un análisis inductivo en el que

---

<sup>49</sup> HENNICK, M. y KAISER, B. N., «Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests», en: *Social Science and Medicine*, 292, 2022.

<sup>50</sup> KRUEGUER, R. A. y CASEY, M. A., *Focus groups: A practical guide for applied research*, Sage, Thousand Oaks, 2014.

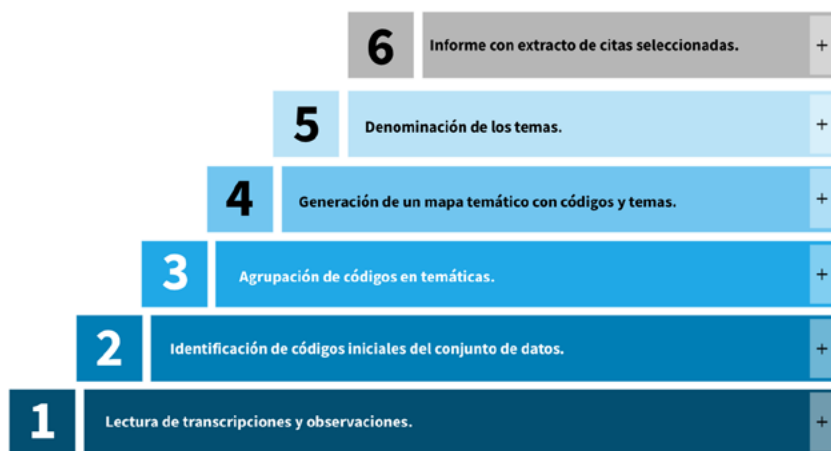
<sup>51</sup> BRAUN, V. y CLARKE, V., «Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher», en: *International Journal of Transgender Health*, 24, vol. 1, 2022.

las temáticas se vinculan a los datos obtenidos sin estar predeterminados por conceptos teóricos previos. Por otro lado, se empleó un tipo de análisis temático latente, que no se limita a describir y organizar datos según su contenido semántico, sino que permite la interpretación de ideas y teorizar sobre aquellos conceptos que subyacen a los datos<sup>52</sup>.

Este análisis se estructura en las seis fases ilustradas en la figura 2. En primer lugar, se procede a la lectura de las transcripciones y observaciones de los grupos focales en reiteradas ocasiones. En segundo lugar, se identifican códigos iniciales del conjunto de datos. En tercer lugar, se agrupan los códigos en posibles temas. Seguidamente, se genera un mapa temático con códigos y temas. A continuación, se consensua una denominación para estos temas y, finalmente, se genera un informe con los extractos de citas seleccionadas. Cuantificar el número de citas por temáticas permite conocer el grado de consenso en las afirmaciones y reduce la posible saturación del discurso. Los datos recogidos se analizaron con la ayuda del *software* ATLAS.ti 22.

Figura 2

*Fases del análisis temático*



*Fuente:* Adaptado de Braun y Clarke, 2006.

<sup>52</sup> DÍAZ-HERRERA, C., «Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*», en: *Revista General de Información y Documentación*, 28, vol. I, 2018, pp. 119-142.

### *Aspectos éticos*

Este estudio se realizó en el marco de una investigación aprobada por el Comité Ético de Investigación con Humanos (CEIH) de la Universidad de Córdoba, considerando y garantizando la normativa que regula los aspectos éticos en investigación y de protección de datos de carácter personal. Asimismo, el profesorado dio su consentimiento informado a su participación voluntaria en el estudio, respetándose su anonimato<sup>53</sup>.

#### 4.2.2. Resultados

Durante el desarrollo de los grupos focales, el profesorado expuso sus percepciones, experiencias y dilemas como profesionales en primera línea sobre la prevención de la radicalización y el terrorismo, en respuesta a las preguntas de investigación.

En un primer análisis temático<sup>54</sup> se identificaron tres temas centrales, 19 códigos y 226 citas. A continuación, presentaremos las temáticas centrales en relación con las preguntas de investigación para, finalmente, analizar las citas seleccionadas.

La primera temática central de este estudio está relacionada con nuestra primera pregunta de investigación, analizar los aspectos educativos centrados en el abordaje pedagógico del terrorismo desde la perspectiva docente. Esta temática incluye el convencimiento de integrar curricularmente la prevención del terrorismo y la radicalización de forma transversal y bajo un enfoque ético en todas las etapas educativas, señalando la ausencia de contenidos en libros de texto (véase el capítulo 5) y la diversidad de enfoques determinada por el contexto geográfico del docente.

La segunda temática se centra en la identificación de retos y necesidades a los que se enfrenta el profesorado al abordar el terrorismo y la radicalización. En los grupos focales se hace referencia a la necesidad de una formación tanto inicial como continua sobre radicalización, accesible a cualquier docente. Asimismo, se señala la necesidad de

---

<sup>53</sup> PIETILÄ, A. *et al.*, «Qualitative research: Ethical considerations», en: KYNGÄS, H.; MIKKONEN, K. y KÄÄRIÄINEN, M. (eds.), *The application of content analysis in nursing science research*, Springer, Cham, 2019, pp. 49-69.

<sup>54</sup> BRAUN, V. y CLARKE, V. «Toward good practice...», *op. cit.*

normalizar el tratamiento de ambas temáticas y contribuir a que deje de ser un tema controvertido para que aquellos docentes que lo abordan no se sientan aislados en sus centros, reducir la preocupación por provocar efectos adversos, ampliar la difusión de recursos disponibles y tener en cuenta la dimensión de las redes sociales y entornos virtuales en los que se socializa el alumnado.

La tercera y última temática hace referencia a los niveles de prevención, al valorar posibles intervenciones educativas y sus implicaciones en la prevención de la radicalización. En el desarrollo de los grupos se puso de manifiesto la importancia de disponer de protocolos de actuación centrados en el nivel primario de prevención, a través de intervenciones educativas. Asimismo, se reflejó el desconocimiento de los niveles de prevención y sus implicaciones en términos de intervención en general. Pese a ello, la mayor parte de los docentes se sitúan en el primer nivel de prevención apostando por fomentar la educación en valores. Por otro lado, se señaló la necesidad de un tratamiento intersectorial, con especial implicación de los departamentos de orientación a través de la tutoría y el diseño de planes individualizados en casos que requieran intervención.

En la figura 3 se sintetizan las principales temáticas y códigos identificados en forma de mapa temático:

Figura 3

*Mapa temático*

*Fuente:* elaboración propia.

A continuación, se analiza cada una de las temáticas principales identificadas en los grupos focales, presentando y extrayendo citas clave de las aportaciones de los docentes participantes. Debe señalarse la diversidad de percepciones, determinada a su vez por el enclave geográfico del docente.

### *Necesidad de abordar la prevención del terrorismo en el aula*

La mayor parte del profesorado comparte la necesidad de abordar la prevención del terrorismo y la radicalización en el aula (14 citas):

[...] es un proceso en el cual hemos pasado página muy rápido. Es decir, es como que ha pasado y de repente nos lo queremos quitar de encima y ha tenido, tiene y va a tener mucha importancia en nuestra sociedad. Por lo tanto, eso tiene que estar abordado desde el punto de vista educativo.

El abordaje pedagógico del terrorismo y la radicalización está condicionado por diversos aspectos. Entre ellos, los docentes expresan cómo desde el ámbito educativo no se está haciendo lo suficiente (14 citas). Esto podría explicarse por la ausencia de contenidos relacionados con la prevención del terrorismo en libros de texto, mostrándose como uno de los recursos más empleados (4 citas), por no disponer de material adaptado a la normativa actual (2 citas), y por no tratarse desde una perspectiva ética aplicable al contexto del alumnado (4 citas).

[...] yo la sensación que tengo es que en esto estamos suspensos todos. Los alumnos salen sin saber casi nada de terrorismo.

Tampoco creo que los manuales le dediquen el espacio adecuado. El año pasado yo estuve echando un vistazo..., y la verdad es que más allá de algunas gráficas poco contextualizadas, tampoco ayudaban.

[...] con la LOMLOE sí que, al introducir y darle importancia al bloque de compromiso cívico, nos encontramos con el compromiso ético de la historia, es decir, plantear los contenidos históricos teniendo unos ejes que tengan esa dimensión ética y no simplemente fáctica.

[...] lo tengo que explicar relacionándolo con la importancia de lo que produce un conflicto mal resuelto, es decir, igual que cuando

dos alumnos no llegan a una mediación y luego eso termina peor, pues en clase tengo que poner ejemplos de este tipo.

Según los docentes participantes en los grupos focales, el abordaje del terrorismo debería empezar en las primeras etapas de escolarización, no solo en secundaria y Bachillerato, etapa condicionada por la EBAU, y entenderse como un aspecto curricular importante transversal, orientado al desarrollo de competencias y por tanto responsabilidad de todas las áreas y materias y no circunscrito de forma exclusiva al ámbito de las ciencias sociales (28 citas):

[...] generalmente estos temas se abordan siempre desde las mismas asignaturas, desde la Historia, la Geografía, la Filosofía y Valores, pero creo que debería ser considerado transversal y ser abordado de una manera interdisciplinar y no circunscrito concretamente a alguna asignatura.

[...] debéis tener en cuenta que nuestro currículo, cuando ya entraríamos en lo que es el terrorismo moderno contemporáneo, estaríamos en Bachillerato.

Uno de los recursos mejor valorados en el abordaje del terrorismo es el programa de Testimonio de víctimas del terrorismo en las aulas, señalando la necesidad de complementar el testimonio con un trabajo previo y posterior a su visita y diferenciando el menor impacto de un testimonio en línea o grabado (11 citas):

[...] la diferencia con las víctimas el terrorismo es que hablan en primera persona contando su experiencia y conectan con los chavales, con su testimonio y con el mensaje, con las dos cosas. Normalmente en cualquier charla ellos miran la hora porque se van a ir al patio, pero en estas charlas les da igual la hora, no se levanta nadie.

[...] dedicamos unas sesiones previas de acción tutorial antes de que viniera la víctima y posteriormente recogemos su *feedback*. Incluso llegamos a hacer vídeos para que ellos reflejaran un poco el impacto que les había generado.

Me da igual quién esté hablando al otro lado, me da igual lo que está diciendo, no llega. Yo sé que es muy duro para las víctimas tener que ir, contar y revivir, pero no tiene absolutamente nada que ver a través de una pantalla.

En el País Vasco, Ceuta y Melilla concretamente, los docentes manifiestan una mayor dificultad al abordar la temática, la imposibilidad de colaborar con las familias en este ámbito (6 citas) y una mayor presencia de alumnado radicalizado (4 citas).

Poder llegar a hablar de estos temas con los padres lo veo muy, muy complicado, porque incluso a veces nos encontramos que estamos tratando estos temas y tenemos que intentar gestionarlo con mucho cuidado.

[...] aquí estamos más cerca de lo que sería el tipo de violencia yihadista y yo creo que es más fácil acercarnos a los alumnos desde esta realidad y estos problemas, porque lo de ETA lo ven como algo muy lejano.



Coloquio de Antonio Utrera, herido en los atentados yihadistas del 11 de marzo de 2004, con alumnos de 4.º de ESO en el colegio Corazonistas de Vitoria (13/06/2023).  
*Fotografía:* CMVT.

*Formación específica sobre radicalización*

El profesorado participante considera imprescindible una formación previa específica sobre radicalización (20 citas), antes de abordar la prevención del terrorismo, que debería estar incluida en los planes de estudios del profesorado universitario en formación (2 citas) y ser accesible a todos los docentes, con independencia de la administración educativa a la que pertenezcan (6 citas). Incluso aquellos docentes que han participado en acciones formativas puntuales sobre terrorismo expresan la necesidad de recibir formación específica sobre radicalización, al no sentirse lo suficientemente preparados para saber cómo identificar y actuar frente a alumnado con indicios de estar radicalizándose (20 citas):

[...] es fundamental, no solamente tener jornadas donde poder hablar de lo que vamos haciendo, sino una formación más en concreto sobre cómo trabajar, cómo abordarlo, cuánto tiempo dedicar a esto.

[...] una de las cuestiones que tiene que ser básica, por lo menos en el ámbito universitario, para que estos temas se aborden con profundidad y con seriedad, es que se incluyan en los planes de estudio.

[...] me gustaría tener formación, alguien que nos pueda guiar, alguien de referencia a quien preguntar.

[...] desde la Consejería, por ejemplo, no se realiza nada, no se convoca ninguna jornada ni ningún tipo de formación al respecto. Desde el Centro de Profesores y Recursos tampoco se convoca absolutamente nada. Por lo tanto, lo que desde mi punto de vista como docente haya podido dar, es el material que yo he buscado.

Además de la falta de formación específica, los docentes identifican otras carencias que dificultan el abordaje de la prevención del terrorismo y la radicalización (21 citas). Se describe cómo continúa siendo un tema controvertido que puede provocar el rechazo de otros docentes por determinados estigmas asociados (7 citas). De igual forma, se refleja un aumento de los radicalismos dentro del aula, en su mayoría de orientación de ultraderecha, que imposibilitan la reflexión, el debate y el fomento del pensamiento crítico (12 citas).

Yo creo que no se trata mucho en el aula porque, por desgracia, se ha transformado en un tema controvertido, en un tema incómodo

más que nada. Yo creo que es por el ruido político que tenemos en nuestro país actualmente, porque es una muletilla que se utiliza cada dos por tres y luego porque tampoco sabemos o no hemos querido tratar cuál es el impacto y la dimensión que ha tenido en cuanto a su influencia en el hecho histórico.

También estoy viendo en los últimos dos o tres años, que ciertos temas incluso que a mí me gustaba darlos y había debate en clase, ya estoy sintiéndome hasta incómoda por la posición ultraradical y de nacionalismos xenófobos.

En consecuencia, algunos docentes participantes se encuentran aislados en sus centros, ya sea por la falta de apoyo para abordar la temática o por el rechazo de los compañeros y compañeras a abordarlo (6 citas).

No todos los profesores están de acuerdo con dar estas temáticas, es más, muchas veces desde mi propia experiencia, a lo mejor cuando tenemos que tratar este tema con los alumnos o queremos hacer algún tipo de actividad o algún tipo de debate en clase, y a lo mejor se nos oye en la sala de profesores, no ponen buenas caras.

[...] uno de los grandes problemas es el hecho de no tener todavía todo esto integrado dentro del currículo, porque el otro día lo comentábamos, al final depende de las voluntades individuales, que ahí estamos muchas veces solos en un departamento, porque tenemos más convicción que el resto para trabajar esto.

De esto subyace el miedo a provocar efectos adversos en el alumnado como avivar radicalismos, provocar miedo innecesario o la deshumanización de las víctimas (5 citas).

[...] no sabes tampoco la reacción que van a tener dependiendo de con quién lo trates.

[...] fue una experiencia, la verdad que gratificante, pero a la vez un poquito preocupante con la actitud, reacción y preguntas que hicieron algunos alumnos.

Por otro lado, el profesorado muestra ser consciente de cómo las redes sociales constituyen la principal fuente de información de la mayor parte del alumnado, la influencia que en ellos ejerce y el peligro de que estén controladas por grupos extremistas que favorecen discursos de odio, la captación y radicalización (7 citas).

[...] para la mayoría, quitando a uno o dos de la clase, su acceso a la información es exclusivamente a través de las redes sociales. Entonces, claro, cuando no se tiene un conocimiento de lo que está pasando en el mundo, pues es muy fácil que puedan ser conducidos hacia ideas radicales.

[...] toda la acción que se lleva a través de las redes sociales, nosotros evidentemente no la podemos saber y yo creo que es un medio muchísimo más peligroso.

Abordar la problemática de las redes sociales e implicar a las familias en una necesaria alfabetización mediática, así como en otros ámbitos de la prevención del terrorismo y la radicalización es deseable, pero no posible actualmente (3 citas):

[...] desde los departamentos de orientación, dar también una educación a las familias para que puedan controlar más lo que vean sus hijos en las redes sociales o en internet. Creo que también sería importante coger el pilar de la familia que muchas veces, como docente lo digo, no tenemos el apoyo de padres y madres. Cuando decimos que su hijo o su hija está teniendo esa actitud, no suelen hacernos caso, todo lo contrario.

Por último y para poder abordar desde el ámbito educativo todos los aspectos anteriores, se identifica el desconocimiento de recursos específicos existentes sobre prevención del terrorismo y radicalización (4 citas):

Creo que, a día de hoy, existe suficiente material de calidad para poder trabajar el terrorismo en las aulas. Quizá no todo el profesorado tiene conocimiento de que este material existe. Nosotros lo hemos descubierto a través del curso y, a su vez, lo hemos compartido en el departamento, lo hemos estado viendo con los compañeros y, bueno, hemos intentado un poco introducir esta materia en nuestros respectivos centros.

[...] las unidades didácticas, por ejemplo, que surgieron hace un par de años, son unos materiales excelentes que no están llegando a los docentes.

### *Importancia de protocolos de actuación centrados en el nivel primario de prevención a través de intervenciones educativas*

El profesorado participante reclama en su mayoría un protocolo específico sobre abordaje de situaciones relacionadas con la radicali-

zación y el terrorismo para centros educativos, en el que se pauten las actuaciones a realizar y se ampare el rol del profesorado como educador y colaborador informante, bajo un amparo legal. Se señala que ni los decretos de convivencia ni los diversos protocolos, ni la figura del coordinador de bienestar cubren esta carencia (30 citas):

[...] los centros necesitan información, necesitan un apoyo y necesitan una legislación que los respalde. Un protocolo institucional que dé ese marco para que puedan desarrollarse intervenciones.

[...] tenemos protocolos *anti-bullying*, protocolo antisuicidios, protocolo antiacoso, protocolo para padres separados, pero para esto, no tenemos ningún protocolo. Tenemos que ser nosotros los que nos tenemos que buscar la vida... Me voy a jefatura de estudios, indago, me entero y al final llega la inspección. Pero, en otro tipo de casos, tenemos estipulado lo que hay que hacer. Y esto realmente es un problema, porque, aunque ahora mismo no lo vivamos de primera mano, la radicalización la estamos viendo en la sociedad y nos va a llegar.

Nosotros podemos detectar, podemos comunicar. Pero claro, tiene que haber luego una interacción de vuelta, ¿o simplemente nos quedamos ahí? Habría que implementar algún acompañamiento o seguimiento desde el propio centro e intentar trabajarlo el resto del año. Aun así, no sé si habría hecho lo suficiente, esa es la sensación.

En todos los grupos focales quedó patente el desconocimiento generalizado de los niveles de prevención y de intervenciones educativas destinadas a cada nivel en particular, lo que hizo necesario contextualizar este ámbito previamente a sus aportaciones. Pese a ello, y en su mayoría el profesorado participante se posiciona en un nivel primario y muestra preocupación por no saber identificar indicios de alumnado radicalizado y cómo actuar en caso de identificarlo (30 citas):

[...] los centros podemos trabajar lo que sería el nivel de prevención primario, lo de identificar un perfil radicalizado, no, no creo o no me siento competente en absoluto. No sabría qué hacer.

La verdad es que se te queda una sensación de que no lo has visto venir y no le has dado la relevancia que merecía. Entonces la cuestión del diagnóstico es la que, por hablar de los niveles, está claro que es el primer nivel.

En ese primer nivel de prevención, se señala la relevancia de implicar a los departamentos de orientación para apoyar y guiar al profesorado y la necesidad de implementar medidas individualizadas (12 citas):

[...] uniendo este caso sí que le doy todo el poder al Departamento de Orientación, que son los que nos pueden decir qué hacer con los recursos disponibles.

Habría que elaborar un plan individualizado, principalmente gestionado desde un departamento de orientación en coordinación con equipos externos expertos en la materia.

Asimismo, en este nivel primario, se reconoce la necesidad de prevención a través de la educación en valores, teniendo presente que, dada la etapa evolutiva de desarrollo en el que se encuentra el alumnado de secundaria, esto puede provocar en ocasiones un efecto inverso al esperado o «efecto *boomerang*» (2 citas):

[...] el sistema educativo tiene que empezar por el nivel de prevención primario: educar en valores para la convivencia, la ciudadanía, educar para la paz, el diálogo y el respeto. Es que está en la ley.

[...] nuestra duda es, y hemos reflexionado sobre ello, si nosotros desde el centro como educadores hablamos de todo lo contrario, es decir, de convivir rechazando la violencia, la xenofobia y demás, ¿cómo el alumnado, como una forma de oponerse a nosotros, defiende todo lo contrario?

En uno de los grupos de discusión destaca la propuesta de un modelo de intervención progresivo, en el que primero habría una intervención puntual a iniciativa del docente. En una segunda etapa se adoptarían acuerdos dentro de los departamentos para abordar la prevención del terrorismo y la radicalización. En una tercera etapa, se consensuaría un enfoque de centro que se incluiría en la Programación General Anual con la aprobación del Consejo Escolar y los consecuentes aspectos organizativos requeridos. Por último, se aspira a contar con apoyo institucional a través de protocolos de actuación o normativa al respecto (7 citas):

[...] tiene que ser algo integral, que se lo crea tu autoridad educativa, tu dirección y el profesorado de tu centro.

[...] O vamos de la mano con los padres y nos acercamos juntos, nos formamos y vemos qué es lo mejor para la sociedad y para los hijos... o prevenimos juntos o realmente lo tenemos muy difícil solo desde el sistema educativo.

#### 4.3. Discusión y conclusiones

En los últimos años se ha constatado la necesidad de realizar políticas integrales y preventivas en el abordaje de la radicalización y el terrorismo. Desde esta perspectiva, el sistema educativo es una pieza fundamental, siendo el profesorado central para liderar los procesos. En este capítulo se han aportado evidencias empíricas de carácter cualitativo mediante grupos focales, que permiten atisbar cuáles son sus percepciones y necesidades.

Este capítulo ha abordado un tema tratado de forma monográfica en contadas ocasiones: la percepción docente sobre el tratamiento educativo de la radicalización y el terrorismo. Específicamente, se han analizado los aspectos educativos centrados en el abordaje pedagógico del terrorismo y la radicalización desde la perspectiva docente, concluyendo la necesidad de tratar ambas temáticas. Se han identificado los retos a los que se enfrenta el profesorado, entre los que destaca la necesidad de disponer de una formación específica sobre radicalización. Por último, se han valorado posibles intervenciones educativas y sus implicaciones en la prevención de la radicalización, resaltando la importancia de contar con protocolos de actuación específicos centrados en el nivel primario de prevención a través de intervenciones educativas.

Analizando los resultados y el marco teórico inicialmente expuesto, a continuación destacamos algunas de las principales conclusiones.

En primer lugar, el profesorado debe poder diferenciar los tres niveles de prevención<sup>55</sup>, centrando sus acciones en la prevención primaria, para disminuir los factores de riesgo desde una perspectiva transversal, basada en la educación en valores aplicable a todas las primeras etapas educativas y canalizada a través de enfoques integrales de centro. Para ello, se hace imprescindible apoyar al profesorado con recursos actualizados e iniciar una campaña de comunicación en

---

<sup>55</sup> CAPLAN, *op. cit.*, nota 14, p. 2.

la que se den a conocer los ya existentes. De igual forma, para poder integrar intervenciones educativas en el nivel secundario, se hace necesario ofrecer al profesorado una formación específica sobre la radicalización, que permita una detección temprana y una intervención psicosocial. También se hace necesario que un protocolo de actuación establezca cómo proceder ante alumnado con indicios de radicalización.

En segundo lugar, es imprescindible que, desde el sistema educativo se refuerce la resiliencia frente a factores psicosociales<sup>56</sup> a través de actividades que aporten significado personal a la comunidad relacionadas con el deporte y el ocio. Tomando conciencia del aumento en actitudes extremistas reflejado en los grupos focales, es necesario deslegitimar las narrativas que justifican la violencia. De ahí que tanto el testimonio de víctimas del terrorismo describiendo las consecuencias como visitas (presenciales o virtuales) al Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (véase el capítulo 2) y el propio abordaje del terrorismo y la radicalización en el aula puedan contribuir a ello. Por último, conscientes de la influencia de las redes sociales en el alumnado como fuente de información, se deben favorecer redes prosociales alternativas e integradoras.

En tercer lugar, de los grupos focales se desprende que, dentro de las acciones destinadas a la prevención en el contexto escolar y el papel proactivo del sistema educativo en la prevención de la radicalización<sup>57</sup>, es importante identificar la vulnerabilidad de los menores para poder intervenir en las primeras fases de radicalización a través de acciones que impliquen a todos los actores. Dentro de estas acciones de carácter preventivo<sup>58</sup> es esencial que el profesorado disponga de herramientas y recursos para atender las diferentes situaciones. Por un lado, deben desarrollarse habilidades de vida, fomentar las prácticas democráticas a través de la toma de decisiones del alumnado, por ejemplo, implicándoles en el diseño e implementación de proyectos educativos y favoreciendo coloquios y debates en el aula. En estas intervenciones debe asegurarse que están representadas las minorías

---

<sup>56</sup> KRUGLANSKI, A. *et al.*, «The making of violent extremists», en: *Review of General Psychology*, 22, vol. I, 2018, pp. 107-120.

<sup>57</sup> SJØEN y MATTSSON, *op. cit.*, nota 28.

<sup>58</sup> NORDBRUCH, *op. cit.*, nota 18, p. 3.

aplicando enfoques como el DUA<sup>59</sup> de medidas inclusivas de atención a la diversidad. Por otro lado, y teniendo en cuenta la concreción curricular actual del terrorismo en materias como Geografía e Historia, es necesario un cambio de perspectiva histórica en la que se deslegitimaran episodios de violencia a través de narrativas inclusivas e identidades transversales que no contribuyan a los estereotipos. En este sentido, también es importante atender a los roles de género, reconocer la discriminación y empoderar al alumnado para combatirla. Por último, debe prestarse especial atención al conflicto y preparar al profesorado para una correcta gestión en caso de que se produzca.

En apoyo de las anteriores acciones de carácter preventivo, deben promoverse programas y recursos educativos que fomenten la paz y la resiliencia como el de testimonios de víctimas en las aulas o los recursos facilitados desde el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. Estas acciones y recursos ayudan a una detección temprana de procesos de radicalización que harán más factible una intervención<sup>60</sup>.

De todo lo anterior incidimos en el profesorado como agente clave en la prevención del terrorismo y la radicalización dado el anclaje legal de su responsabilidad y la necesidad de abordar ambas temáticas. Para ello, se debe dotar de apoyos a nivel de formación, recursos educativos y protocolos de actuación que aumenten su conocimiento y sentido de autoeficacia, y reduzcan su incertidumbre en la toma de decisiones.

#### 4.4. Limitaciones y propuestas de futuro

Aunque este trabajo aborda un tema novedoso y relevante, el tratamiento exclusivamente cualitativo, la escasez de la muestra y el hecho de que todos los docentes habían participado en una acción formativa sobre terrorismo previamente, pueden considerarse unas limitaciones importantes para generalizar los hallazgos.

---

<sup>59</sup> El enfoque DUA, acrónimo de Diseño Universal para el Aprendizaje, remite a un marco educativo inclusivo que adapta la enseñanza a la diversidad de los estudiantes en lugar de adaptar a los estudiantes a un plan de estudios estandarizado.

<sup>60</sup> MOYANO *et al.*, *op. cit.*, nota 10, p. 4.

Por ello, en futuras investigaciones podría ser interesante profundizar en las siguientes líneas de investigación: (1) desarrollar estudios cuantitativos utilizando metodología de encuesta, incluido el desarrollo de estudios instrumentales sobre escalas para evaluar la percepción docente; (2) realizar aproximaciones transculturales que permitan explorar las convergencias y divergencias sobre las percepciones docentes en diferentes países de nuestro entorno; (3) profundizar en el conocimiento de las variables explicativas de los mecanismos que conducen a la autoeficacia docente en este ámbito.

Por otro lado, parece necesario que desde todas las instancias se aúnen esfuerzos para ampliar el actual y limitado abordaje de la prevención del terrorismo y la radicalización en las aulas. Para ello, sería necesario diseñar y ofrecer al profesorado una formación específica sobre radicalización y recursos educativos en formatos actualizados, motivadores y adaptados al currículo actual. Por último, debe trabajarse en la inclusión de un protocolo de actuación específico para centros educativos que guíe la actuación en el nivel primario de prevención.

De igual forma, parece oportuno evaluar un programa de intervención como el de testimonios de víctimas educadoras en las aulas en sus diferentes modalidades no solo en términos de participación, sino analizando el contexto en el que se desarrolla, el diseño, las víctimas que participan, las necesidades o dificultades surgidas y sus resultados e impacto.

### *Implicaciones aplicadas y recomendaciones*

Los resultados obtenidos tienen relevancia aplicada y de los mismos pueden surgir algunas recomendaciones para las políticas públicas.

En primer lugar, cualquier alumno es potencialmente vulnerable a la radicalización. Debido a las horas de contacto y a su influencia, el profesorado debe disponer de formación sobre estos procesos para identificar las señales tempranas que podrían ayudar a la prevención.

En segundo lugar, se sugiere la importancia de aproximaciones experienciales y vivenciales en la educación en valores, la empatía, la paz o la democracia en el centro educativo fomentando la participación del alumnado y favoreciendo el pensamiento crítico y los mensajes alternativos.

En tercer lugar, el profesorado necesita una red de apoyo, formación y procedimientos claros para poder responder ante casos de radicalización, que reduzcan la incertidumbre en la medida de lo posible. Finalmente, debe priorizarse el enfoque integral de centro en el que diferentes sectores y agentes coordinen esfuerzos.



## Capítulo 5

# ¿Qué dicen sobre el terrorismo los libros de texto utilizados en el País Vasco?

ANDER DELGADO<sup>1</sup>

### Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar la presencia de temas relativos a la violencia de motivación política en España desde los años 60 en adelante<sup>2</sup> en los libros de texto de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco, publicados en euskera y en sus últimas ediciones introduciendo las directrices de la LOMLOE<sup>3</sup>. El estudio de estos materiales se realiza desde el punto de vista de la didáctica de la historia. El examen se podría hacer desde diferentes acercamientos: qué nos parecería más adecuado que se enseñase a los estudiantes, qué deberían saber estos al finalizar sus estudios, qué discursos aparecen reflejados en los contenidos o qué implicaciones sociales o políticas debiera tener la enseñanza de este tema en las aulas. En este caso, el análisis se centra en conocer qué información sobre el terrorismo aparece en los libros de texto y qué tipo de actividades se plantean para

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha recibido financiación del grupo del sistema Universitario Vasco (IT-1531-22) y el proyecto MICHIN titulado Educación histórica, identidades y socialización política en la España contemporánea, 1970-2022 (PID2022-138310NB-I00).

<sup>2</sup> En este trabajo solo se analiza a los grupos terroristas surgidos en España y se ha optado por dejar para otro lugar el estudio del terrorismo yihadista en España. Sin duda, esta es una diferenciación discutible, pero su estudio haría necesario prestar atención también a procesos históricos de carácter global, para lo cual se carece de suficiente espacio aquí.

<sup>3</sup> Este estudio se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dejando para más adelante los libros de Historia de España de 2.º de Bachillerato.

favorecer su aprendizaje. Si bien el objetivo pudiera parecer modesto, se considera que es un paso necesario para ampliar nuestro conocimiento sobre este complejo tema. Los libros de texto son recursos ampliamente utilizados en las aulas españolas en la materia mencionada. Por ello, un estudio como este puede servir para, cuando menos y a falta de análisis más amplios, reflexionar sobre la forma más habitual de trabajar estos temas en el aula y, quizás, también para reflexionar sobre posibles formas de tratarlo en el futuro.

El objetivo marcado parecería asequible, pero el estudio de cualquier relación entre terrorismo y educación siempre es un tema difícil, tanto por las múltiples perspectivas desde las que se puede analizar como por las controversias existentes. La evidencia de que para muchos las expectativas puestas en el sistema educativo y en la enseñanza de la historia no se cumplen y la constatación de que muchos jóvenes de diferentes entornos geográficos han optado por la violencia política hace necesario interrogarse sobre qué papel puede jugar el sistema educativo en los procesos de radicalización que están detrás de esa aceptación de la violencia. El País Vasco no ha sido ajeno a esa reflexión durante muchos años. Sin embargo, para los objetivos de este capítulo, interesa más analizar la elección de qué pasado violento se enseña en las aulas y los debates que pueden surgir en torno a este tema.

Esta elección puede ser un aspecto relevante en los procesos de pacificación y reconciliación de las sociedades que están saliendo de un conflicto violento o de una guerra. Los contenidos históricos seleccionados pueden influir positivamente en dicho proceso o, en otras ocasiones, pueden servir para enquistar el conflicto o, incluso, promoverlo por la selección sesgada o parcial de contenidos históricos<sup>4</sup>. Si bien los procesos relacionados con el terrorismo tienen características diferentes a las situaciones arriba mencionadas, la elaboración de los currículos y la elección de contenidos, en este caso, históricos, también es un aspecto destacado para entender el papel de la educación en los procesos de deslegitimación del uso de la violencia. Los libros de texto de historia ocupan un lugar destacado dentro del proceso de

---

<sup>4</sup> KITSON, A., «History teaching and reconciliation in Northern Ireland», en: COLE, E. (ed.), *Teaching the violent past. History education and reconciliation*, Rowman & Littlefield, Lanham, 2006, pp. 123-153. LANGE, M., *Educations in ethnic violence. Identity, educational bubbles, and resource mobilization*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012. MCCULLY, A., «History teaching, conflict and the legacy of the past», en: *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (2), 2012, pp. 145-159.

selección de los contenidos del pasado reciente violento a acercar al alumnado. Las autoridades educativas pueden establecer algunas directrices curriculares concretas para redactar estos materiales o promover un proceso determinado para su elaboración buscando, según el caso, objetivos relacionados con los procesos de pacificación señalados<sup>5</sup>. Pero, en muchas ocasiones, como es el caso que aquí nos ocupa, son los propios redactores de los materiales educativos los que concretan esa elección y, dado su uso tan extendido en los centros escolares, el desarrollo en el texto de estos materiales educativos termina convirtiéndose en la definición de esa visión o narrativa sobre el pasado violento que las sociedades postconflicto terminan utilizando en muchas de sus aulas.



Actos de violencia callejera protagonizados por jóvenes del entorno de ETA en el Casco Viejo de Bilbao (1984).

Fotografía: José Luis Nocito, *El Correo*.

<sup>5</sup> DRAKE, A. y MCCULLOCH, A., «Deliberating and learning contentious issues: How divided societies represent conflict in History textbooks», en: *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13 (3), 2013, pp. 277-294. BENTROVATO, D., «History textbook writing in postconflict societies: From battlefield to site and means of conflict transformation», en: PSALTIS, Ch.; CARRETERO, M. y ČEHAJČ-CLANCY, S. (eds.), *History education and conflict transformation. Social psychological theories, history teaching and reconciliation*, Palgrave Macmillan, Cham, 2017, pp. 37-76.

Diversos estudios académicos han demostrado la juventud de los integrantes de ETA desde el final del franquismo en adelante. Muchos de ellos se integraban en la organización entre los 18-23 años<sup>6</sup>. Otras informaciones han señalado que esta edad era aún menor en algunos casos. Un artículo sobre el perfil sociológico de los autores de delitos de terrorismo y violencia callejera cometidos en Gipuzkoa durante los años noventa señalaba que se trataba mayormente de varones de entre 14 y 25 años<sup>7</sup>.

En consecuencia, entre los responsables de este tipo de actividades se encontraban menores de edad que, en algunos casos<sup>8</sup>, todavía estaban escolarizados en la enseñanza obligatoria, iniciado el período de educación postobligatorio o habían finalizado estos estudios recientemente. Si se trae a colación la juventud de muchas de las personas implicadas en la actividad terrorista es porque en algunos trabajos y artículos de prensa se señalaba el papel de la educación en su predisposición a tomar el camino de la violencia. Después de la primera oleada de militantes de la época franquista y de los inicios de la Transición, desde los años ochenta y hasta la primera década del siglo XXI se fueron integrando en ETA nuevas generaciones de jóvenes. Durante estos años, muchos de los nuevos militantes se habían educado en democracia en la escuela vasca, lo que plantea el interrogante sobre qué papel pudo jugar, si lo jugó, el sistema educativo en este proceso.

Desde los años ochenta este fue un tema muy controvertido y desde muchos ámbitos se señalaba la relación directa entre el sistema educativo vasco y la inclinación hacia el uso de la violencia de una parte de los jóvenes. La existencia de un autogobierno liderado por los nacionalistas vascos durante muchos años, y el mencionado relevo generacional en ETA, que además seguía contando con importantes apoyos sociales, llevaba a muchos a relacionar ambos aspectos y a situar en el centro de los debates el sistema educativo, en especial la enseñanza de la historia, bajo la acusación de la existencia de un «adocctrinamiento nacionalista»

---

<sup>6</sup> DOMÍNGUEZ, F., *ETA: Estrategia organizativa y actuaciones 1978-1992*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1998, pp. 73-75. REINARES, F., *Patriotas de la muerte. Por qué han militado en ETA y cuándo abandonan*, Taurus, Madrid, 2011, pp. 33-37 y 242.

<sup>7</sup> Yolanda Montero, «La mayoría de los violentos en Guipúzcoa tienen entre 14 y 25 años, según un estudio», *El País*, 29/06/2001.

<sup>8</sup> Muchos más que ellas. SÁEZ DE LA FUENTE, I. y MAQUEDA, A., *Patriarcado y legitimación de la violencia de motivación política en Euskadi*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2024.

en las aulas vascas<sup>9</sup>. Según esta visión la enseñanza de esta materia en el País Vasco tenía como objetivo mostrar una historia sesgada y manipulada que fomentara el nacionalismo vasco y provocara el rechazo, por no decir el odio, a España entre los estudiantes. Si bien la idea del «adoctrinamiento» se podría aplicar tanto para Cataluña como para Euskadi, en este caso había un elemento diferenciador que daba otro cariz a los debates: el terrorismo. Para el político conservador Jaime Mayor Oreja, «cuando se siembra odio, se cosecha terror»<sup>10</sup>.

Sin embargo, el contexto cambió notablemente en 2011 cuando ETA anunció el cese definitivo en el uso de la violencia, que fue la antesala, algunos años después, en 2018, de su disolución. Afortunadamente, la violencia de ETA ha dejado de ser un problema de orden público y los debates en torno a esta se desarrollan por derroteros diferentes. Con todo, siguen surgiendo circunstancias que vuelven a poner al sistema educativo en el centro de los debates, no por fomentar la violencia, sino por no trabajar suficientemente en su deslegitimación entre la juventud actual. Estos debates no han adquirido la intensidad de los existentes en los años anteriores a 2011, pero siguen estando presentes en la esfera pública. De entre estas controversias, aquí interesa destacar una línea de interpretación que se centra en la constatación del escaso conocimiento de la juventud vasca actual sobre el pasado violento reciente (véanse los capítulos 1 y 2). Esta circunstancia ha llevado a interrogarse sobre la efectividad del sistema educativo en su labor de transmisión del pasado reciente como paso fundamental para deslegitimar el uso de cualquier forma de violencia con fines políticos. Como señalaba Florencio Domínguez, director del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo,

[...] el conocimiento del pasado y la reflexión sobre lo ocurrido es fundamental para que, a partir de la experiencia dolorosa de las víctimas, la sociedad, y en especial los más jóvenes, se ratifiquen en los principios del respeto a los demás, la defensa del pluralismo y la superioridad del Estado de Derecho frente a la violencia<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Sirva como ejemplo de esta visión el título de un artículo que presentaba un documento de la FAES, fundación afín al PP, sobre la educación en el País Vasco: «Un sistema educativo al servicio del adoctrinamiento nacionalista», *ABC*, 12/02/2004.

<sup>10</sup> *El Correo*, 8/04/2001.

<sup>11</sup> DOMÍNGUEZ, F., «El año de la creación del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo», en: *Cuadernos del Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo*, 1, 2016, p. 18.

En definitiva, se considera que difícilmente se puede mantener una visión crítica sobre un pasado que se desconoce. Y, quizás, ese desconocimiento puede servir para que aún se mantenga una visión «romanizada» de la violencia o incluso para la banalización de su uso.

Los datos aparecidos en diferentes estudios, y ya mencionados en capítulos anteriores, demuestran este desconocimiento sobre el pasado violento reciente. En el informe del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (Universidad de Deusto) publicado en el año 2017 se destacaba que el conocimiento de los estudiantes universitarios vascos sobre algunos acontecimientos importantes (atentados como el del Hipercor, el caso Lasa y Zabala o el de Miguel Ángel Blanco) o sobre qué fueron los GAL no era significativo o existían lagunas importantes. Casi la mitad de los encuestados carecía de conocimiento suficiente sobre ellos, siendo habitual la respuesta «no sabe / no contesta» para muchas de las preguntas<sup>12</sup>. En el caso de los estudiantes navarros de Educación Secundaria la situación era similar, reconociendo la mitad de los encuestados que su conocimiento era escaso o nulo sobre el tema (véase el capítulo 1). Era una opinión del propio alumnado que confirmaba las respuestas sobre su recuerdo de acciones terroristas concretas<sup>13</sup>. El grupo de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) encargado de la organización del programa Adi-adian en las facultades de educación de esta universidad también ha llegado a conclusiones similares. El nivel de conocimiento de las personas encuestadas, en términos generales, se situaba entre «moderado» y «pobre»: el alumnado no mostraba mucha familiaridad con algunos de los eventos y acontecimientos destacados sobre los que se les preguntó<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPPE, *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2017, pp. 15-16 y 30. USÓN GONZÁLEZ, I., «Terrorismo y vulneraciones de Derechos Humanos de motivación política en el caso vasco: estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca», en: *Deusto Journal of Human Rights*, 2, 2017, pp. 135-138 y 144-145.

<sup>13</sup> GOBIERNO DE NAVARRA, *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*, Gobierno de Navarra, Pamplona, 2021, pp. 18 y 35-39.

<sup>14</sup> VICENT, N. *et al.*, «What do our future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?», en: *Humanities and Social Sciences Communication*, 8 (1), 2021. ALBÁS, L.; ECHEBERRIA, B. y VICENT, N., «El tratamiento de la violencia en las aulas en el País Vasco: análisis exploratorio de la implementación del

Como planteaba el historiador Raúl López Romo: «¿Cómo vamos a familiarizarles con los derechos humanos si no conocen algunas de las más graves conculcaciones habidas aquí hace no tanto?»<sup>15</sup>. Es una circunstancia que, como se ha apuntado en capítulos anteriores, contrasta con el interés mostrado por las personas jóvenes hacia este tema, algo que, sin embargo, las escuelas no parecen estar consiguiendo satisfacer. De hecho, los estudiantes encuestados en esas investigaciones no situaban a los centros escolares como una de sus fuentes de información más relevantes sobre la violencia (véanse los capítulos 1 y 2).

Por todo ello, resulta importante preguntarse sobre cómo se está enseñando la historia del pasado violento en las escuelas vascas una vez que la violencia política ha dejado de ser un problema grave. Es decir, ¿qué se ha enseñado sobre las décadas en las que la violencia ha sido un elemento determinante de la historia del País Vasco y cómo se ha acercado este tema al alumnado vasco? Para responder a estas preguntas es necesario analizar el material educativo más utilizado en la enseñanza de esta materia tanto en el País Vasco como en España: los libros de texto.

### 5.1. Análisis de los libros de texto

Antes de adentrarse en el análisis de los libros de texto utilizados, conviene mencionar, aunque sea de forma sintética, algunas características que nos ayuden a comprender cómo habría que interpretar estos materiales y la propuesta que realizan en la temática del terro-

---

módulo educativo Adi-Adian en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil», en: BEL, J. C.; COLOMER, J. C. y DE ALBA, N. (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Tirant Humanidades, Valencia, 2022, pp. 755-762. ALBÁS, L. et al., «Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know», en: *Critical Studies on Terrorism*, 16 (4), 2023, pp. 767-787. VICENT, N. et al., «Temas conflictivos en el aula del País Vasco», en: *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 115, 2024, pp. 22-29. ALBÁS, L. et al., «Víctimas educadoras y su incidencia en la formación del profesorado del País Vasco», en: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (2), 2024, pp. 227-253.

<sup>15</sup> LÓPEZ ROMO, R., «Lejos de Alemania. Lo que hemos hecho y (sobre todo) lo que nos falta por hacer en educación», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *Aquellos mitos con los que mataron. Valores, democracia y terrorismo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2024, pp. 119-133.

rismo. La primera característica que no se debe olvidar es que las editoriales que los publican son empresas privadas que buscan conseguir un beneficio económico por la venta de sus productos. Por ello intentan publicar materiales que integren «todo» lo que un docente «medio» pudiera necesitar o aspirar a tener cuando imparte la asignatura correspondiente: una parte teórica suficientemente desarrollada, lo que se considera que el alumnado debe «saber» al finalizar el curso, y las actividades que ayuden al aprendizaje y a la enseñanza de esos contenidos teóricos. Si el libro de texto cumple con estas características se convierte en un producto «atractivo» para el centro y/o el docente, que puede elegirlo y, en consecuencia, las familias deben adquirirlo.

Los libros de texto, además, responden a una forma determinada, sin entrar en debates sobre los formatos en papel o digitales. Tienen normalmente un número concreto de hojas en el que se deben recoger todos los temas necesarios para desarrollar el programa de la asignatura. Además, en la parte de historia de los libros de Geografía e Historia, deben integrar un acercamiento a los diferentes temas no solo políticos, sino también sociales, económicos o artísticos, o atender a colectivos diversos, así como diferentes dimensiones de análisis, que van desde los procesos históricos globales —eje fundamental de la asignatura en su parte de historia— hasta los de ámbito español, que es complementado con las páginas específicas para la correspondiente comunidad autónoma. Todo ello, además de las actividades que se planteen para trabajar estos temas. Este monto de contenidos debe dividirse en el conjunto de temas elegidos para el programa del curso, temas que cuentan con un número de páginas determinado, donde deben estar incluidas todas estas informaciones teóricas y las actividades propuestas. La limitación de espacio para cada tema obliga a las editoriales y a sus redactores a tener que sintetizar y reducir a lo básico la información que se presenta en cada tema.

Este modo de organizar los libros de texto forma parte de una «tradición» —con las lógicas diferencias que pudieran existir entre las diferentes opciones del mercado— dado que las editoriales trabajan habitualmente de esta manera, aunque con las consiguientes adaptaciones a las novedades pedagógicas de cada momento. Tampoco cabe descartar otro aspecto que propicia que se mantengan esas características básicas: el docente puede encontrar en los formatos y características señalados el material que mejor se adapte y adecúe a su «cultura

escolar» y forma de enseñar la materia en el aula. Además de que pudiera considerar que estos materiales presentan toda la información básica que debe saber el alumnado, presentada de una forma «neutral» y alejada de debates y controversias.

En este capítulo se analizan los contenidos textuales e iconográficos, así como las tareas que se incluyen como recursos educativos para trabajar el tema del pasado reciente violento en el aula. Para poder estudiar esos aspectos y, sobre todo, para llegar a establecer unas conclusiones, se toman como referencia dos propuestas de análisis que, por lo demás, no se van a aplicar directamente, aunque sí van a aportar aspectos que permiten valorar los libros de texto. Ambas propuestas destacan los elementos del pensamiento histórico que deberían integrarse en los manuales para hacerlos más eficientes y promover la educación por competencias.

La primera, de los profesores Jorge Sáiz y Juan Carlos Colomer, centra su análisis en tres grandes ámbitos: la estructura del manual y el planteamiento de resolución de problemas de aprendizaje; la presencia de recursos y fuentes históricas; y la complejidad cognitiva de las actividades planteadas para analizar las fuentes y los recursos<sup>16</sup>. La segunda, de los profesores María Martínez Hita y Cosme J. Gómez Carrasco<sup>17</sup>, sirve para complementar el tercer punto señalado, al sugerir analizar las actividades de los libros de texto y su adecuación a los planteamientos del pensamiento histórico. Para ello diferencian según el tipo de actividades, el nivel cognitivo exigido por las mismas y qué competencias del pensamiento histórico se desarrollan en cada una de ellas. Ambas propuestas aportan elementos interesantes para poder valorar los libros de texto analizados aquí.

Nuestra muestra de manuales recoge las últimas ediciones de los libros de Geografía e Historia de ESO, de cuarto curso. También se analiza un manual de una editorial destacada en el País Vasco, aunque su publicación fue anterior y, en teoría, obedecería a la legislación educativa previa a la LOMLOE, aunque sigue en venta. Se trata del

---

<sup>16</sup> SÁIZ, J. y COLOMER, J. C., «Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto. Limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico», en: FUERTES, C. y PARRA, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982)*, PUV, Valencia, 2023, p. 64.

<sup>17</sup> MARTÍNEZ HITA, M. y GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo», en: *Revista de Educación*, 379, 2018, pp. 145-169.

proyecto educativo Eki, editado por Elkar y la Federación de Ikastolas. El interés de este material deriva de que propone una metodología totalmente diferente a la del resto, lo que lo convierte en un ejemplo muy interesante. Esta metodología, además, se asemeja a la que se propone en la LOMLOE. Todos los libros analizados están publicados en euskera.

Cuadro 1

*Libros de texto analizados*

EDUCACIÓN SECUNDARIA		
Título	Año edición / ISBN	Editorial
<b>Geografía eta Historia 4</b>	(2023 – 978-84-143-2803-3)	Anaya Haritza
<b>Geografía eta Historia 4</b>	(2024 – 978-84-1910-035-1)	SM Ikasmina
<b>Geografía eta Historia 4</b>	(2023 – 978-84-1160-512-0)	Zubia Santillana
<b>Geografía eta Historia, 4</b>	(2024 – 978-84-1370-546-0)	Ibaizabal (Grupo Edelvives)
<b>Gizarte Zientziak, 4 DBH</b>	(2017 – 978-84-16438-95-2)	Eki - Elkar

*Fuente:* elaboración propia.

Para evitar una presentación pormenorizada de cada libro se ha resumido parte del análisis en los siguientes cuadros, que representan algunos de los criterios considerados más adecuados para aportar una visión de conjunto al objeto de estudio. Se ha presupuesto que presentar los temas y subapartados en los que aparece información sobre la violencia de motivación política puede ser una forma de localizar los momentos históricos donde se da una mayor presencia al fenómeno terrorista. Circunstancia que también se puede conseguir atendiendo a los diferentes contenidos sobre terrorismo que se citan en las partes teóricas del libro de texto. Finalmente, tampoco se deja de lado el análisis de las actividades que se proponen al alumnado con la información que aparece en los libros. Dejamos para un último lugar los elementos iconográficos que se utilizan para ilustrar el tema.

Los dos primeros aspectos mencionados —los apartados en los que aparece esa información y qué contenidos se mencionan— se presentan en los cuadros 2 y 3. Es necesario hacer notar que esta información se divide en dos de las dimensiones en las que se organiza el currículum y los saberes básicos de esta asignatura. Por un lado, estaría un acercamiento a la historia general del ámbito español, que es uno de los ejes fundamentales de los temas. Dimensión que se complementa, por otro lado, con los contenidos y explicaciones correspondientes al ámbito autonómico específico para el que esté destinada la publicación. Esta diferencia se refleja solo en el cuadro 2.

El análisis de los contenidos muestra una situación interesante<sup>18</sup>. Es en el período del final del franquismo y de la transición en el que se da más espacio al fenómeno del terrorismo. El origen de ETA es lo más atendido, aunque también se menciona a otras organizaciones como el GRAPO, el FRAP o Terra Lliure, así como a los diferentes grupos de extrema derecha (Batallón Vasco Español y Triple A) que actuaron en aquellos años de cambio de régimen. El surgimiento de estos grupos armados se sitúa entre el conjunto de las fuerzas de oposición al franquismo que utilizaron la violencia como forma de acción, con la excepción de los grupos de extrema derecha, que, obviamente, no se sitúan en la oposición al régimen dictatorial. En uno de los manuales se señalan esos grupos con alguna otra información:

FRAP (Frente Revolucionario Antifascista y Patriota), Terra Lliure (organización terrorista independentista catalana) y el GRAPO (Grupos de Resistencia Antifascista Primero de Octubre). El primero asesinó a seis personas y se disolvió con la llegada de la democracia, el segundo mató a cinco personas (cuatro de ellas integrantes de ese mismo grupo), y el tercero asesinó a 84 personas (Ibaizabal, p. 126)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Dadas las limitaciones de espacio de este capítulo, no se presenta un estudio completo y detallado de todas las menciones de esta temática realizada en los diferentes libros de texto. Se ha optado por realizar una presentación global de estos contenidos y mostrar algún ejemplo que se considera ilustrativo de la explicación general aportada. Para evitar citas reiterativas, se señala la editorial y la página correspondiente después de cada transcripción, estando las referencias bibliográficas completas en el cuadro 1. Todas las traducciones son del autor.

<sup>19</sup> Cabe señalar aquí que los datos recogidos en el libro de texto no son correctos.

Cuadro 2

*Apartados en los que aparece información sobre violencia de motivación política en los libros de texto analizados\**

Período histórico	Geografía eta Historia 4 Anaya Haritza	Geografía eta Historia 4 Zubia Santillana	Geografía eta Historia 4 Ibaizabal	Geografía eta Historia 4 SM — Iikasmina
FRANQUISMO	2. Política interna / 2.3. Inmovilismo, apertura y crisis (1959-1975)	4. Fin del franquismo / Reorganización oposición	4.3. Crisis del franquismo [Recuadro terrorismo + Proceso de Burgos]	4. ¿Qué evolución tuvo la oposición interna?
	3. Oposición al régimen / 3.2. Oposición interna	4. Fin del franquismo / Crisis del Régimen	4.4. Fin del franqui- smo e inicio transición	4.4.1. Fin del franquismo. Oposición interna
	CAPV: 8. Franquismo en Euskadi / Oposi- ción al régimen	4. Fin del franquismo / Fin del Régimen	CAPV: Dictadura en el País Vasco	
TRANSICIÓN		CAPV: 9. Del franquismo a la transición		
		5. Inicio transición		4.4.2. ¿Cómo se inició el cambio político?
		6. Fin transición		

Período histórico	Geografía eta Historia 4 Anaya Haritza	Geografía eta Historia 4 Zubia Santillana	Geografía eta Historia 4 Ibaizabal	Geografía eta Historia 4 SM — Ikasmina
DEMOCRACIA	3. Gobiernos democracia (1979-1996) / Gobiernos PSOE (1982-1996)	7. Democracia / El problema del terrorismo [Apartado específico]	5.3. Gobiernos constitucionales [Recuadro: El terrorismo sigue]	4.4.3. Democracia. ¿Cuáles fueron las mayores amenazas de la democracia? [Amenaza del terrorismo]
	5. Gobiernos (2011-2018) / Gobierno PP (2011-2018) [Foto desaparición de ETA + datos]	CAPV: 9 Democracia.	CAPV: 6.3. Euskadi en los últimos años	
	CAPV: 12. Democracia en Euskadi / Proceso autonómico			
OTROS APARTADOS	Léxico [ETA + GRAPO]			

\* Cuando se señala «CAPV» se hace referencia a los contenidos específicos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El resto se refieren a los contenidos genéricos para el conjunto de España. En este cuadro no se representa la información aparecida de la propuesta Eki por seguir este material otro formato diferente, que se analiza más adelante de forma específica.

Fuente: elaboración propia.

Sobre el GRAPO, FRAP o Terra Lliure se señala que las dos primeras eran de extrema izquierda y la tercera independentista catalana. Cabe suponer que por estar su acción más limitada temporalmente y por su menor número de víctimas. Sobre los grupos de extrema derecha apenas se señala más que su existencia.

Es ETA la organización sobre la que más información aparece en estos libros. Sobre ETA se señala, en algún caso, que surge de una escisión del PNV impulsada por jóvenes disconformes con la estrategia seguida por el nacionalismo vasco a partir de los años cincuenta del siglo pasado. Todos los libros añaden que se trata de una organización independentista vasca de izquierdas creada en 1959 que optó por la violencia armada como estrategia de lucha contra el franquismo y para lograr sus objetivos políticos. Su primer atentado con víctimas mortales data de 1968 y los objetivos principales de sus atentados a partir de ese momento fueron los militares y los diferentes cuerpos policiales, así como políticos y otra población civil. Dentro de una más amplia movilización antifranquista que se presenta en estos libros de texto, se menciona la importancia del papel jugado por ETA en este contexto político, señalándose como ejemplo más claro el atentado contra Carrero Blanco. También se menciona el Proceso de Burgos o las penas de muerte dictadas en aquellos años como ejemplos de la represión ejercida por el régimen franquista contra esta parte de la oposición. En los años finales del franquismo el régimen endureció la represión y recurrió a los estados de excepción con la consecuencia de que «las detenciones se multiplicaron y se volvieron a imponer penas de muerte; en concreto, mataron a algunos miembros de ETA y el FRAP» (Zubia Santillana, p. 195). Esta misma editorial añade más adelante que «las detenciones y las torturas se hicieron más habituales, así como las acciones mortales de ETA y los grupos de extrema derecha (BVE, Triple A y el GAL)» (*ibid.*, p. 208).

Este repaso por las organizaciones violentas de estos años concluye con la mención de los GAL y la «guerra sucia» de los años ochenta. Se destaca que «El escándalo del GAL (grupo armado surgido con la complicidad de cargos del gobierno para desarrollar la “guerra sucia” contra ETA)», junto con los casos de corrupción, fueron factores que contribuyeron a la derrota electoral de los socialistas en 1996 (Anaya Haritza, p. 315). Todo ello creó un contexto de gran inestabilidad y conflictividad entre los años finales del franquismo y la primera mitad de los años ochenta. En uno de los libros analizados se

señala que, «fueron habituales las acciones armadas (por los contrarios al régimen franquista: ETA), las detenciones y las torturas (por las fuerzas de represión del gobierno: BVE, Triple A y GAL)» (Ibaizabal, p. 130).

A partir de este momento histórico, el resto de la explicación sobre esta temática se reduce a situar a ETA como uno de los problemas más destacados de la democracia española, a presentar el número de víctimas causados por su acción terrorista a lo largo de su trayectoria y a señalar en qué momento desaparece.

[...] la organización terrorista que más crímenes ha cometido ha sido ETA, dentro y fuera de Euskadi. Desde que cometió el primer asesinato (1968) hasta que dejó de realizar actividades armadas (2011), ETA cometió más de 3.500 atentados. Todos ellos han causado 850 muertos y miles de heridos, extorsionados y damnificados (SM Ikasmina, p. 286).

Este puede ser un ejemplo del tipo de información sobre ETA que aparece en los apartados referentes al período democrático y que se repite en los otros libros de texto analizados. Por tanto, a modo de conclusión, se puede señalar que la información aportada está más unida a los años setenta y ochenta que a las siguientes décadas de la historia de España, pasando a convertirse en una suerte de «problema» que se soluciona con su desaparición, sin prestar atención a los cambios en los contextos de estas décadas, estrategias, negociaciones, etc., así como sin mencionar los cambios en la sociedad vasca en torno al uso de la violencia.

También merece ser destacado que en uno de los manuales se hace referencia al surgimiento de movimientos sociales de oposición al terrorismo y en defensa de las víctimas. «En 1981, surge la Asociación de Víctimas del Terrorismo (AVT), tomando en consideración a las víctimas del terrorismo y el sufrimiento de sus familiares» (Ibaizabal, p. 133). En este mismo libro de texto se añade información sobre el Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos Gogora, dependiente del Gobierno Vasco. De esta institución, entre otras atribuciones, se destaca su labor en la recuperación de la memoria de las víctimas de la violencia y las vulneraciones de derechos humanos en el País Vasco.

Cuadro 3  
*Contenidos sobre violencia de motivación política en los libros de texto analizados*

Contenidos	Geografía eta Historia 4 Anaya Haritza	Geografía eta Historia 4 Zubia Santillana	Geografía eta Historia 4 Ibaizabal	Gizarte Zientziak 4 SM - Ikasmina	Gizarte Zientziak 4 Eki - Elkar
Definición violencia motivación política					
Fundación ETA	X	X	X	X	X
Asesinato Carrero	X	X	X	X	X
Proceso Burgos / Penas de muerte		X	X	X	X
GRAPO	X	X	X		
FRAP		X	X	X	X
Terra Lliure			X		
Extrema derecha		X	X	X	
GAL	X	X	X	X	X
Torturas		X	X		
Asesinato M. A. Blanco		X		X	
Otros atentados				X	X
N.º víctimas ETA	X	X	X	X	X
Vivencia víctimas					X
Movimiento de víctimas		X	X		X
2011 / 2018: fin de ETA	X	X	X	X	

*Fuente:* elaboración propia.

Los temas tratados en los libros de texto se representan en el cuadro 3 y muestran, de nuevo, a qué aspectos se concede más importancia. Aquellos que van del fin del franquismo a los años ochenta son los más reflejados, quedando en segundo lugar el desarrollo de ETA durante el período democrático y sus víctimas, señalándose en algún caso también la movilización de las víctimas del terrorismo. El investigador habituado a leer estudios sobre libros de texto echará de menos en este análisis que no se haga mención al espacio ocupado por esta información respecto del conjunto de páginas del libro de texto. Esta es una forma habitual de mostrar cuantitativamente la importancia que se concede a un tema dentro de estos materiales escolares. En esta ocasión se ha optado por no hacerlo por una razón: la mayoría de las menciones son frases o pequeños párrafos dentro de un apartado donde se analizan diferentes aspectos de un momento histórico en concreto. Es una circunstancia que refleja el carácter sintético que se imprime a la información que se aporta al alumnado. Solo tienen más extensión los recuadros o partes específicas que se conceden al tema del terrorismo durante el período democrático. Como se ha señalado, en estos apartados o recuadros se sigue un esquema similar: origen de ETA, número de víctimas y desaparición. Solo en algún caso se mencionan otros grupos terroristas o el movimiento de víctimas del terrorismo durante el período democrático, también sintéticamente.

En cuanto al análisis de las actividades directamente relacionadas con la violencia, globalmente se puede considerar que dominan las que proponen al alumnado encontrar una información del propio texto para explicar algo, señalar factores relevantes o realizar líneas del tiempo donde se representen algunos datos o acontecimientos. En algún caso son preguntas genéricas y no muy definidas sobre la oposición al franquismo que pueden dar pie a tratar el tema de la violencia política, aunque este no se señale específicamente. Preguntas como «¿qué alcance tuvo la oposición franquista en Euskadi?» (Anaya Aritza, p. 236) o «describe qué dificultades políticas, sociales y económicas hubo durante la Transición» (Zubia Santillana, p. 196) pueden servir para resumir la información aparecida en los textos. O, quizás, también pretenden la búsqueda de información fuera del libro. También se plantean actividades, esta vez sí específicas sobre el terrorismo, aunque de forma tan genérica como «explica el problema del terrorismo en España» (Zubia Santillana, p. 203) o «escribe una redacción sobre la Transición, el papel de los movimientos populares, sus protagonistas

Cuadro 4  
*Tipo y número de actividades sobre la violencia en los libros de texto de Educación Secundaria \**

Actividades	Geografía eta Historia 4 Anaya Haritza	Geografía eta Historia 4 Zubia Santillana	Geografía eta Historia 4 Ibaizabal	Gizarte Zientziak 4 SM - Ikasmina	Gizarte Zientziak 4 Eki - Elkar
Reproducir información del texto	X X		X X		
Explicar un tema con información del libro		X X	X		
Investigar sobre un tema		X		X X	X
Hacer una línea del tiempo			X		X
Buscar información fuera del libro		X	X		X
Hacer un listado de factores relevantes	X				
Reflexionar sobre uso violencia				X	
Reflexionar sobre efectos violencia					X
Escribir una redacción			X		
Análizar fuentes históricas			X		
Debate					X

\* Cada X refleja una actividad de cada tipo señalado.

Fuente: elaboración propia.

y sus retos, integrando conceptos como: involucionismo, ruido de sables, terrorismo, crisis económica, derechos y libertades» (Ibaizabal, p. 139). El enunciado de la tarea no da muchas indicaciones sobre el camino a seguir o los aspectos a tratar en un tema tan amplio y complejo. Ni siquiera sobre la forma, extensión, estructura, etc. que debería tener esa «explicación», más allá de un texto escrito o redacción. Solo en un caso se propone el uso de fuentes históricas: dos noticias periodísticas en las que, entre otros temas relacionados con la Transición, también se menciona al terrorismo de ETA. Aquí se pide al alumnado que compare y comente los diferentes acontecimientos que mencionan en cada artículo (Ibaizabal, p. 138).

En este sentido, no son tareas cognitivamente complicadas ni requieren de elaboraciones complejas de la información utilizada. Más bien son tareas descriptivas. Incluso cuando se pide que se investigue fuera del libro, se plantea la búsqueda de datos concretos más que un análisis complejo sobre el tema. Por ejemplo, en un libro de texto se plantea al alumnado que resuma «según tu opinión, ¿qué objetivos tenían los grupos de extrema derecha, como, por ejemplo, la Triple A? ¿Y los grupos de extrema izquierda como el GRAPO?» (SM Ikasmina, p. 286). En el libro de Ibaizabal (p. 139) se pide que se busque en la página de la Fundación Víctimas del Terrorismo datos concretos y básicos sobre número de víctimas del terrorismo en España o sobre cuándo comienza y termina la andadura de ETA, señalando los momentos más graves en su actividad violenta. Más exigente es la actividad en la que se pide al alumnado que investigue la labor de las asociaciones de víctimas del terrorismo y los derechos de los damnificados, planteando, además, que el alumnado dé su opinión sobre si estas son suficientemente apoyadas tanto económica como moralmente (Zubia Santillana, p. 203). Una propuesta similar, aunque sin señalar qué aspectos en concreto deben tomarse en consideración, es aquella que propone al alumnado que «aprenda más sobre la historia del terrorismo» consultando la página web del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo (SM Ikasmina, p. 286).

Mención especial merecen ciertas actividades aparecidas en algunos libros de texto en las que se solicita al alumnado su opinión o valoración sobre el tema. Se trata de tareas que buscan una profundización mayor y motivar una reflexión, se supone que ética, sobre el mismo. Un ejemplo sería la pregunta: «¿según tú, es correcto utilizar la violencia para hacer frente a la represión política? Debate en el aula»

(SM Ikasmina, p. 236). Claramente esta actividad busca esa profundización, aunque, de nuevo, deja sin clarificar cómo y con qué criterios se debe definir esa opinión. En esta actividad se propone, además, un debate en el aula que puede ser dificultoso si los anteriores puntos no están suficientemente clarificados. Algo similar cabe señalar para la actividad que pide valorar «el peso que tuvo la confrontación política y social antifranquista en Euskadi» (Zubia Santillana, p. 209). Ambas actividades, planteadas de esta forma tan genérica, pueden promover valoraciones u opiniones discordantes sobre los temas propuestos que provendrían, dada su falta de definición, más de la intuición, opinión política o influencia del contexto del alumnado que de una valoración desde la óptica de la defensa de los derechos humanos y de la cultura de la paz. Al plantearse de ese modo, además, pueden llevar a opiniones que defiendan el uso de la violencia si es para luchar contra el franquismo o un gobierno considerado represor. En definitiva, es un planteamiento que puede crear dilemas sobre el uso o no de la violencia de motivación política y, quizás, la división entre el alumnado.

Esta circunstancia también puede aparecer si se realiza una actividad —muy interesante, todo sea dicho, porque permite trabajar sobre gestión del conflicto, tarea consustancial a la educación por la paz— como «investiga en tu entorno familiar cómo vivió la sociedad española la amenaza terrorista y qué atentado les provocó mayor impresión» (SM Ikasmina, p. 286). Si los resultados de esta actividad se llevan al aula en el entorno del País Vasco, donde, como es sabido, las valoraciones sobre esa experiencia familiar investigada son divergentes, de nuevo podría dar como resultado la división de opiniones sobre ese pasado violento. Si bien no es posible rehuir las inevitables diferencias sobre este tema, aquí se defiende que este tipo de reflexiones y valoraciones se deben trabajar previamente en el ámbito de la educación en valores y de los derechos humanos, lo mismo que el pensamiento crítico como procedimiento para la configuración de la opinión a través de la construcción de argumentos basados en información contrastada. Estas serían las «herramientas» a disposición del alumnado que posibilitarían el desarrollo adecuado de este tipo de actividades.

En este punto, merece una atención específica la propuesta Eki publicada por Elkar y la Federación de Ikastolas. Más que realizar un acercamiento teórico, habitual en los otros libros de texto, aquí se propone un proyecto para aplicar en el aula. Se llega a realizar un producto final donde se materializa todo el proceso de aprendizaje.

Antes, se plantea un conjunto de actividades: búsqueda de información, hacer entrevistas, análisis de fuentes documentales, valoraciones sobre diferentes realidades, planteamiento de debates, realización de exposiciones, etc. Se trata de tareas que el alumnado está acostumbrado —teóricamente por lo menos— a realizar porque ya las ha ido desarrollado a lo largo de la ESO. En el caso del cuadernillo correspondiente al tercer trimestre de 4.º de ESO también se plantea un proyecto general sobre el período histórico que va desde el inicio de la Guerra Fría hasta la actualidad. En él se trabajan diferentes aspectos como la vida durante el franquismo, la Guerra Fría y los conflictos asociados a ella, los Bloques, etc. Entre ellos se propone un análisis de diferentes conflictos del siglo XXI desde el punto de vista de los derechos humanos, para poder extraer así unas conclusiones válidas para mejorar la convivencia en la sociedad. Entre ellos se analiza la violencia en el País Vasco desde la década de 1960 en adelante.

El recorrido de actividades que se propone en este aspecto en concreto se inicia con la búsqueda de información básica sobre ETA y los GAL, colocando esa información en una línea del tiempo. Con esa finalidad se da a los estudiantes un resumen del *Informe-base de vulneraciones de derechos humanos en el caso vasco (1960-2013)* publicado por el Instituto Gogora en 2013. Con esta información y el video de una entrevista a un historiador, los alumnos deben rellenar un cuadro señalando las vulneraciones de los derechos humanos realizadas por ETA y otros grupos armados vascos, las fuerzas de seguridad, los GAL y otras organizaciones de ultraderecha en diferentes momentos entre 1960 y 2011. Después se presentan y analizan los asesinatos de Fernando Buesa y Joxean Zabala y se escuchan las entrevistas a su hija y hermana, respectivamente, para conocer la realidad y la vivencia de las víctimas de la violencia. Con esas entrevistas, el alumnado debe rellenar un cuadro extractando su vivencia, recuerdos, sentimientos y peticiones a la sociedad a partir de ambos testimonios. Se termina esta parte del proyecto con un debate con el formato World Café, donde los estudiantes, divididos en diferentes mesas, opinan sobre los temas planteados, antes de llegar a conclusiones que luego se presentan al aula en su conjunto. Los temas de cada mesa están relacionados con las vulneraciones de derechos, el respeto de la pluralidad, la convivencia, etc., debiendo cada estudiante escribir sus propias conclusiones sobre el tema después de todo el proceso.

Como se puede observar, el planteamiento difiere totalmente del resto de los ejemplos analizados. Es un recorrido que fomenta la búsqueda de información y la reflexión sobre esas vulneraciones de derechos. Quizás se podría mencionar que en todo este proceso el conocimiento teórico al que tienen acceso es algo más limitado en comparación con las otras propuestas. El profesorado debe aportar esa información de contexto por su cuenta con otros materiales, o el alumnado buscarla por su cuenta como parte de las actividades que debe desarrollar.

Cuadro 5

*Fotografías sobre terrorismo en los libros de texto de Educación Secundaria*

<b>Geografía eta Historia 4</b> Anaya Haritza	<b>Geografía eta Historia 4</b> Zubia Santillana	<b>Geografía eta Historia 4</b> Ibaizabal	<b>Geografía eta Historia 4</b> SM - Ikasmina	<b>Gizarte Zientziak 4</b> Eki - Elkar
Foto asesinato Carrero Blanco	Manifestación asesinato M. A. Blanco	Dos fotos asesinato Carrero Blanco	Manifestación asesinato M. A. Blanco	Foto Fernando Buesa, víctima ETA
Foto ETA de 2011/2018 de abandono de la actividad armada				Foto Joxean Zabala, víctima GAL

*Fuente:* elaboración propia.

Para finalizar con este análisis se muestran en el cuadro 5 las imágenes que complementan visualmente la información aparecida en los libros de texto. Como se puede observar, las imágenes utilizadas son escasas. Destacan las correspondientes al atentado contra el almirante y presidente del gobierno franquista Luis Carrero Blanco. En los libros de Zubia Santillana, SM Ikasmina y Eki se presentan imágenes de víctimas de la violencia. En el caso de los dos primeros, se opta por la manifestación de rechazo al asesinato del concejal de Ermua Miguel Ángel Blanco. La aparición de fotos de víctimas en los libros de texto puede llevar al alumnado a preguntarse qué le pasó a esa persona

y es una forma de conocer y reflexionar sobre las vivencias de las víctimas y sus familias, además de dar pie a trabajar con más detalle este tema. Sin embargo, la escasa presencia de fotos de víctimas puede considerarse una limitación para ese tipo de actividades en el aula y para lograr un conocimiento más complejo de este tema. Y, quizás, esta circunstancia nos podría ayudar a entender por qué en las encuestas realizadas sobre conocimiento del terrorismo era tan escaso el conocimiento de atentados tan destacados como el de Miguel Ángel Blanco u otros. Resultará más difícil que el alumnado conozca esos acontecimientos si no los ha trabajado en el aula. O, cuando menos, no ha visto ni siquiera una imagen de ellos.

## 5.2. Comentarios finales

El análisis de los libros de texto realizado en este capítulo muestra una situación general mejorable en el tratamiento de un tema tan sensible y complejo como el de la violencia de motivación política. Estos materiales educativos tienen limitaciones para posibilitar una adecuada comprensión de las características de esa violencia, de sus efectos y de la vulneración de los derechos humanos que provocó, así como para profundizar en el análisis de los contextos históricos en los que nacen, se desarrollan y desaparecen este tipo de procesos. No se definen la violencia de motivación política o los procesos de radicalización, deshumanización de la víctima, extremismo violento, etc. que van unidos a la misma, ni se profundiza en las diferentes formas de vulneración de los derechos fundamentales que trae consigo el uso de la violencia. Tampoco se analizan los cambios en la percepción social sobre la violencia y la movilización en contra de ella a lo largo de décadas. Solo se describen las características más básicas de las organizaciones terroristas. Se puede considerar que se presenta la violencia política como un factor más para comprender el tránsito del franquismo al período democrático actual. Junto con otros factores políticos, sociales y económicos, y dentro del conjunto de fuerzas de oposición al régimen, el uso de la violencia por diferentes organizaciones parece un elemento más para comprender ese proceso. Dentro de estas organizaciones violentas, lógicamente ETA es la más señalada. Pero sobre ella tampoco se profundiza excesivamente. De hecho, solo se presenta con

más detalle el nacimiento, el desarrollo, su número de víctimas y su final.

Si bien la información recogida en los libros de texto se puede considerar correcta y adecuada, es excesivamente sintética y básica. En los años que abarca el fin del franquismo, la Transición y la España democrática, por ejemplo, hay diversos aspectos que deben ser tratados para acercar una visión lo más completa posible al alumnado sobre esos procesos históricos. Los ámbitos político, social y económico, o los cambios legislativos y administrativos, son cuestiones que deben ser analizadas y estar presentes en un libro de texto para comprender las transformaciones de estos años. Y, quizás, dentro de este conjunto de temas, el de la violencia sea un factor más, que no se deja de mencionar, pero que no se analiza. De hecho, en alguno de los libros estudiados se presenta el desarrollo de ETA como un recuadro al margen o parte del léxico a utilizar, dando aún más esa sensación de ser un tema importante, pero que es posible extraer de la narrativa general del texto.

Sin embargo, el tema de la violencia de motivación política y el terrorismo es suficientemente complejo y relevante como para ser tratado con detenimiento en nuestro ámbito educativo. Los efectos de diferente tipo de la violencia aún son visibles en la sociedad vasca; no hace tanto tiempo de los sucesos que se están analizando. En el País Vasco y Navarra tiene destacadas implicaciones en la actualidad, en el ámbito político por la gestión de las diferentes memorias en el espacio público o por las implicaciones emocionales en la población, consecuencia de las diversas vivencias. Por ello, se considera que este es un tema que necesariamente se debe tratar con cuidado y haciendo un especial esfuerzo para que los objetivos educativos se cumplan. Sigue siendo un tema «vivo» en la sociedad vasca actual, aunque sea de una forma diferente a la de hace pocos años. Y dadas sus implicaciones se debe trabajar en el aula con cierta profundidad para promover una sociedad futura sin violencia, buscando la convivencia y rechazando las vulneraciones de los derechos humanos.

Las editoriales de libros de texto —de forma general— han realizado un gran esfuerzo de adaptación a los planteamientos metodológicos (incluyendo las situaciones de aprendizaje) de la nueva legislación educativa. Se plantean preguntas o retos iniciales que buscan despertar el interés del alumnado y estructurar todo el contenido que sigue sobre el tema, se disponen diferentes tipos de actividades para trabajar los

aspectos teóricos, se presenta cómo hacer investigaciones históricas, se incluyen acercamientos al pasado de colectivos antes no tenidos tan en cuenta, etc. El formato actual de los libros de texto mantiene algunas de sus características, pero también muestra un intento de adaptación y actualización digno de mención. Se realiza este comentario porque el análisis de este apartado se centra solo en la violencia de motivación política y no en el conjunto de los libros de textos.

Salvo la propuesta de Eki<sup>20</sup>, todos ellos presentan la información sobre el terrorismo de un modo exclusivamente descriptivo e informativo en los temas referidos al final del franquismo, Transición y período democrático. Se presenta una información básica y sintética sobre cuándo surgen los diferentes grupos terroristas en el contexto de la transición (GRAPO, FRAP o extrema derecha), pero con especial referencia a la trayectoria de ETA, a su número de víctimas y su final en 2011/2018. También se menciona a los GAL como parte de la «guerra sucia» del Estado en la década de los ochenta. Además, de forma general, las actividades que se plantean para trabajar estos contenidos buscan que el alumnado reproduzca o refuerce la información que ya se le ha aportado en el texto. Se pretende la lectura, la búsqueda y la repetición de una información proporcionada en el libro. En este sentido, salvo las excepciones que se han señalado, dichas actividades carecen de una complejidad cognitiva significativa. A ello hay que añadir que tampoco se presentan fuentes históricas sobre el terrorismo y la violencia política para analizar críticamente y construir el conocimiento, argumentos, etc., para responder a interrogantes que se hubiera planteado. Hay algunas actividades que buscan la reflexión sobre esos acontecimientos y sobre sus víctimas. Si bien el planteamiento de este tipo de reflexiones o de dilemas éticos es una opción interesante para trabajar en el aula, la falta de explicitación de las características y el formato que debe seguir esta reflexión —más allá de redactar un texto— y de determinar los criterios éticos que se buscan desarrollar, podría provocar —a falta de que el docente dirija esa labor adecuadamente— que estas respuestas fueran intuitivas, sin ningún sustento ético o, incluso, contrarias a la educación de valores que se pretende desarrollar.

---

<sup>20</sup> Dada la especificidad de esta propuesta y evitar la repetición de aspectos ya mencionados, en estas conclusiones no se hace mención a esta editorial y se remite al análisis realizado en el apartado anterior.

De las anteriores afirmaciones no se debe desprender un rechazo al uso de los libros de texto en el aula. Más al contrario, se defiende que puede ser un recurso interesante y útil por el volumen de información y actividades que proporciona al docente, que le permite evitar la labor de búsqueda y preparación de material teórico para el alumnado y, por tanto, centrarse más en la forma de complementar esos materiales con propuestas didácticas adaptadas a su contexto escolar y a la complejidad del tema analizado. En sus manos recae la posibilidad de utilizar lo planteado de forma genérica en los libros de texto como un material de inicio, de consulta o auxiliar dentro de una propuesta didáctica más amplia y específica para el tema de la violencia política, además de adaptada a las características del centro y del alumnado. Es decir, el docente puede no considerar el libro de texto como el material que organiza toda la labor educativa y la secuencia de contenidos de la materia, añadiendo propuestas para ampliar y profundizar en temas como el de la violencia terrorista.

El informe del Foro Eskubidez cifra que solo en un 25% de los centros se trabajan temas relativos a la violencia de motivación política vivida en el País Vasco en las últimas décadas<sup>21</sup>. Quizás esta circunstancia y las características de los libros de texto están en el origen del escaso conocimiento sobre este tema de los estudiantes vascos y navarros. Se podría considerar que los datos mencionados del informe de Eskubidez hacen referencia a la organización de actos específicos, al margen de la actividad docente habitual, con los colectivos de víctimas o con la organización de actos como la Semana de la Paz u otras similares. Si bien no se organizan actividades de este tipo en muchos centros escolares, cabría suponer que, cuando el temario del libro de texto llega al fin del franquismo, la Transición o la España democrática, tanto en 4.º de ESO, más aún en 2.º de Bachillerato, los docentes no dejan de mencionar el tema del terrorismo. A pesar de todas las prisas por terminar el programa al finalizar el año escolar, cabe suponer que seguirán la dinámica habitual de trabajo de los libros de texto con la información y actividades allí presentadas. El informe de Eskubidez refleja el claro interés de muchos docentes por tratar los

---

<sup>21</sup> ESKUBIDEZ, *Trabajar los derechos humanos en los centros educativos, 2022-2023*, Eskubidez, Bilbao, 2023, pp. 8-9. <https://eskubidez.org/editorial/derechos-humanos-centros-educativos/> (consulta: 29 enero 2025).

temas relativos a los derechos humanos en el aula<sup>22</sup>, lo que puede justificar la anterior hipótesis. Sin embargo, la violencia de motivación política, o bien se trabaja poco, o bien sin mucha profundidad.

El carácter controvertido de este tema, las dificultades que supone tratarlo, podría hacer que muchos centros, equipos directivos o la comunidad escolar no estuvieran por la labor de trabajarlo el aula. A pesar de lo cual, algunos docentes consiguieron poner en práctica en sus centros proyectos como *Adi-adian* o *Herenegun!*. El informe del Foro Eskubidez también refleja otra situación que resulta interesante. Muchos de los entrevistados indican que la mera escucha a las víctimas no es suficiente para un adecuado tratamiento de este tema. Requiere la coordinación con otras asignaturas, plantear actividades docentes que van más allá de la muchas veces difícil organización de la visita de alguna víctima<sup>23</sup>. Toda esta labor requiere de tiempo con el que los docentes muchas veces no cuentan, bien por su carga docente, bien por la dificultad de gestionar grupos de aula amplios, unida a las muchas problemáticas que el alumnado puede tener y que le convierta en un grupo «difícil», las numerosas gestiones burocráticas, la atención a las familias, la falta de implicación del equipo directivo para apoyar estas iniciativas, etc. Normalmente no hay ninguna reducción horaria para desarrollar la labor de coordinación y preparación de propuestas didácticas nuevas. Tampoco ayuda la fuerte movilidad de los docentes en el proceso de sustituciones tan habitual en muchos centros. También se podría añadir la existencia de diferentes metodologías sobre cómo debería tratarse este tema en las aulas. Es una diversidad de «culturas docentes» que pueden encontrar en los departamentos de los centros escolares un contexto de divergencia y falta de acuerdo, con las implicaciones que eso tiene en la puesta en práctica de nuevas propuestas. Finalmente, la realidad socioeconómica heterogénea del alumnado, con las problemáticas que lleva aparejada, o los pareceres de las familias sobre este tema, son también elementos del contexto escolar que pueden incidir negativamente en los docentes y sus posibilidades/ganas de trabajarlo en el aula. Son factores que no ayudan a profundizar en el tema como los docentes podrían querer hacerlo.

Se puede concluir, por tanto, que la enseñanza del tema de la violencia de motivación política no es nunca sencilla y los datos de co-

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 15-17.

nocimiento de este tema parecen confirmar esta situación. Sin embargo, a pesar de todos los problemas señalados, nos gustaría finalizar este texto señalando algo positivo. Muchos jóvenes no conocen eventos concretos, aunque fueran muy relevantes, relacionados con el terrorismo. Pero los mismos estudios que señalan esa circunstancia también dejan entrever otra situación mucho más positiva: un porcentaje alto de jóvenes encuestados rechaza el uso de la violencia con fines políticos (véanse los capítulos 1 y 2)<sup>24</sup>. Esta valoración ética sobre la violencia podría interpretarse como consecuencia de que los jóvenes saben qué es un grupo terrorista y los efectos que provoca su acción, contando mayoritariamente, además, con una visión ética claramente situada en contra del uso de la violencia con fines políticos y en favor del respeto de los derechos humanos. Quizás su desconocimiento de atentados relevantes no implique que tengan una opinión favorable hacia el uso de la violencia, que se les pueda considerar indiferentes o lleguen a banalizar su uso. Otra pregunta sería la de determinar dónde han adquirido esta visión ética y qué importancia ha podido jugar la enseñanza formal del pasado reciente violento en esta valoración. Y, en base a ello, definir qué papel debiera jugar el sistema educativo para proporcionar los medios y recursos educativos que impulsen y afiancen esa posición de los jóvenes. Existe, por tanto, una base para trabajar este complejo tema.

---

<sup>24</sup> Esta afirmación no supone que se minusvalore la importancia del porcentaje, menor pero aún significativo, de los que opinan lo contrario. INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *op. cit.*, pp. 18-20. USÓN GONZÁLEZ, *op. cit.*, pp. 139-141. GOBIERNO DE NAVARRA, *op. cit.*, pp. 31-34. Así lo señalaban también los investigadores de alguno de los informes utilizados en AIZPEOLEA, L. R., «¿“Kale borroka”? ¿Eso qué es?», *El País*, 7/05/2016.

## Capítulo 6

# Aportaciones de víctimas educadoras y de victimarios arrepentidos

IZASKUN SÁEZ DE LA FUENTE ALDAMA y ÁNGELA BERMÚDEZ VÉLEZ

### Introducción

Justo antes de la pandemia, el Consejo de Participación de las Víctimas del Terrorismo del País Vasco realizó un balance propositivo del proceso de reflexión en el que se había involucrado durante cuatro años (2017-2020). Para enmarcar este análisis crítico sobre los aprendizajes de los testimonios de víctimas educadoras y de victimarios arrepentidos desde la centralidad ético-política de las primeras, tomamos como una de las principales fuentes de inspiración algunas de las conclusiones fundamentales de dicho proceso.

Respecto del Programa Víctimas educadoras Adi-adian, el Consejo de Participación de las Víctimas del Terrorismo del País Vasco lo valoraba positivamente y apostaba por:

- a) Ampliar su implantación tanto en el terreno escolar, universitario y de formación profesional como también en espacios educativos no formales.
- b) Extender y diversificar las fuentes testimoniales incluyendo grabaciones depositadas en el Instituto Vasco de la Memoria (Gogora) e incorporando a los hijos y nietos de las víctimas, pero también a otras víctimas (heridos y/o amenazados, víctimas de violencia de persecución, etc.) probablemente para favorecer la capilaridad de la iniciativa y para suplir a aquellas víctimas que fallecen o que no se encuentran ya con fuerzas para continuar con su compromiso cívico. Asimismo, y este es

un tema clave por su novedad, trascendencia y la controversia política y mediática que suscita, consideraba importante incorporar a las aulas los testimonios de «[...] personas que, habiendo ejercido la violencia, han realizado con posterioridad una profunda reflexión autocrítica de su propio pasado y del recurso a la violencia con fines políticos»<sup>1</sup>.

Por otro lado, el Consejo de Participación insistía en el deber de las instituciones públicas de garantizar la perspectiva restaurativa —utilizaba expresamente este término que va a ser nuclear en nuestra reflexión— en las actividades relacionadas con la memoria para acercar las víctimas a la sociedad, contribuir al derecho a la verdad mediante la elaboración de informes que clarificasen el pasado y asegurar la difusión de los testimonios de las víctimas al conjunto de la sociedad y, sobre todo, a las nuevas generaciones cada vez más ajenas y alejadas —al menos temporalmente— de la violencia de ETA, a fin de garantizar la convivencia y la no repetición. Con todo ello se pretendía prevenir otros fenómenos emergentes de terrorismo y violencia y, en particular, el integrismo radical de corte religioso.

Finalmente, como parte de las «experiencias de reparación restaurativa», el Consejo de Participación de las Víctimas del Terrorismo del País Vasco insistía en:

[...] la generación de espacios que faciliten los encuentros entre víctimas y victimarios, siempre desde el máximo respeto a la autonomía y libertad de las víctimas y previa garantía de que dichos encuentros no puedan causar nuevos perjuicios materiales o morales a la víctima<sup>2</sup>.

Este tema también es fundamental para entender el sentido de los procesos de reinserción de algunos de los victimarios identificados con la llamada vía Nanclares y los potenciales aprendizajes que se pueden derivar de sus testimonios.

Muchas de estas propuestas mimetizan planteamientos e inquietudes de otras víctimas de la violencia que en diferentes contextos históricos funcionaron como testigos morales de la barbarie. Por

---

<sup>1</sup> CUESTA, J. L., de la, «El consejo vasco de participación de las víctimas del terrorismo», en: *Revista de Victimología*, 13, 2022, pp. 153-154.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 153.

ejemplo, al releerlas resulta casi inevitable encontrar paralelismos con las zozobras que abatían a Primo Levi. Entrando en la sesentena, Levi dejó su profesión de químico y decidió consagrarse en exclusiva a dos tareas a las que se había dedicado intensamente desde su salida de Auschwitz, escribir sobre su cautiverio y seguir dando testimonio del mismo allí donde se lo pidieran. Sentía la obligación, pero también la necesidad de narrar lo que había vivido como antídoto frente a la mentira y al olvido. *Los hundidos y los salvados* es su obra temporalmente más alejada de la experiencia de Auschwitz, pero también la más atravesada por la angustia y el desamparo fruto de heridas no curadas del pasado, de la tristeza que le provocaba el presente y del miedo con el que afrontaba el futuro. En ella reflejó con amargura el desolador panorama al que se enfrentaban los cada vez menos supervivientes de los campos de concentración. Sentían el imperativo de contar su testimonio, pero lo hacían siendo conscientes de su creciente irrelevancia para unas generaciones jóvenes que veían el nazismo y el genocidio como acontecimientos históricos muy lejanos a sus propias experiencias, cuando, en realidad, el riesgo de repetición siempre había estado y seguía estando ahí. Por eso, en las conclusiones de su obra, Levi muestra sus temores con reflexiones que no dejan de resultar premonitorias si se tiene en cuenta el contexto geopolítico actual donde los liderazgos populistas y demagógicos explotan las frustraciones y el malestar de la ciudadanía manipulando sus emociones y alimentado el resentimiento y el odio:

Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados. Tenemos que ser escuchados: por encima de toda nuestra experiencia individual hemos sido colectivamente testigos de un acontecimiento fundamental e inesperado, no previsto por nadie. Ha ocurrido contra las previsiones; ha ocurrido en Europa; [...] Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: Esto es la esencia de lo que tenemos que decir. [...] Pocos son los países que pueden garantizar su inmunidad a una futura marea de violencia, engendrada por la intolerancia, por la libido de poder, por razones económicas, por el fanatismo religioso o político, por los conflictos raciales. Es necesario, por consiguiente, afinar nuestros sentidos, desconfiar de los profetas, de los encanta-

dores, de quienes dicen y escriben «grandes palabras» que no se apoyen en buenas razones<sup>3</sup>.

Tomando los presupuestos éticos que subyacen a estos planteamientos como horizonte de referencia, nuestra reflexión comienza con un breve análisis de los principales pilares de un proyecto educativo desde la perspectiva de las víctimas: reconciliación asimétrica, iniciativas restaurativas y ruptura con la neutralidad de la comunidad educativa. Después, ponemos el foco en el itinerario histórico-pedagógico y en los aprendizajes de los testimonios de las víctimas en las aulas como testigos morales. Por último, suministramos algunos criterios orientadores que pueden potenciar el valor educativo de los testimonios de los victimarios que han hecho una profunda autocrítica ética respecto del uso de la violencia para conseguir objetivos políticos.

### 6.1. Fundamentos éticos para un proyecto educativo desde la perspectiva de las víctimas

La «reconciliación» se nos presenta como concepto ético, en principio valioso y positivo, pero con un sentido muchas veces problemático y polémico. Este cuestionamiento procede a menudo de las propias víctimas. Probablemente, una de las razones de este rechazo es que la reconciliación que se predica tiende a seguir el esquema subyacente al paradigma de justicia transicional, típico, por ejemplo, de una situación posbélica. Este presupone de forma clara un esquema de igualdad, de simetría entre los sujetos: dos partes enfrentadas, a las que les asisten razones innegables junto a responsabilidades por la generación de injusticias flagrantes, que comparten incluso en muchos casos la condición bifronte de víctimas y victimarios al mismo tiempo. Estrategias que se pueden amparar bajo el eufemismo de la justicia transicional como el negacionismo, el revisionismo, la tergiversación o la nivelación estimulan la difusión de discursos que pivotan sobre la necesidad de que todos reconozcamos haber cometido errores —«todos somos culpables», cuyo correlato es «nadie es responsable»—, lo que facilita la exculpación e impunidad de quienes han cometido crímenes y la

---

<sup>3</sup> LEVI, P., *Trilogía de Auschwitz*, Austral, Barcelona, 2019, p. 648.

revictimización de las víctimas. En Euskadi la izquierda abertzale se ha mostrado muy interesada en utilizar este tipo de modelo.

Sin embargo, para casos como el nuestro, en los que se da una clara asimetría en la culpabilidad, es necesario formular teóricamente y avanzar prácticamente hacia un concepto de reconciliación asimétrico, por resultar, en términos cívico-democráticos, más justo moralmente e incluso más eficaz políticamente<sup>4</sup>. Esta asimetría se concreta y expresa en la asunción de la perspectiva de las víctimas, lo que implica, entre otros aspectos, negar la identificación de la reconciliación con una paz apresurada, propugnada en muchas ocasiones por los victimarios e incluso por sujetos bienintencionados, que conlleva la trivialización y el olvido del pasado, la ausencia de un análisis en profundidad y un ávido deseo de pasar página y de mirar al futuro sin volver la vista atrás. Consecuentemente, estamos hablando de un proceso no precipitado, respetando al máximo la dignidad de las víctimas y, a ser posible, teniéndolas como protagonistas.

Desde estas claves, se puede entender la reconciliación asimétrica como el proceso que, englobando los aspectos de verdad, justicia, reparación, memoria, perdón y acuerdo, restaura donde lo había —o crea donde no existía— un marco de convivencia o al menos unas condiciones humanas de desarrollo de la vida social y sus conflictos, que asegure el reconocimiento debido (y posible) a las víctimas «radicales» [asesinadas] y que posibilite a las víctimas «vivas» su nueva y deseable condición de «supervivientes». De acuerdo con la tensión utópica que le caracteriza, la reconciliación asimétrica ha de ser comprendida más bien como un concepto límite, crítico con sus encarnaciones particulares en contextos concretos desde la mirada de las víctimas<sup>5</sup>.

La reconciliación asimétrica demanda un modelo de justicia restaurativa que, superando las limitaciones de la justicia penal, atribuye una importancia nuclear a la reparación material y moral de las víctimas y, por tanto, a la satisfacción de sus derechos a la verdad, a la justicia, a la reparación y a la no repetición; es lo que se conoce como justicia victimal. Este paradigma defiende también la reinsertión del

---

<sup>4</sup> INNERARITY, D., «Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar», en: *Hermes*, Extra 1, 2006, pp. 18-25.

<sup>5</sup> BILBAO, G. y SÁEZ DE LA FUENTE, I., *Por una contracultura de la reconciliación*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2020, p. 7.

victimario —fruto de su arrepentimiento por el daño injustamente causado y de la asunción de responsabilidades—, pero siendo plenamente conscientes de la profunda asimetría moral entre ambos. Además, respecto de la sociedad, apuesta por la recuperación de ciudadanías perdidas, la reconstrucción de la convivencia y la socialización en los planteamientos y la praxis no violentos. En lugar de defender el delito como una mera transgresión de las leyes, la justicia restaurativa reconoce que las personas infractoras dañan a las víctimas, a las comunidades y también a sí mismas; además, en vez de medir cuánto castigo debe imponerse al infractor, determina cuántos daños deben ser reparados o prevenidos. No implica necesariamente perdón o reconciliación, aunque su adecuado desarrollo pueda generar algunas de las condiciones propicias para ello.

Si bien en términos normativos la expresión «justicia restaurativa» se aplica única y exclusivamente a los encuentros entre víctimas y victimarios<sup>6</sup>, la centralidad ética de las víctimas que inspira esta reflexión demanda —en convergencia con los presupuestos del Consejo de Participación de las Víctimas del País Vasco— considerar como iniciativas sociales y pedagógicas de carácter restaurativo también los encuentros entre víctimas de distintos perpetradores a quienes les vincula el sufrimiento injusto padecido y, por supuesto, los testimonios de las víctimas en las aulas. Porque ambos tipos de iniciativas visibilizan la asimetría moral entre víctimas y victimarios y disponen de un indudable potencial reparador para las propias víctimas y para una sociedad en nombre de la cual el terrorismo asesinó, secuestró, extorsionó y amenazó. Una sociedad que aún tiene deudas pendientes con las víctimas para conseguir «reparar lo reparable», y también para «hacer memoria de lo irreparable» a fin de fomentar una cultura democrática firme ante cualquier tentativa de repetición<sup>7</sup>. En Euskadi se

---

<sup>6</sup> VARONA, G., «Justicia restaurativa en supuestos de victimación terrorista. Hacia un sistema de garantías mediante el estudio criminológico de casos comparados», en: *Eguzki-lore*, 26, 2012, 201-245; VARONA, G., *Justicia restaurativa desde la criminología: mapas para un viaje inicial*, Dykinson, Madrid, 2018; VARONA, G., *Justicia restaurativa intergeneracional: diálogos con jóvenes para responder al monólogo de la violencia*, Ediciones Laborum, Murcia, 2024.

<sup>7</sup> SÁEZ DE LA FUENTE, I. y BILBAO, G., «Cambio de foco del sistema de justicia penal: del victimario a la víctima. Análisis ético-político del Estatuto de la víctima», en: *Cuadernos Penales José María Lidón*, 14, 2018, pp. 15-47.

han desarrollado iniciativas de los tres tipos, pudiéndose advertir procesos de retroalimentación entre unas y otras.

La centralidad de las víctimas en las distintas iniciativas de justicia restaurativa exige confrontar críticamente y depurar determinadas posiciones sobre la neutralidad o la tolerancia. La neutralidad, entendida como ausencia de toma de partido y de evaluación moral de los implicados en un conflicto, se tiende a ensalzar como la postura más coherente y equilibrada, cuando en realidad no es sino un modo sutil —consciente o inconsciente— de apoyar al agresor o de admitir que tiene al menos la misma razón que su víctima (equidistancia irresponsable).

Colocándose siempre en favor de quien sufre la injusticia frente a quien la perpetra, el docente funciona como educador y no, pese a lecturas ideológicamente interesadas y éticamente muy cuestionables, como adoctrinador<sup>8</sup>. Cuando, a mediados de la primera década del siglo XXI, aún sufríamos los coletazos de la terrible etapa de la «socialización del sufrimiento», Xabier Etxeberria, uno de los grandes referentes intelectuales vascos de la educación para la paz desde la mirada de las víctimas, mostraba hasta qué punto la «neutralidad» educativa frente a la perversidad del terrorismo significa tolerar lo intolerable. La «neutralidad» puede ser fruto de la complicidad —cuando se considera la violencia instrumento legítimo para conseguir objetivos políticos y, por eso, no se habla de ello en el aula—, pero, sobre todo, de la indiferencia, la dejadez o la cobardía. Consciente de las limitaciones que la coyuntura de aquel entonces imponía, Etxeberria apostaba por una implicación valiente y prudente de los educadores y de las educadoras que permitiese desvelar la perversidad de la violencia y potenciar las actitudes empáticas y solidarias hacia las víctimas<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> CORTINA, A., *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Santillana, Madrid, 1996, p. 71.

<sup>9</sup> ETXEBERRIA, X., «Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista», en: *Escuela de Paz*, 7, 2005, p. 16.

## 6.2. Itinerario histórico y pedagógico y aprendizajes de los testimonios de víctimas en las aulas como testigos morales de la barbarie

A principios de la primera década de 2000, la Administración Pública vasca y distintas organizaciones sociales participaron en una investigación que formaba parte del denominado «Proyecto innovador preparatorio de la puesta en marcha de un plan de humanización de procesos de paz». El trabajo de campo, que combinaba técnicas cuantitativas y cualitativas, mostraba algunas tendencias relevantes. En primer lugar, aunque mayoritariamente los tres principales actores de la comunidad educativa (familias, estudiantes y docentes) consideraban la educación para la paz un elemento que debía tratarse en la escuela, se detectaban diferencias significativas entre la red pública y concertada y por perfiles lingüísticos, de modo que eran los centros educativos concertados, mayoritariamente religiosos y los perfiles castellanoparlantes o bilingües los más proclives a trabajar este tipo de temas en el espacio escolar y a incluirlos expresamente en el currículo. Por otro lado, las imágenes que las personas entrevistadas tenían acerca del «conflicto vasco» se vinculaban con ideas como el rechazo a la violencia terrorista, el sufrimiento que esta ocasionaba, las exigencias de una solución pacífica y la falta de esperanza en que dicha solución se alcanzase, más que con aspectos propios del nacionalismo radical o relacionados con la falta de reconocimiento del pueblo vasco. No obstante, respecto a su tratamiento educativo, los docentes mostraban su temor de que la división política que en aquel entonces existía en la sociedad respecto de una cuestión tan controvertida se trasladase a la escuela. No existía consenso en si debía tratarse o no y, menos aún, en cómo hacerlo. Entre sus principales conclusiones destacaban las siguientes:

Los educadores son los más reacios a que ello se produzca, por la dificultad de afrontar en clase una cuestión tan controvertida, de la que ni siquiera entre ellos hablan y que suscita enormes suspicacias entre los alumnos y entre los padres [...] Algunos profesores asumen que, si bien es muy difícil y problemático debatir el conflicto vasco en las aulas, ellos pueden, empero, contribuir a hacer avanzar la conciencia sobre las cuestiones de fondo, tratándolas a partir de otros conflictos, como el proceso de paz irlandés, el conflicto

palestino-israelí y otros similares [...] Los padres y madres proponen que, en este contexto, se estudien en los centros educativos asuntos como el diálogo y la convivencia, el origen, la trayectoria y la situación actual del conflicto vasco y las vías democráticas para su superación. Son ellos los que reconocen que muchas veces proyectan en sus propios hijos los miedos que ellos pueden tener [...] <sup>10</sup>.

En la encuesta que sirvió como base para el trabajo de campo, si casi seis de cada diez escolares creían que las víctimas del terrorismo merecían atención y apoyo, la tasa de acuerdo se situaba en o ligeramente por debajo del 50% cuando se tipificaba a ETA como un grupo terrorista —porcentaje que hoy crece hasta el 80%— al que había que combatir hasta su final, y se aseguraba que era esta organización la que provocaba un mayor grado de vulneración de los derechos humanos; en las tres variables analizadas, el índice de desacuerdo con esta afirmación conseguía la adhesión de nada menos que una quinta parte de la población escolar. Dos de cada tres escolares consideraban negativas las acciones de ETA para Euskadi, mientras que un 12% opinaba lo contrario; aún más, casi uno de cada cuatro estimaba que en determinados casos los actos terroristas podían tener algún tipo de justificación y uno de cada cinco consideraba necesaria la violencia callejera.

Este poso normalizador cuando no francamente legitimador de la violencia entre la juventud vasca se visibilizó pocos años después en un informe del Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco) sobre atención institucional a las víctimas del terrorismo (2009). Dicho informe, mediante una encuesta elaborada *ad hoc*, alertaba sobre la existencia de alrededor de un 15% de adolescentes, fundamentalmente escolares de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que amparaba, justificaba o no rechazaba la violencia. El perfil sociodemográfico de este sector reunía entre sus características más sobresalientes ser varón, cursar modelo D —íntegramente en euskera— dentro de la escuela pública y, sobre todo, contar con una socialización familiar fuerte en tales principios:

Hay una fortísima correlación entre la alta frecuencia con la que los escolares escuchan que «hay razones para que ETA actúe» en su

---

<sup>10</sup> FERNÁNDEZ, S., «Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi», en: *Escuela de Paz*, 2, 2004, pp. 27-28.

casa, en el colegio y entre sus amigos, y el hecho de que aprueben las acciones de ETA, *kale borroka* y terrorismo en general [...] Ni en el juicio de la inapelable violencia de ETA, ni en el reconocimiento de la universalidad de los derechos humanos, ni en el reconocimiento a las víctimas del terrorismo [...] encontramos tal contundencia socializadora [...] Esto hace que, en el colectivo de escolares que legitiman las acciones de ETA, se produzca un repliegue en un mundo autorreferencial, endogámico, impermeable a la duda y a los razonamientos opuestos a los defendidos por ellos. Estos escolares conforman como un mundo aparte, como una sociedad paralela que se entremezcla en otras cosas y ámbitos, pero que se distancia cuando se aborda la deslegitimación ética y política de ETA [...]»<sup>11</sup>.

Mientras los datos mostraban una realidad preocupante, Xabier Etxeberria y Galo Bilbao (2005) diseñaron un modelo pedagógico específico para la presencia de las víctimas en las aulas que inspiró guías diseñadas poco después como «Historias que nos marcan» (2006)<sup>12</sup>. Dicho paradigma se fundamenta en una pedagogía sentimental y del reconocimiento que hace uso de una estrategia narrativa mediante la cual las víctimas conforman su identidad como tales, la comunican a los demás y, de este modo, se convierten en nuevos agentes educativos<sup>13</sup>. Su testimonio, que desenmascara el mal, se produce necesariamente desde las condiciones de verdad (lo narrado ha acontecido así) y justicia (con el objetivo de desnormalizar y de deslegitimar la injusticia).

---

<sup>11</sup> ARARTEKO, *Atención institucional a las víctimas del terrorismo en Euskadi. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*, Ararteko, Vitoria-Gasteiz, 2009, pp. 383-384 y 392-394.

<sup>12</sup> El título de esta guía no es baladí. Trata de enfatizar cómo los testimonios de las víctimas deben «marcar» (nos) en un triple sentido: a) dejando en la comunidad educativa la huella de su impacto transformada en empatía, acogida, solidaridad; b) identificando cierta dosis de culpabilidad, al ser las historias de victimación llamadas a revisar la responsabilidad de los distintos actores de la esfera educativa, con frecuencia y, sobre todo, por haber tenido conductas de inhibición que objetivamente han podido reforzar a los violentos; y c) marcando el camino a seguir porque las víctimas son los referentes ineludibles al plantear los derechos que les asisten y al tratar de construir sociedades pacificadas y reconciliadas. (ARANA, R., HARILLO, S. y PRIETO, J., «Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía para la educación secundaria», en: *Escuela de Paz*, 11, 2006, pp. 6-7).

<sup>13</sup> ETXEBERRIA, X. y BILBAO, G., *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bakeaz, Bilbao, 2005.

Para funcionar como auténticos educadores, los testigos de la victimización deben mostrar determinadas cualidades, entre las que destacan la capacidad de expresar la injusticia padecida, el sufrimiento que esta ha generado en su entorno y la importancia de la solidaridad hacia ellas; la prioridad de la dimensión política prepartidaria, lo que implica abogar por un planteamiento crítico de la violencia en el que puedan confluír personas de distintas filiaciones ideológicas y partidarias; y la renuncia expresa a la conducta violenta cuando a su condición de víctima añade la de haber sido también victimario. A su vez, el docente debe ser capaz de estimular una interlocución respetuosa, activa, dinámica y positiva entre las víctimas y el alumnado y de priorizar en sus intervenciones y actitudes pre y post testimonio la defensa de la dignidad y de los derechos humanos de todas las personas, deslegitimando y desactivando con argumentos cualquier tentativa de justificar el uso de la violencia para conseguir objetivos políticos.

En el País Vasco, el programa *Adi-adian* comenzó de forma experimental en la primera década de 2000 y se normalizó en la segunda, desarrollándose ya no solo en el ámbito escolar, sino también en el universitario. Desde sus antecedentes más remotos suscitó una fuerte controversia política y mediática. El entorno político y social afín a ETA invalidaba la propuesta al considerar que no iban a estar presentes «todo tipo de víctimas» para reflejar su distorsionado relato sobre lo sucedido en Euskadi. Mientras, desde el sector político no nacionalista las resistencias procedían del temor hacia la perversión que tales encuentros podían alimentar si terminaban equiparando víctimas y verdugos. Hoy, en este programa participan tanto víctimas de ETA como de terrorismo de extrema derecha y de violencia policial y parapolicial, y lo hacen claramente desde una perspectiva prepartidaria, al margen de sus posicionamientos políticos, centrándose en la presentación de su experiencia de violencia injustamente sufrida y sus consecuencias, y apelando a la defensa de la dignidad humana tanto de la víctima como del victimario.

El programa sobre víctimas educadoras se imparte desde hace más de una década, pero la mayoría del estudiantado universitario vasco no ha experimentado el encuentro con víctimas en el colegio (94%); mientras, aún un 15% de la población joven considera a ETA «una vanguardia independentista y socialista» y uno de cada cinco «una organización armada»<sup>14</sup>. Los que sí lo han hecho proceden fundamen-

---

<sup>14</sup> UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *Deustobarómetro*, verano 2024.

talmente de la red concertada y no de la escuela pública. En este déficit de capilaridad del programa pueden incidir distintos factores, desde la persistencia de fuertes fracturas ideológicas dentro de la comunidad educativa y entre la escuela y la sociedad hasta la falta de disponibilidad del profesorado o sus limitados recursos.

En el marco de este programa, se pretenden trabajar las actitudes del alumnado escolar y universitario<sup>15</sup>. En ambos espacios se profundiza en la dimensión cognitiva de las actitudes, confrontando prejuicios, falsedades y medias verdades con la existencia de las víctimas (que remiten a lo intolerable) y con las evidencias históricas sobre qué, por qué y cómo ocurrió lo que ocurrió (que remiten a lo irrefutable). Asimismo, se trabaja la dimensión afectivo-emocional para potenciar la empatía, la compasión y la solidaridad hacia las víctimas y erosionar el odio, el rencor y el afán de venganza<sup>16</sup>. Finalmente, en el plano conductual, la escuela tiende a promover actividades cotidianas de compromiso explícito con la no violencia. Por su parte, en el ámbito universitario se tiende más a retroalimentar la dimensión cognitiva con actividades post testimonio como, por ejemplo, la celebración de debates o la exigencia de un ensayo para que el alumnado analice críticamente lo que ha escuchado desde la perspectiva ética de la dignidad, los derechos humanos y el cultivo de una ciudadanía crítica. Previo consentimiento informado, se pueden entregar algunos de esos ensayos con mejores calificaciones a las propias víctimas como mecanismo de reparación; cuando se ha hecho, ellas así lo entienden y lo agradecen.

La experiencia nos demuestra que asumir la perspectiva de las víctimas supone un cambio radical en diversos aspectos de la práctica educativa porque nos proporciona aprendizajes con gran contenido ético. A continuación, sintetizamos algunos de los más relevantes<sup>17</sup>:

---

<sup>15</sup> MUGA, F., «Aportación de las víctimas de la violencia política en los centros educativos del País Vasco», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *Las narrativas del terrorismo. Cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2020, p. 177; ALBÁS, L. et al., «Víctimas educadoras y su incidencia en la formación del profesorado del País Vasco», en: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (2), 2024, pp. 227-253.

<sup>16</sup> VARONA, G., *Resiliencia e interpelación: encuentros entre víctimas del terrorismo y entre víctimas y estudiantes universitarios*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 2016.

<sup>17</sup> BERMÚDEZ, A.; SÁEZ DE LA FUENTE, I. y BILBAO, G., *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2020, pp. 19-21; MUGA, F., *loc. cit.*, nota 15, pp. 178-179.

- Aprender del testimonio de las víctimas de la violencia, que muestran experiencias concretas de vulneración de derechos humanos, requiere del estudiante una disposición esencialmente receptiva, en la que se da prioridad al otro, al radicalmente otro, es decir, a la víctima. Por su propia condición, la víctima no es un objeto que el estudiante somete a su manipulación, sino un sujeto que le interpela, transforma y exige respuesta.

Querido Iñigo,

Quiero darte las gracias por compartir su historia con nosotros. Escucharte fue algo que me marcó mucho. Me hizo sentir una gran tristeza, un vacío difícil de explicar y también mucha impotencia porque no podía creer que alguien tuviera que pasar por algo tan duro.

Admiro muchísimo la fuerza con la que has afrontado lo que ocurrió. No solo por el dolor que viviste, sino por cómo has conseguido superarlo con el tiempo. Me pareció increíble ver como habías sin odio, con calma, y con ganas de construir algo mejor. Eso dice mucho de ti.

Desde la charra, no he dejado de pensar en todo lo que contaste. Me hizo darme cuenta de que muchas veces nos preocupamos por cosas pequeñas, que no tienen tanta importancia, mientras hay personas que de verdad sufren. Escucharte me ha ayudado a poner las cosas en perspectiva, a valorar más lo que tengo y a ser más consciente de la historia y del dolor que han vivido muchas personas como tú.

Gracias por tu valentía, por tu sinceridad y por enseñarnos tanto con tu historia. Eres para mí un gran ejemplo de superación.

Con todo mi respeto,

Carta dirigida a Iñigo Pascual tras el coloquio mantenido con alumnos de un colegio de Puente la Reina/Gares el 5 de mayo de 2025. Su padre, Ángel Pascual Múgica, director del proyecto de la central nuclear de Lemóniz, fue asesinado por ETA el 5 de mayo de 1982 en Bilbao. Iñigo colabora en los programas de testimonios presenciales del Gobierno de Navarra, del Ministerio del Interior y del CMVT.

*Fotografía:* Iñigo Pascual.

No es lo que el estudiante «hace con la víctima» lo que genera aprendizaje, sino lo que la víctima provoca en él o ella. Su testimonio directo permite al alumnado ver, oír, conocer de primera mano y sin intermediarios el sufrimiento que implica la violencia y la injusticia del mismo<sup>18</sup>. De este modo, los relatos del mal pueden producir el bien moral en nosotros y nuestro entorno contribuyendo a conformar nuestra subjetividad moral (pedagogía del mal). Es lo que José Antonio Marina y María de la Válgoma denominan argumento «*ad horrorem*» como vía para la defensa de la universalidad de la dignidad humana frente a cualquier tentativa de instrumentalización del ser humano.

Vamos a hablar de sufrimientos. Es una forma elemental y eficiente de fundar la ética, porque tal vez la gente discuta acerca de lo que es el bien, pero todo el mundo está de acuerdo en lo que es el dolor. De paso daremos a las víctimas el homenaje de la palabra, ya que con tanta frecuencia carecieron de voz. Analizando la historia como si fuera un palpitable campo de pruebas, nos parece comprobar que cuando la persona se convierte en medio y no en fin, cuando se la instrumentaliza para preservar la cultura o el grupo (el Estado) o el desarrollo, las violaciones de derechos humanos se justifican y el dolor de las personas no es tenido en cuenta. El fin acaba justificando los medios<sup>19</sup>.

- La presencia de las víctimas en el aula puede ser adecuadamente asumida si somos conscientes de que la víctima se presenta como un «otro» que no comparte con nosotros más que las condiciones generales del contexto sociopolítico —por cierto, vividas de un modo dramáticamente muy diferente al nuestro— y con cuya presencia se inicia un proceso, no de identificación, sino de contraste radical. Ellas reflejan el fracaso, el mal funcionamiento del sistema político, introduciendo un elemento, la asimetría radical, que cuestiona las aspiraciones democráticas: un igual ha sido desigualmente tratado. Pero

---

<sup>18</sup> JIMÉNEZ, M., *El tiempo del testimonio. Las víctimas y el relato de ETA*, Comares, Granada, 2023.

<sup>19</sup> MARINA, J. A. y VÁLGOMA, M. de la, *La lucha por la dignidad*, Anagrama, Barcelona, 2005, p. 274.

también refleja el fracaso de un sistema educativo que ha permanecido ajeno a esta dolorosa realidad social y que, amparándose en una más que cuestionable neutralidad sobre la que ya hemos reflexionado, fue durante décadas incapaz de oponerse eficazmente a la violencia y a la ideología que la justificaba (violencia cultural). Si toda sociedad es también una comunidad de memoria, mediante su presencia en las aulas, las víctimas tienen la oportunidad de incorporar a la memoria colectiva el relato de su experiencia. Sus narraciones, sus testimonios contribuyen a configurar una comunidad plural que las asume en cuanto tales, enriqueciendo su propia identidad colectiva, en la que la oposición radical a la violencia y a su injusticia, y la solidaridad con sus damnificados se conviertan en señas distintivas.

- La presencia de las víctimas en las aulas ayuda a transformar la idea del aula como lugar seguro y confortable, ajeno a determinadas situaciones especialmente graves, dolorosas e injustas del contexto social, en la del aula preparada con las condiciones más adecuadas para abordarlas y hacerlo en términos de deslegitimación explícita de la violencia.
- La presencia de las víctimas en las aulas puede permitir pasar de la mera provocación, expresión, escucha y respeto de los sentimientos a la educación de los mismos, resultando tres de ellos especialmente significativos: a) la indignación, que surge ante la injusticia (el terror ha de provocar indignación y voluntad de enfrentarse a él, no alegría ni indiferencia); b) la compasión —más que mera empatía— ante el sufrimiento ajeno, acompañada del correspondiente discernimiento y diferenciación entre el sufrimiento inmerecido de la víctima (siempre injusto) y el del victimario, consecuencia de sus acciones violentas; y c) el respeto a la dignidad humana, tanto hacia la de la víctima como hacia la del victimario, con escrupuloso cumplimiento de los derechos humanos.
- La presencia de las víctimas en las aulas es, en sí misma, un mecanismo restaurativo, de reparación simbólica de la injusticia que han padecido, el que corresponde a la comunidad educativa para contribuir al reconocimiento de sus derechos. Cada vez que se presentan delante del estudiantado, las víctimas reconocen que, al tener que volver a revivir lo que les

pasó, es como si se desnudasen emocionalmente, pero lo hacen desde su condición de supervivientes —lo cual también impacta significativamente en el aula—, una condición que el clima de acogida del alumnado —profundamente impresionado por su capacidad de resiliencia— y el diálogo posterior también tiende a potenciar. Los testimonios de las víctimas y sus ecos en las nuevas generaciones actúan como antídoto contra la desmemoria y contra lo que Walter Benjamin denominaba muerte hermenéutica, esa segunda muerte que despoja a las víctimas de significado social y político y las condena a la irrelevancia cuando no a la negación de su propia existencia<sup>20</sup>.

- La presencia de las víctimas en las aulas puede ayudar a deconstruir determinados prejuicios sobre la «culpabilidad» de las víctimas, las relaciones entre conflicto político y violencia o el continuismo entre Guerra Civil, represión franquista y terrorismo de ETA. Lo cual no significa que solo con ello se puedan subsanar los significativos déficits de conocimientos o sus comprensiones distorsionadas de la historia reciente (véanse los capítulos 1 y 2). Eso sí, puede proporcionar al alumnado argumentos éticos solventes para «desaprender lo aprendido», es decir, para criticar determinadas posiciones ideológicas, si no legitimadoras de la violencia, sí al menos normalizadoras de la misma.
- La presencia de las víctimas en las aulas pone sobre la mesa debates cruciales para el devenir de la reconciliación como el del perdón. Con frecuencia, el alumnado se pregunta o duda de si él o ella, estando en el lugar de la víctima, hubiese sido capaz de perdonar (la mayoría contesta que no) y les impacta tanto cognitiva como afectivamente su apuesta muy proactiva por la reconstrucción de la convivencia. Las trayectorias vitales de las víctimas y sus reacciones ante un hecho victimizante similar son diversas. A todas les invade el dolor, el sufrimiento, la soledad, pero las motivaciones, los mecanismos y los ritmos de salida de ese profundo pozo son diversos. Aunque hoy las víctimas educadoras son ejemplo de coraje personal y cívico, en sus relatos muestran también hasta qué punto la

---

<sup>20</sup> REYES MATE, M., *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*, Trotta, Madrid, 2009, p. 113.

sinrazón de la violencia pudo haber acabado con ellas y hacerles caer presas del resentimiento.

El odio se apoderaba de mí, algo que es muy alienante, vas cayendo por una pendiente... Luego entendí que no solo asesinaron a mi padre, sino que me estaban matando en vida a mí... esto no era vida... no quería más, necesitaba salir de este pozo. Conocí a Cristina Cuesta, cuyo padre sustituyó al mío en Telefónica y fue asesinado por los CAA en 1982. En 1986 formamos la Asociación por la paz de Euskal Herria<sup>21</sup>.

Frente a las víctimas radicales (las asesinadas), sus familiares solo pueden ofrecer el perdón de forma vicaria y ello puede ser interpretado por algunos de ellos como traición a la memoria del ser querido que ya no está. O, sin sentirse para nada impelidas a perdonar, diferencian no hacerlo —porque creen que eliminaría responsabilidades, al tratar de diluir un mal radical que no se puede deshacer— de encontrarse instaladas en sentimientos de odio que solo provocarían su propia destrucción. No obstante, con frecuencia, entre las víctimas que acuden a las aulas hay quienes, fruto de sus férreas convicciones éticas o religiosas, consideran que deben perdonar y lo han hecho, incluso si el perpetrador no les ha pedido perdón o ya no puede hacerlo. El perdón se presenta para ellas como exigencia revestida de una doble cualidad, acto liberador para quien lo otorga (que no olvido de lo sucedido o renuncia a la justicia) porque le puede permitir cerrar heridas, y contribución a la paz y a la reconciliación de la sociedad. La equívoca asociación entre perdón y religión hace que otras víctimas se desmarquen de su uso, porque no se consideran religiosas, y que prefieran hablar de dar al victimario una segunda oportunidad en lugar de perdonar. Esta segunda oportunidad está íntimamente relacionada con el horizonte de la reinserción que debe orientar toda política penitenciaria que institucionaliza el castigo, pero no la venganza.

---

<sup>21</sup> SÁEZ DE LA FUENTE, I.; BERMÚDEZ, A. y PRIETO, J., *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2020, p. 34.

- Con frecuencia, los centros educativos proporcionan la posibilidad de escuchar dos relatos de víctimas de diferentes perpetradores en la misma sesión. Las víctimas acuden juntas, muestran la fuerte sintonía que existe entre ellas y exponen su testimonio una tras otra<sup>22</sup>. El alumnado queda impresionado porque cada víctima conoce y reconoce a la otra y su relato, las historias tienen muchos puntos en común, el mensaje de convivencia y reconciliación es el mismo y, sobre todo, comparten el horizonte ético deslegitimador de la violencia, el respeto a los derechos humanos. En la Universidad de Deusto (UD), el encuentro con víctimas de la violencia de motivación política se realiza con un formato distinto en el Campus de Bilbao y en el de San Sebastián. En el primero, en el marco de la asignatura sobre Ética Cívica y Profesional —que todo el alumnado de la UD estudia en los últimos cursos de cada grado o doble grado— y en coincidencia con el Día Europeo de las Víctimas del Terrorismo (11-M), se realiza una doble sesión de mañana y tarde; en total participan cada año más de 800 estudiantes. Por la mañana interviene una víctima de ETA y por la tarde otra de terrorismo de Estado o de violencia policial o parapolicial. Mientras, en el Campus de San Sebastián se sigue el modelo escolar. En el marco de las asignaturas de Formación Humana en Valores de 2.º —que también cursa todo estudiante de Deusto—, se realiza una sola sesión donde están presentes en la misma mesa redonda dos víctimas de distintos perpetradores y en la que participan alrededor de 300 alumnos y alumnas. ¿Cuál de los dos modelos es mejor? El debate sobre los efectos éticos y pedagógicos de cada uno de ellos sigue abierto. Desde una perspectiva ética, una víctima representa a todas.

[...] por ser auténticas víctimas, cualquiera que hubiera venido acogería en su individualidad la universalidad de las víctimas, en una podemos escuchar a todas las víctimas sin exclusión. Porque el conflicto violento en Euskadi no ha tenido dos bandos.

---

<sup>22</sup> En Euskadi, con frecuencia, las víctimas educadoras coinciden en determinados espacios asociativos y/o han participado de la experiencia Glencree centrada en el encuentro y proceso de reconocimiento mutuo entre víctimas de distintos perpetradores (2007-2012).

Las víctimas del terrorismo lo son en cualquier caso independientemente del perpetrador que las causó. En la voz de cada una de ellas queda reflejado perfectamente la injusticia que supone la vulneración de los derechos humanos que han sufrido todas ellas<sup>23</sup>.

No obstante, desde el punto de vista estratégico se plantea que precisamente escuchar los relatos de dos víctimas de distintos perpetradores puede ayudar a desestabilizar la tesis de la existencia de dos bandos enfrentados y a buscar puntos de conexión entre sufrimientos que son igualmente injustos.

Les llamaba profundamente la atención lo que escuchaban, pero también la puesta en escena: dos personas de procedencias sociales e ideológicas presumiblemente distintas, a veces con lenguas diferentes, y, muy probablemente, con opciones políticas diversas. Lejos de hablar de «los míos» y «los vuestros», hablaban de «nosotros», de la absoluta necesidad del respeto a quien piensa y vive de modo diferente al propio, y del tremendo dolor que genera el uso de la violencia<sup>24</sup>.

Pero también hay que tener en cuenta que atender simultáneamente a dos fuentes de victimización puede romper en cierto modo el clima de confianza y de identificación con una sola víctima.

- La presencia de las víctimas en las aulas permite realizar un análisis de la violencia desde la perspectiva de género. Pocas mujeres han empuñado un arma y pocas mujeres han sido víctimas directas, fruto de un contexto aun marcadamente patriarcal. Pero las mujeres son mayoría entre los familiares de víctimas (viudas, hermanas, madres o hijas de varones asesinados) y, desde esa condición, con arrojo y valentía y con frecuencia en medio de la incomprensión social y del silencio institucional, han liderado la lucha por el reconocimiento de sus derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación<sup>25</sup>. Son

---

<sup>23</sup> SÁEZ DE LA FUENTE, BERMÚDEZ y PRIETO, *op. cit.*, nota 21, p. 32.

<sup>24</sup> MUGA, *op. cit.*, nota 15, pp. 178-170.

<sup>25</sup> MAQUEDA, A. y SÁEZ DE LA FUENTE, I., *De la resistencia al reconocimiento: la difícil travesía de las asociaciones y fundaciones de víctimas*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2025.

ellas las que mayoritariamente acuden a las aulas y encarnan «la resistencia invisible»<sup>26</sup> y lo hacen como auténticas «damas de la memoria»<sup>27</sup>. En un tono de reivindicación y de denuncia, Maite Pagazaurtundua insiste en que:

[...] el papel de las mujeres contra ETA es un fenómeno único de liderazgo femenino. Luchamos por visibilizar algo que estaba tapado. En los medios de comunicación no se hablaba de las víctimas, solo de los verdugos. Pero las viudas, hijas, madres, hermanas, no tuvimos miedo ni vergüenza a expresar nuestros sentimientos y mostrar nuestras heridas. Contamos las cosas como eran, mostramos la deshumanización del terrorismo, el silencio de la sociedad, y nadie nos echó una mano. Éramos mujeres, pero ningún grupo feminista nos apoyó, ni siquiera el Instituto de la Mujer<sup>28</sup>.

- La presencia de las víctimas visibiliza en el ámbito educativo debates social y políticamente muy candentes sobre la instrumentalización partidista de las víctimas que ellas mismas censuran en las aulas. Las víctimas del terrorismo son plurales. La mayoría ni siquiera están asociadas. Pero, además, existen diferencias muy significativas entre las distintas asociaciones y fundaciones. Por eso, algunas de sus líderes más destacadas, como Natividad Rodríguez y Consuelo Ordóñez, censuran las tentativas de politización y de instrumentalización partidista. Si la primera subraya que «Nadie debería hablar en nombre de todas o arrogarse la representación del colectivo en su conjunto»<sup>29</sup>, Ordóñez hace hincapié en que

[...] esta realidad se ve con frecuencia en nuestra vida pública: víctimas que deciden dedicarse a la política —lo cual es totalmente respetable—, pero que a su vez son nombradas en puestos de representación y de gestión de los derechos de todas

---

<sup>26</sup> Jesús Rodríguez, «Mujeres víctimas de ETA, la resistencia invisible», *El País*, 18/10/2021 <https://elpais.com/espana/2021-10-18/mujeres-victimas-de-eta-la-resistencia-invisible.html> (consulta: 3 enero 2022).

<sup>27</sup> PÉREZ, L., *Déjame que te cuente*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2021.

<sup>28</sup> Jesús Rodríguez., *loc. cit.*, nota 26.

<sup>29</sup> RODRÍGUEZ, N. y LOZA, J., «Repensar el movimiento de víctimas. Retos y desafíos», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *El movimiento de víctimas del terrorismo. Balance de una trayectoria*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2021, pp. 184-185.

las víctimas del terrorismo [...] presidentes de asociaciones de víctimas haciendo campañas electorales y pidiendo el voto para un partido determinado [...] Esto daña mucho a nuestra causa y traslada una imagen errónea de las víctimas, puesto que pasa a asociarse con tener una ideología determinada. Nada más lejos de la realidad<sup>30</sup>.

Semejantes reflexiones, muy frecuentes entre quienes acuden a las aulas, tratan de combatir una visión aún bastante presente en la opinión pública vasca que ha tendido a considerar a las víctimas y a sus asociaciones una rémora para la paz. Determinados sectores, incluso, ven en ellas un obstáculo mayor que la propia ETA.

### 6.3. El valor pedagógico de los testimonios de los victimarios arrepentidos

Aunque en algunos países europeos las víctimas acuden a las aulas acompañados de victimarios que han hecho una profunda autocritica de su pasado —de modo que su testimonio refuerza el de las víctimas—, en Euskadi aún no hemos dado ese paso. Creemos que es el momento de hacerlo. Debemos diseñar un itinerario pedagógico con el fin de que quienes practicaron la violencia para conseguir objetivos políticos se conviertan ante los ojos de los jóvenes en sus mayores deslegitimadores, especialmente si tenemos en cuenta la significativa penetración de la épica heroica sobre los militantes de ETA entre jóvenes vascos de diferentes generaciones. En los últimos años, diversas víctimas se han pronunciado en este sentido y así lo avala también el Consejo de Participación de las Víctimas del Terrorismo del País Vasco. No va a ser un camino fácil. La controversia política y mediática está servida.

Recuérdese lo que ocurrió a principios de la segunda década de 2000 con los encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA. Estos representaron la culminación de un trabajo realizado con un sector muy minoritario de presos recluidos en la prisión de Nanclores de Oca (Álava) que habían adoptado una perspectiva crítica

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 160-161.

frente a la violencia. Dichos encuentros derivaron de una petición expresa de un sector de estos reclusos —el autodenominado Grupo de Presos comprometidos con el Irreversible Proceso de Paz— a la dirección de la cárcel y a instituciones penitenciarias. Querían estar cara a cara con las víctimas y querían conocer en profundidad el sufrimiento que habían provocado ellos o la organización bajo cuyo paraguas habían atentado contra otras personas. La puesta en práctica de la iniciativa provocó profundas fracturas políticas y reacciones negativas por parte de algunas víctimas y asociaciones de víctimas. Por ejemplo, según Begoña Amezttoy: «La llamada “justicia restaurativa” es el último fleco de una espesa y polvorienta cortina de amnesia colectiva. Una compasión que atraviesa el mundo de la metafísica para convertirse en ideología política, interesada y partidista [...]»<sup>31</sup>. A su vez, Consuelo Ordóñez —entonces portavoz del Colectivo de Víctimas del Terrorismo del País Vasco (COVITE)—, que se entrevistó con uno de los etarras del comando que había asesinado a su hermano Gregorio, creía que tales encuentros no servían para la reinserción de los presos de ETA y subrayaba que su único objetivo al acudir a la cita que ella misma había solicitado era que Valentín Lasarte le pidiera perdón<sup>32</sup>. Con frecuencia, los principales detractores de dichos encuentros estaban convencidos de que era un simple eufemismo para facilitar a ETA su final y blanquear su historia o una especie de «arreglo» para dar salida a sus presos y que, por tanto, favorecía la impunidad, acusando a las víctimas participantes —muchas de las cuales también formaban parte del programa víctimas educadoras— de sufrir una especie de «síndrome de Estocolmo». Pero no ocurrió así. La banda terrorista declaró un alto el fuego definitivo en 2011 y, siete años después, se disolvió fruto del acoso policial y judicial y de las presiones de su brazo político que se veía abocado al suicidio. Además, los presos que participaron en los encuentros no recibieron a cambio beneficio penitenciario alguno, lo que los ubica estrictamente en el terreno ético, y, por tanto, evitó cualquier tentativa de instrumentalización de los mismos.

---

<sup>31</sup> GARCÍA ARRIZABALAGA, I. y RODRÍGUEZ PÉREZ, M. P. (coords.), *Encuentros restaurativos. Opinión de 40 mujeres desde el ámbito guipuzcoano*, Dykinson, Madrid, 2023.

<sup>32</sup> Carlos Fonseca, «Consuelo Ordóñez se reunirá el viernes en prisión con el etarra que asesinó a su hermano», *El Confidencial*, 20/06/2012.

Ahora podría suceder algo similar. Habrá que establecer criterios claros para definir qué victimarios están en condiciones de prestar testimonio tanto por su trayectoria reflexiva frente a la violencia, que evite cualquier interpretación que confunda esta iniciativa pedagógica con una estrategia de blanqueamiento del terrorismo, como por sus circunstancias penales y personales que pueden favorecer o dificultar su presencia. Si en su momento se preparó a las víctimas educadoras, aún más habrá que hacerlo con aquellos victimarios arrepentidos que estén dispuestos a acudir a las aulas. Porque cualquier discurso no vale. En algunos subsiste un peligroso poso instrumental que hace uso del «ayer sí, pero hoy no toca», cuando se alega como mecanismo justificador de lo que se hizo en el pasado, que era «el contexto político el que explica y que hoy la violencia carece de sentido [...] Sigo pensando que en aquel momento hice lo que era correcto [...]»<sup>33</sup>. Del mismo modo, habrá que idear la mejor manera de formar y de apoyar al profesorado y a los centros educativos dispuestos a poner en práctica esta iniciativa ya que tendrán que enfrentar recelos y rechazos que pueden proceder tanto de sí mismos como de dentro y de fuera de la comunidad educativa. En concreto, podemos prever que va a haber muchas resistencias y obstáculos hacia el testimonio de los victimarios arrepentidos por parte del entorno político y social que ha legitimado y apoyado la violencia de ETA, y que —directa o indirectamente— les acusa de traidores.

Necesitamos que los destinatarios del mensaje dispongan de un cierto grado de madurez intelectual para interpelar al victimario e interpelarse a sí mismos. Quizás se podrían realizar pruebas piloto con estudiantes universitarios, es decir, ya mayores de edad, en grupos reducidos. Por otro lado, hay que tener en cuenta que el número de victimarios arrepentidos es muy escaso. Aun son muchos menos los que han hecho declaraciones públicas y muy pocos los que estarían dispuesto a enfrentarse a un reto de estas características que, mención aparte de su potencial educativo preventivo, también podría actuar como mecanismo de reparación para las propias víctimas. A falta de testimonios directos, se podría comenzar haciendo un uso didáctico del material escrito y audiovisual existente (libros, entrevistas en prensa, radio y televisión, comunicados, documentales, etc.). Ello se podría

---

<sup>33</sup> TERRADILLOS, A., *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas cuentan por primera vez su historia*, La Esfera de los Libros, Madrid, 2016, p. 137.

utilizar como una fase previa que preparase el camino y ayudase a aminorar las preocupaciones de los propios victimarios, de los educadores y/o de las familias ante un testimonio en vivo en el aula.

Algunos de los principales aprendizajes que se pueden derivar de la presencia de los testimonios de los victimarios arrepentidos son los siguientes:

- Su sentimiento de insatisfacción consigo mismo, propio de la culpabilidad, es secundario y consecuencia de un sentimiento previo y más importante, la insatisfacción por el daño injusto hecho a la víctima con quien ha contraído una deuda que no prescribe y que nunca podrá saldar del todo. De este modo, en vez de intentar técnicas exculpatorias para liberarse del peso de la culpa, el victimario muestra cómo ha transitado el duro camino del arrepentimiento, que no es otro que el que comienza acogiendo a la víctima y reconociendo el mal que le ha causado, lo que implica asunción de responsabilidades, comprendiendo los efectos de tales actos para las víctimas y para el conjunto de una sociedad —en cuyo nombre se ha asesinado, secuestrado, extorsionado y amenazado— y mostrando disponibilidad a reparar el daño, y compromiso de no repetición. Con frecuencia, tras años en prisión y con muchas dificultades para poder pensar por uno mismo, debido a las presiones grupales sufridas, el imaginario ideológico y simbólico que dio cobertura a sus prácticas violentas se desmorona. En palabras de Luis Carrasco, uno de los miembros del comando que asesinó a Juan Mari Jáuregui, exgobernador civil de Gipuzkoa:

El deseo o, aún más, la necesidad de encontrarme con las víctimas no siempre existió. Durante años construí toda una serie de argumentos defensivos, de autojustificaciones [...] El proceso de maduración me llevó años [...] Años ásperos, duros, de discontinua pero tenaz evolución hasta depurar e instalar en mi fuero interno el sentimiento de culpa, de arrepentimiento, de necesidad de pedir perdón [...] por ser el causante de una gran injusticia<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> PASCUAL, E. (COORD.), *Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA*, Sal Terrae, Santander, 2013, pp. 279-280.

El tránsito hacia la asunción del daño causado no es sencillo porque implica no buscar coartadas ni pretextos para camuflarse bajo el manto de una falsa responsabilidad colectiva.

Lo primero es asumir que la responsabilidad es exclusivamente mía, aislar los hechos de cualquier pretexto que los enmascare o los pervierta [...] Sí, me arrepiento de haber entrado en ETA. He asesinado a personas, he destruido familias y he hecho daño a mucha gente inocente<sup>35</sup>.

- Al toparse con las víctimas, el perpetrador se transforma radicalmente, de «héroe» de una causa a «culpable» de un crimen contra un semejante, de «ejemplo» para quienes jaleaban sus inmorales acciones a «traidor» y «delator» para ese mismo sector ideológicamente fanatizado. El tránsito resulta especialmente costoso y hay que visibilizarlo como tal: «[...] Yo lo veía con una distancia porque asumía el riesgo, pero mi familia lo pasó muy mal. Y creo que hay que ser mucho más valiente para salir de ETA que para entrar»<sup>36</sup>.
- En la calidad ética del arrepentimiento juega un papel fundamental no disociar la responsabilidad individual respecto de los atentados en los que uno ha estado involucrado de todos los cometidos por la organización terrorista:

La militancia en ETA la hemos vivido de una forma colectiva y ni nuestra responsabilidad se limita a las víctimas directas por las que hemos sido condenados ni somos ajenos a esa responsabilidad en los casos en que nuestra actividad no estaba relacionada con la participación directa en un atentado. Uno podía haber participado en falsificar papeles, en el aparato político o en la redacción de un periódico, sin que se le relacionara directamente con ninguna víctima<sup>37</sup>.

- Pero también el desmontaje de la doble moral y del proceso de cosificación y deshumanización de las víctimas imprescin-

---

<sup>35</sup> TERRADILLOS, *op. cit.*, nota 33, pp. 109-115.

<sup>36</sup> *Ibid.*, pp. 42-43.

<sup>37</sup> RIVERA, A y MATEO, E. (coords.), *Víctimas y política penitenciaria. Claves, experiencias y retos de futuro*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2019, p. 187.

dibles para la violación de sus derechos y la normalización y justificación de la violencia:

Éramos sensibles al sufrimiento cuando afectaba a nuestro entorno, cuando mataban a nuestros compañeros o en los casos de torturas [...] Pero, al mismo tiempo, éramos insensibles e intentábamos no pensar en las consecuencias en los casos de víctimas que sí considerábamos que debían ser objeto de nuestras acciones [...] Llegamos a lo evidente: que tan cuestionable y rechazable es torturar como que te torturen; tan injustificable es matar como que te maten<sup>38</sup>.

- El victimario percibe la fuerza regeneradora de la solicitud de perdón siempre y cuando esta sea fruto del ejercicio de la libertad —y no un puro formalismo— y en que aquella no implique que las víctimas se tengan que sentir obligadas a perdonar dada la intensidad del daño injustamente sufrido. En la esfera social hablamos con excesiva facilidad indistintamente del perdón ofrecido o solicitado. Ambos nos parecen valiosos e incluso creemos que es indiferente cuál se produzca antes. A ambos protagonistas, agresores y agredidos, los invitamos por igual para que ejerzan la versión del mismo que les corresponde. Pero semejante concepción resulta errónea desde la perspectiva ética. Moralmente no se le puede exigir ni obligar a la víctima a que ofrezca el perdón y, sin embargo, asimétricamente, sí es una obligación moral del victimario solicitar el perdón por la injusticia cometida (otra cuestión bien distinta es el modo como esto pueda hacerse), lo que favorecerá su rehumanización y su auténtica reinserción. La solicitud de perdón por parte del victimario tiene una doble dimensión, intersubjetiva, del victimario hacia la víctima, y social, del victimario hacia la sociedad a la que ha convertido también en víctima y en nombre de la cual ha ejercido la violencia. Nuestro planteamiento sobre el perdón apunta a un plano, el del deber ser, que, sin obviar la controversia que suscita, nos puede ayudar a valorar críticamente las potencialidades y los límites, los avances y los retrocesos de sus encarnaciones particulares en procesos vitales que resultan enormemente complejos.

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 186.



Alumnos de 3.º de Sociología de la Universidad Pública de Navarra mantienen un encuentro con *Teo Uriarte*, exmiembro de ETA arrepentido y amenazado por la banda (Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, 28/03/2025).

*Fotografía:* CMVT.

Para desarrollar al máximo su potencial pedagógico deslegitimador, no basta con reducir el testimonio del victimario al final del proceso de la persona, cuando, tras hacer una reflexión crítica y ética sobre la violencia, se desmarca explícitamente de ella. Tan importante como esto es que el victimario arrepentido narre su historia de vida completa, explicando su experiencia a distintos niveles, el contexto social y político en el que se sintió seducido por la violencia, el apoyo social que esta tenía en su entorno (familia, cuadrilla, compañeros de escuela, grupos de tiempo libre, etc.), las situaciones cotidianas y las relaciones que le empujaron a ella y los ideales que, aunque erróneamente, sostenía en esa época<sup>39</sup>, sin que ello suponga aminorar su capacidad de agencia, es decir, su responsabilidad por haber elegido deliberadamente el camino de la violencia<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> DELLA PORTA, D., «Guest editorial: Processes of radicalization and de-radicalization», en: *International Journal of Conflict and Violence*, Vol. 6 (1), 2012, pp. 4-10; DELLA PORTA, D. y HAUPT H.-G., «Patterns of radicalization in political activism: An introduction», en: *Social Science History*, 36 (3), 2012, pp. 311-320.

<sup>40</sup> FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G., *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*, Tecnos, Madrid, 2016; FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G. y DOMÍNGUEZ IRIBARREN, F. (coords.), *Pardines. Cuando ETA empezó a matar*, Tecnos, Madrid, 2018.

Esta reconstrucción biográfica puede servir para que se entienda el proceso de «encantamiento» con la violencia que es imprescindible para después comprender mejor la magnitud y el sentido de los temores y obstáculos que el victimario debió enfrentar en su tránsito hacia el desencantamiento. Asimismo, es muy relevante explicar cómo y por qué se da el proceso de desencantamiento, que no suele ser lineal, automático ni totalmente coherente, que presenta zonas grises, y que, a veces, se prolonga durante el resto de la vida.

## Conclusiones

Estas páginas han pretendido fundamentar éticamente y operativizar un proyecto educativo al servicio de la reconstrucción de la convivencia en una sociedad a la que aún le queda camino por recorrer para poder mirar de frente a sus víctimas. Dicho proyecto demanda un modelo de reconciliación basado en una nítida asimetría moral entre víctimas y victimarios y su canalización mediante diferentes iniciativas restaurativas. De nuevo, nos resuenan las palabras de Primo Levi: «dejemos las confusiones, los freudismos mezquinos, la morbosidad, la indulgencia. El opresor sigue siéndolo y lo mismo ocurre con las víctimas: no son intercambiables»<sup>41</sup>. Por eso, las instituciones públicas y la propia sociedad encargadas de reconocer y reparar a las víctimas y de socializar a las nuevas generaciones en virtudes ciudadanas no pueden sucumbir a ninguna tentación de neutralidad indebida.

Para avanzar en esta dirección contamos con un programa en vigor desde hace algo más de una década que pivota sobre el testimonio de las víctimas en las aulas. La experiencia acumulada demuestra que su potencial ético y pedagógico es indudable. Además de ser una fuente privilegiada para la reparación moral de las víctimas, esa presencia permite: historizar los derechos humanos desde las experiencias concretas de su vulneración; enriquecer la identidad colectiva de nuestra comunidad política mediante la inclusión de las perspectivas de quienes, siendo las principales damnificadas de la violencia, resultaron despojadas de su ciudadanía por la sinrazón de la barbarie; contribuir a la educación de los sentimientos para estimular la orientación ética

---

<sup>41</sup> LEVI, P., *Los hundidos y los salvados*, Muchnik, Barcelona, 1989, p. 23.

de las actitudes y de los comportamientos; y deconstruir determinados prejuicios sobre las víctimas, tanto acerca de su culpabilidad como de su instrumentalización partidista o de su visión sobre el perdón o la reconciliación. No obstante, los datos demuestran que la inmensa mayoría de escolares y estudiantes universitarios vascos no han tenido la ocasión de encontrarse con una víctima. Es un deber del que la administración pública y las entidades educativas tienen que tomar nota para favorecer la extensión del programa al conjunto del tejido educativo.

La presencia en las aulas de victimarios arrepentidos puede ser un idóneo complemento a la de las víctimas para deconstruir la épica heroica sobre la militancia etarra aún presente en un determinado sector de la juventud. Su desmarque de la violencia puede proporcionar aprendizajes relevantes porque muestra un arrepentimiento por el daño injustamente causado que lleva al victimario a realizar una enmienda a la totalidad a su itinerario biográfico, a asumir sus responsabilidades para con la víctima y a no hacer uso de ningún tipo de excusa o subterfugio para difuminar su capacidad de agencia cuando decidió formar parte de la maquinaria del terror. Somos conscientes de la polémica política y mediática que puede suscitar la entrada de ex etarras en las aulas, pero creemos que, garantizando que se realiza en las condiciones adecuadas, ayudaría a mostrar nítidamente ante los ojos de la juventud el sentido del famoso aforismo de Sebastián Castellio en su libelo contra Calvino por el asesinato de Miguel Servet (1553): «Matar a un hombre no es defender una idea, es matar a un hombre».



TERCERA PARTE  
CASOS INTERNACIONALES



## Capítulo 7

# Transición política y proyectos educativos para la paz en Colombia

ELIANA ALEMÁN SALCEDO

### Introducción

La historia de Colombia ha estado marcada por la violencia, pero también por la búsqueda de la paz. Esta trayectoria le ha permitido acumular una valiosa experiencia en el desarrollo de proyectos educativos orientados a la construcción de paz, cuya reflexión puede resultar útil para países que, como España, han sufrido la violencia terrorista en el pasado reciente. Aunque ambos contextos difieren en sus realidades sociales y políticas, comparten preocupaciones comunes en torno a la integración de la educación para la paz en el currículo, la pedagogía de la memoria, el papel de las víctimas, el enfoque territorial y la formación docente. Asimismo, las críticas que han surgido tanto respecto de sus fundamentos teóricos y pedagógicos como de sus dificultades de implementación constituyen oportunidades de aprendizaje. En este sentido, conocer las políticas educativas para la paz que actualmente se desarrollan en Colombia puede ofrecer claves valiosas para que España avance en el reto pendiente de consolidar una educación frente al terrorismo.

Desde su fundación como república independiente en 1819, en Colombia se «normalizó» el uso de la violencia para resolver las diferencias políticas. Aunque los conflictos armados, así como sus dimensiones, actores, estrategias e intereses, han experimentado transformaciones a lo largo del tiempo, persiste un *animus belli*, una voluntad de rechazar la autoridad establecida para imponer la propia,

incluso mediante el uso de la fuerza<sup>1</sup>. La prolongada sucesión de enfrentamientos armados, la falta de una ruptura total de las interacciones sociales y la aparición de diversas formas de violencia, incluida la propagación del terror, han contribuido a banalizar el uso de la violencia en Colombia<sup>2</sup>. Estos factores complejizan la comprensión del fenómeno de la violencia en el país, lo cual también influye en la construcción de la memoria colectiva.

Frente a la persistencia de la violencia, en diferentes momentos, los Gobiernos de turno han intentado alcanzar la paz, lo que ha dado lugar a transiciones políticas diversas. En la mayoría de estos procesos se le ha dado a la escuela un papel central en la promoción de una cultura de la no violencia. Sin embargo, esto no siempre ha implicado que en el ámbito escolar se aborden las causas de la violencia o que se proporcionen herramientas al alumnado para comprender su propia experiencia de violencia, cuestiones fundamentales para generar un cambio real. Así, en los proyectos educativos para la paz, la enseñanza de la Historia y la tensión entre el olvido y la memoria reciente se convierten en puntos críticos, aspectos que están marcados por las políticas de la memoria, especialmente desde mediados del siglo xx.

Por su parte, el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (en adelante, el Acuerdo Final) firmado en noviembre de 2016 entre el Gobierno colombiano presidido por Juan Manuel Santos y la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), pretende inaugurar una nueva etapa. Más ambicioso que los anteriores pactos de paz, el Acuerdo Final aborda las causas profundas del conflicto social y armado en Colombia, sentando las bases para una nueva etapa de posconflicto. En este contexto, la educación se presenta como un pilar clave para la construcción de paz. Específicamente, con la Cátedra de la Paz y la propuesta pedagógica Enseñanza de la Verdad en la Escuela, derivada de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición (en adelante, Comisión de la Verdad) creada en el marco del Acuerdo Final. La Cátedra retoma elementos de proyectos educativos anteriores e incorpora nuevos en-

---

<sup>1</sup> URIBE, M., «Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo xix», en: *Estudios Políticos*, 18, 2001, p. 10.

<sup>2</sup> PÉCAUT, D., «De la violencia banalizada al terror: el caso colombiano», en: *Revista Controversia*, 171, 1997, pp. 10-31.

foques alineados con el modelo educativo vigente en Colombia. La enseñanza de la verdad en las escuelas, aunque enmarcada en las políticas de la memoria, constituye una propuesta educativa en sí misma. En ambos casos, la enseñanza de la historia reciente resulta clave para ayudar a la construcción de una cultura de paz.

Precisamente, el objetivo de este trabajo es analizar los proyectos educativos para la paz diseñados tras diversas transiciones políticas, particularmente los generados en el marco de las negociaciones del Acuerdo Final de 2016. Para ello, se comenzará con una contextualización del conflicto armado y social que el Acuerdo Final busca resolver. A continuación, se ofrecerá un recorrido histórico sobre el papel de la escuela en la construcción de paz, lo que servirá para enmarcar la Cátedra de la Paz y la evolución de la enseñanza de la historia reciente del conflicto. Luego, se presentarán las políticas de la memoria, lo que permitirá introducir la propuesta pedagógica de la Comisión de la Verdad. Finalmente, se discutirá si los proyectos educativos institucionales diseñados para apoyar la construcción de paz tras la firma del Acuerdo Final pueden cumplir con ese propósito, especialmente en relación con las víctimas, la elaboración de la memoria, su inclusión en un relato histórico reconocido y la comprensión de la experiencia inmediata de violencia. La confusión de estos tres últimos planos «es lo que hace imposible al mismo tiempo, la memoria, la historia y el olvido» en Colombia<sup>3</sup>.

### 7.1. Conflicto social y armado, Acuerdo Final y transición política

Tras cuatro años de negociaciones, el Acuerdo Final firmado entre el Gobierno nacional y las FARC-EP puso fin al enfrentamiento armado más longevo de Latinoamérica. En Colombia, en la década de los sesenta del siglo XX empezaron a surgir diferentes guerrillas, llegando a sumar 34 organizaciones<sup>4</sup>, siendo las FARC-EP la más antigua y de

---

<sup>3</sup> PÉCAUT, D., «Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible», en: BELAY, R. (dir.), *Memorias en conflicto*, Institut français d'études andines, 2004, párrafo 73. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.797> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>4</sup> OBSERVATORIO DE PAZ Y CONFLICTO, *Organizaciones Guerrilleras en Colombia desde la década de los sesenta*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, julio de 2016. Re-

mayor tamaño. Con el surgimiento de las guerrillas se inició una nueva etapa de violencia en el país, que se intensificó al involucrar tanto a grupos armados legales como ilegales. Según el Informe de la Comisión de la Verdad<sup>5</sup>, la guerra en Colombia no solo ha implicado a grupos armados, sino también a actores políticos, económicos y civiles, en una lucha por el poder y la tierra.

Debido a la duración del conflicto en Colombia, estimar el número de víctimas es complejo. La Comisión de la Verdad<sup>6</sup> calcula que la guerra dejó cerca de nueve millones de víctimas. El conflicto, recrudescido desde finales de los años ochenta, ha causado violaciones de derechos humanos por parte de diversos actores, tanto de las FARC-EP como de otros grupos legales e ilegales. Las víctimas se distribuyen por todo el país, afectando principalmente a la población campesina, comunidades indígenas y afrodescendientes, con mujeres y menores de edad como los más vulnerables. De las víctimas fatales, el 80% fueron civiles y el 20% combatientes.

El que no haya más víctimas por la guerra es uno de los objetivos del Acuerdo Final. Según datos de la Comisión de la Verdad<sup>7</sup>, tras la firma de aquel, se desmovilizaron 13.609 guerrilleros y se disminuyeron notablemente las tasas de violencia en el país. Además de promover la reincorporación de los excombatientes a la vida civil, el pacto busca abordar las causas que originaron el conflicto y que contribuyen a su persistencia. Al respecto no hay un amplio consenso, lo que sumado a la complejidad del conflicto hace esta tarea más difícil. De hecho, estas cuestiones fueron objeto de negociación.

Las explicaciones sobre las causas del conflicto social y armado en Colombia, así como las razones de su persistencia son heterogéneas y han ido variando a lo largo del tiempo y de los diferentes territorios. Existen abundantes trabajos académicos sobre el tema, aunque no todos utilizan el mismo enfoque historiográfico. Por su parte, diversas comisiones de investigación también han ofrecido explicaciones que,

---

cuperado de: [https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/3614/6980/1326/OPC\\_Organizaciones\\_Guerrilleras\\_Colombia\\_29\\_07\\_16\\_dv.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/3614/6980/1326/OPC_Organizaciones_Guerrilleras_Colombia_29_07_16_dv.pdf) (consulta: 29 enero 2025).

<sup>5</sup> COMISIÓN DE LA VERDAD DE COLOMBIA, *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*, Comisión de la Verdad, Bogotá, 2022.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> COMISIÓN DE LA VERDAD, *La desmovilización de las FARC-EP*, <https://www.comisiondelaverdad.co/la-desmovilizacion-de-las-farc-ep> (s. f.) (consulta: 21 noviembre 2024).

si bien han recibido críticas, como se explicará más adelante, permiten destacar dos aspectos claves para comprender el Acuerdo Final. Uno está relacionado con la tenencia de la tierra y otro, con la exclusión política. Así, la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) refiere los orígenes del conflicto tanto al acceso y el uso de la tierra y de los territorios, como a la exclusión política<sup>8</sup>. Esta Comisión retrocede a las décadas de 1930 y 1940 para identificar las primeras manifestaciones de violencia asociadas al conflicto que persiste en el siglo XXI, aunque este sea diferente. Según la CHCV, desde entonces, las comunidades y las personas trabajadoras de las áreas rurales han tenido que resistir la imposición de condiciones de sobreexplotación laboral, así como la exclusión de la tierra y de la participación política. Problemas que se han agudizado por los cambios políticos, económicos y sociales introducidos por el Estado y la emergencia del narcotráfico.

El Grupo de Memoria Histórica (GMH) también reconoce los anteriores factores como causa del conflicto armado, aunque concede mayor importancia a la cultura política de Colombia, la cual no habría sabido integrar la diferencia en la lucha por el poder. Así, sitúa en los orígenes y evolución del conflicto las siguientes causas: «la persistencia del problema agrario; la irrupción y la propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado»<sup>9</sup>. Del mismo modo, el GMH relaciona con la evolución del conflicto los resultados incompletos y poco claros de los procesos de paz y las reformas en la democracia. Este análisis será decisivo en la formulación de la Cátedra de la Paz, la cual coloca el acento en la «cultura de la violencia» que la escuela debe ayudar a desterrar.

En cuanto al Acuerdo Final de Paz<sup>10</sup>, se señalan seis puntos que incidirían en las causas de la violencia en Colombia, abarcando espec-

---

<sup>8</sup> FAJARDO, D., *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*, Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015, pp. 1-55.

<sup>9</sup> GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general*, Presidencia de la República, Bogotá, 2013, p. 111.

<sup>10</sup> ACUERDO FINAL DE PAZ, *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, 2016. Recuperado de: [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11\\_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf) (consulta: 29 enero 2025).

tos políticos, económicos, sociales, territoriales, culturales, de género y étnicos, entre otros. Estos ejes son: 1) Poner fin a la guerra; 2) Verdad, justicia y reparación para las víctimas; 3) Lucha contra el narcotráfico; 4) Mejores oportunidades para el campo; 5) Más participación y democracia; y 6) La puesta en marcha del Acuerdo Final.

Las víctimas tienen un papel central en las negociaciones y en el Acuerdo Final. Según la Ley 1448 de 2011<sup>11</sup> (modificada en 2024), se reconoce como víctimas a aquellas personas que hayan sufrido daños a sus derechos desde el 1 de enero de 1985 debido al conflicto armado interno. Las que hayan sido víctimas antes de esa fecha también tienen derecho a la verdad, la reparación simbólica y las garantías de no repetición, más no a la reparación integral. Las víctimas son la base de la política de justicia transicional, que incluye medidas para garantizar sus derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

El Acuerdo Final representa un hito en la transición de la guerra a la paz, pero no ha puesto fin a la violencia ni ha mejorado significativamente la situación de muchas víctimas, quienes continúan sufriendo violaciones de derechos humanos y nuevas victimizaciones. Según la Misión de Verificación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en Colombia, de junio de 2024, «el conflicto armado y los actos de violencia siguen afectado gravemente a poblaciones de ciertas regiones del país, especialmente a las mujeres, así como a las comunidades indígenas y afrocolombianas»<sup>12</sup>. Esto se debe, en parte, a que el Acuerdo Final solo se firmó con las FARC-EP, pero persiste la violencia perpetrada por los disidentes de este grupo, la guerrilla del ELN (que no se desmovilizó), diversas organizaciones criminales, incluidos los narcotraficantes, nuevas formas de paramilitarismo y la delincuencia común, muchas veces vinculadas a formas organizadas de violencia, como el microtráfico en las zonas urbanas.

---

<sup>11</sup> CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial N.º 48.096, 10 junio, 2011.

<sup>12</sup> SECRETARIO GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General de las Naciones Unidas al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia (S/2024/509)*, 2024, junio 27), Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, p. 17. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4x263ju> (consulta: 29 enero 2025).

La persistencia de la violencia está también vinculada al lento avance en la implementación del Acuerdo Final. El secretario general de la ONU (2024) reconoce los esfuerzos del presidente Gustavo Petro (desde 2022) para acelerar el cumplimiento del Acuerdo Final, aunque la falta de apoyo del presidente anterior, quien no lo veía como un asunto de Estado, retrasó su implementación. El expresidente Iván Duque (2018-2022) «sigue [siguió] una política tendente a desvirtuar la esencia misma del Acuerdo Final, sus aspectos centrales y su carácter integral, entorpeciendo su implementación», incluido borrar la memoria histórica del conflicto<sup>13</sup>.

La transición y el posconflicto en Colombia no son fácilmente identificables, ya que no siguen una temporalidad lineal, y la violencia y la no violencia no pueden demarcarse fácilmente, creando un continuo entre el pasado y el presente en la experiencia de muchas personas<sup>14</sup>. La etapa de posconflicto parece encontrarse más bien en una situación liminar en la que no se vislumbra la paz estable y duradera que pretende el Acuerdo<sup>15</sup>.

Por lo tanto, Colombia se encuentra en una situación de paz precaria o de una «transición sin transición», similar a lo que ocurrió en procesos anteriores de negociación en los que no se involucraron a todos los actores armados<sup>16</sup>. Esta realidad impacta en cualquier estrategia educativa para la paz, pues como señalan Vélez *et al.*<sup>17</sup>, las propuestas pedagógicas adquieren sentido en contextos históricos y sociales específicos, influenciadas por factores complejos. Estos factores incluyen la pobreza, la exclusión social y diferentes formas de violencia.

---

<sup>13</sup> AHUMADA, C., «La implementación del Acuerdo de paz en Colombia: entre la “paz territorial” y la disputa por el territorio», en: *Problemas del Desarrollo*, 200, vol. 51, 2020, p. 38.

<sup>14</sup> MUELLER-HIRTH, N. y RÍOS, S., «Introduction: temporal perspectives on transitional and post-conflict societies», en: MUELLER-HIRTH, N. y RÍOS OYOLA, S. (eds.). *Time and temporality in transitional and postconflict societies*, Abingdon Routledge, Londres, 2018, pp. 1-16.

<sup>15</sup> ALEMÁN, E. y CARDOZO, A., «Percepción del posconflicto en Colombia: Caso del alumnado de educación secundaria», en: *Educação & Sociedade*, vol. 42, 2021, p. e233690.

<sup>16</sup> UPRIMNY, R. y SAFFON, M., «Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia», en: *Anuario de Derechos Humanos*, 4, 2008, pp. 165-195.

<sup>17</sup> VÉLEZ, G.; ORTEGA, P. y MERCHÁN, J., «La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria», en: *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8 (1), 2017, pp. 191-205.

## 7.2. La escuela y la construcción de paz

### 7.2.1. Recorrido histórico

En Colombia, el papel de la escuela en la construcción de paz no es nuevo, sino una herramienta recurrente de los Gobiernos en un país marcado por «estados de guerra de larga duración» constituyendo ejes de pervivencia histórica<sup>18</sup>. A lo largo del tiempo, los enfrentamientos entre grupos armados han cambiado. También ha cambiado la escuela, aunque permaneció constante en el siglo xx la imposición del olvido.

Al respecto, Rodríguez<sup>19</sup> señala tres momentos en los que se ha recurrido a la escuela para la consolidación de la paz tras sendas transiciones políticas. La primera es la paz después de la Guerra de los Mil días (ocurrida entre 1899 y noviembre de 1902)<sup>20</sup>. El segundo es la paz después del 9 de abril de 1948 (fecha del asesinato del líder Jorge Eliécer Gaitán, agravando el denominado período de la Violencia)<sup>21</sup>. El tercero, la paz después de la dejación de armas de varios grupos armados ilegales entre 1989 y 1994<sup>22</sup>.

El primer momento de paz, después de la Guerra de los Mil Días, comenzó con un acuerdo que, según Torres del Río<sup>23</sup>, impuso la vuelta a la Constitución de 1886, restaurando la hegemonía cultural de la

<sup>18</sup> URIBE, *op. cit.*, p. 11.

<sup>19</sup> RODRÍGUEZ, S., «Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz», en: ORTEGA VALENCIA, P. (dir.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2016, pp. 135-158.

<sup>20</sup> La Guerra de los Mil Días fue una de las guerras civiles entre los partidos liberales y conservadores. Expresaba una crisis prolongada del Estado, del régimen político y de las relaciones sociales. Esta guerra destacó las diferencias sobre los modelos de control social estatal, las concepciones de democracia y poder, y cuestionó la hegemonía cultural de la Iglesia y su influencia en el orden político (TORRES DEL RÍO, C. M., *Colombia siglo xx: Desde la guerra de los mil días hasta la elección de Álvaro Uribe*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2015, p. 19).

<sup>21</sup> El período de 1946 a 1958 fue un conflicto bipartidista entre los partidos liberal y conservador que provocó la muerte de unas 200.000 personas. En este período también surgió la guerra campesina debido a las fracasadas reformas agrarias previas. VÁZQUEZ, M., «La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia (1946-1953)», en: *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. 16, 2007, pp. 309-334.

<sup>22</sup> En la década de los noventa, diez organizaciones guerrilleras «participaron en negociaciones de paz con el Gobierno Nacional, que finalizaron con la firma de acuerdos de Paz, seguidos por procesos de dejación de armas, desmovilización y reinserción» (OBSERVATORIO DE PAZ Y CONFLICTO, *op. cit.*, p. 3).

<sup>23</sup> TORRES DEL RÍO, *op. cit.*

Iglesia y un orden político autoritario y centralista. En este contexto, Rodríguez<sup>24</sup> destaca el papel concedido a la Iglesia Católica y la Academia Nacional de Historia (ANH) en la construcción de la paz. La ANH creó una narrativa escolar que convertía la paz en una obligación moral, basada en el olvido del pasado reciente, la exaltación del pasado heroico y la esperanza en un futuro prometedor.

Por su parte, el período de La Violencia terminó oficialmente con la firma de un pacto entre los partidos tradicionales que dio origen al Frente Nacional, con el que se institucionalizó la alternancia en el poder entre aquellos entre 1958 y 1974. Rodríguez<sup>25</sup> señala que académicos cercanos a la Iglesia y a la ANH elaboraron textos escolares que explicaban el pacto, imponiendo el olvido del pasado reciente al excluir al movimiento popular y contar una historia presidencialista. En ese contexto, comenzó el primer período de reformas educativas (desde la posguerra hasta 1970), que, al igual que el segundo, «modelan el sentido, el currículo y la formación desde la educación»<sup>26</sup>. El nuevo modelo, influenciado por enfoques economicistas y exigencias del Banco Mundial, priorizó los materiales sobre los maestros, lo que generó una reacción de los educadores a través del Movimiento Pedagógico Nacional, que abogó por «considerar el contexto social en las propuestas educativas»<sup>27</sup>.

La enseñanza de la historia continuó exaltando héroes y episodios, sin aprovechar la oportunidad de incluir estudios como *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*<sup>28</sup>, el primer análisis sistemático sobre la violencia de 1950<sup>29</sup>. Desarrollada por profesores de la Universidad Nacional, esta obra pertenece a la «Nueva Historia», una corriente académica que adoptó una perspectiva crítica, multidisciplinaria y diversa en sus fuentes, incluyendo las voces de los grupos excluidos. En 1987 se fundó la Asociación Colombiana de Historiado-

---

<sup>24</sup> RODRÍGUEZ, *op. cit.*

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> GONZÁLEZ, J. M. «La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “Posacuerdo”», en: GUERRERO, J. y ACUÑA, O. (eds.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, UPTC, Tunja, 2020, p. 170.

<sup>27</sup> DOMÍNGUEZ, J., «La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes», en: *Polisemia*, vol. 11, 20, 2020, p. 66.

<sup>28</sup> Referencia completa del libro: GUZMÁN, G.; FALS, O. y UMAÑA, E., *La Violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*, Tercer Mundo, Bogotá, 1963.

<sup>29</sup> VÁZQUEZ, *op. cit.*

res, que promovió un Manual de Historia de Colombia con nuevos enfoques historiográficos sobre la violencia y su enseñanza. Sin embargo, como señala González<sup>30</sup>, la enseñanza de la historia no coincidió con los avances de la disciplina, y aunque surgieron propuestas alternativas en los años noventa, no fueron generalizadas.

A finales de los años ochenta, la violencia en Colombia se intensificó debido a factores internos y cambios internacionales. En este contexto, comenzó lo que Palacios<sup>31</sup> denomina «paz presidencial», cuyo objetivo era relegitimar al Estado y ganar credibilidad a través de negociaciones con las organizaciones guerrilleras, mientras estas lo aprovechaban para obtener ventajas relativas. También en esa década se promulgó el Decreto 1002 de 1984<sup>32</sup>, que excluyó la Historia como asignatura independiente, integrándola en el área de Ciencias Sociales. Según González<sup>33</sup>, el primer objetivo de dicha reforma curricular fue el subjetivar al estudiante de manera general y estructural, sin considerar sus problemas específicos. A la vez, se buscó fortalecer una democracia que debía superar el conflicto y centrarse en un presente cercano, excluyendo el pasado y la memoria del conflicto social y político de la educación, enfocándose en un desarrollo sin esas experiencias.

En el tránsito de la década de los ochenta a los noventa, Rodríguez<sup>34</sup> describe el tercer momento de transición<sup>34</sup> hacia la paz. La dejación de armas por parte de varios grupos guerrilleros acompañó la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente, que finalizó su trabajo en diciembre de 1991, sentando las bases para la democratización de las instituciones. En este contexto, la paz se reflejó en 84 de los artículos de la nueva Constitución, lo que tuvo un impacto positivo en el ámbito educativo. La reinserción de miembros de la guerrilla dio lugar a programas de formación para la paz y los derechos humanos, los cuales sentaron las bases para debates y propuestas pedagógi-

---

<sup>30</sup> GONZÁLEZ, *op. cit.*

<sup>31</sup> PALACIOS, M., «Colombia: ni estado de guerra, ni estado de paz; estado en proceso de paz», en: *Foro Internacional*, vol. 40, 1, 2000, pp. 15-40.

<sup>32</sup> PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Decreto 1002 de Abril 24 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, con formas hasta el Decreto 1167 de 1989, Diario Oficial N.º 36.615, 18 mayo, 1984.

<sup>33</sup> GONZÁLEZ, *op. cit.*

<sup>34</sup> RODRÍGUEZ, *op. cit.*

cas en este ámbito. Además, la Ley General de Educación de 1994<sup>35</sup>, impulsada en este proceso, priorizó la convivencia escolar y la participación democrática dentro del sistema educativo.

La Ley General de Educación debe entenderse, según González<sup>36</sup>, como parte de la segunda macro reforma educativa, alineada con las necesidades del modelo neoliberal, el cual desdeñaba el pensamiento crítico y privilegiaba «el modelo de competencias, calidad educativa y evaluación»<sup>37</sup>. Esta situación se relaciona con el segundo objetivo de esta reforma, centrado en la integración del conocimiento con el desarrollo económico, bajo un enfoque neoliberal que reduce las construcciones sociales al economicismo<sup>38</sup>. Además, González<sup>39</sup> señala que el Decreto 1278 de 2002, que establece el Estatuto Docente<sup>40</sup>, refuerza estos aspectos al desprofesionalizar la enseñanza, reducir la autonomía docente y priorizar la eficiencia sobre los aspectos pedagógicos. Así, aunque la educación formalmente promueve los valores de la Constitución de 1991<sup>41</sup> sobre participación ciudadana, prevalecen las orientaciones del mercado, lo que dificulta el desarrollo de un pensamiento crítico necesario para generar ciudadanía democrática<sup>42</sup>. Como resultado, la democratización de las escuelas y la formación política, elementos clave en la educación para la paz, se han diluido en muchos casos.

### 7.2.2. Propuestas educativas para la paz tras la transición política de 2016

El Acuerdo Final no define como tal un proyecto educativo para la construcción de paz. Solo señala que, para promover una cultura

---

<sup>35</sup> CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, Diario Oficial N.º 41.214, 8 febrero, 1994.

<sup>36</sup> GONZÁLEZ, *op. cit.*

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 175.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, Diario Oficial N.º 44840, 20 junio, 2002.

<sup>41</sup> CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, promulgada el 4 de julio de 1991, con reformas hasta 2016. Colombia. Publicada en el *Diario Oficial* N.º 41.048.

<sup>42</sup> PERALTA, B., «La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora?», en: *Revista Eleuthera*, vol. 3, 2009, pp. 165-178.

democrática y participativa, el Gobierno desarrollará una serie de medidas, entre ellas, el «fortalecimiento de los programas de educación para la democracia en los distintos niveles de enseñanza»<sup>43</sup>. Este pacto sostiene que la educación puede transformar la cultura política en Colombia, fortaleciendo la democracia y consolidando la paz. Destaca la importancia de resolver los conflictos políticamente, no mediante la violencia, y subraya que una cultura política democrática es clave para garantizar derechos económicos, sociales, ambientales y culturales, además de promover la inclusión de los sectores más vulnerables.

Por tanto, la normativa generada por el Gobierno de Santos (2010-2018) durante las negociaciones con las FARC-EP, constituye la base de lo que en la actualidad se considera la formación para la paz en la escuela. Se trata de la Ley 1620 de 2013<sup>44</sup>, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y la Ley 1732 de 2014<sup>45</sup>, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país (reglamentada por el Decreto 1038 de 2015)<sup>46</sup>.

Estas leyes obedecen a la concepción del modelo educativo que se empezó a implementar desde la década de los noventa a la que se ha hecho mención anteriormente. La fundamentación jurídica de estas normas se encuentra en la Constitución política colombiana que establece que «la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento» (art. 22) y en la Ley General de Educación de 1994, en donde se señala que son de enseñanza obligatoria en la educación para la paz cuestiones relacionadas con la justicia, la democracia y la solidaridad, entre otros. Asimismo, los dos proyectos educativos inciden en la necesidad de que el alumnado se forme en competencias ciudadanas, presentándose como requisito indispensable para construir una sociedad democrática.

El Sistema Nacional de Convivencia Escolar tiene como objetivos la construcción de ciudadanía, la educación en derechos humanos, y

---

<sup>43</sup> ACUERDO FINAL DE PAZ, *op. cit.*, p. 53.

<sup>44</sup> CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Diario Oficial N.º 48.733 de marzo 15 de 2013.

<sup>45</sup> CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, Diario Oficial N.º 43.261, 1 septiembre, 2014.

<sup>46</sup> PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, Diario Oficial N.º 49.522, 25 mayo, 2015.

el fomento y fortalecimiento de la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, la responsabilidad democrática y el desarrollo de la identidad<sup>47</sup>. Incluye mecanismos como el Comité de Convivencia Escolar y el Manual de Convivencia, que guían la atención integral y la promoción de una convivencia pacífica en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta bachillerato. Estos recursos deben facilitar la prevención, atención y seguimiento de la convivencia escolar en cada centro educativo, estando el manual dirigido a toda la comunidad educativa.

La normativa sobre la Cátedra de la Paz establece su carácter obligatorio en todos los establecimientos educativos del país, tanto públicos como privados, abarcando desde el nivel preescolar hasta la educación básica y media. Sus objetivos son:

[...] fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución<sup>48</sup>.

Además, entre sus objetivos está contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a tres ejes. El primero, cultura de paz, comprende los valores ciudadanos, derechos humanos, derecho internacional humanitario, participación democrática, prevención de la violencia y resolución pacífica de los conflictos. El segundo, educación para la paz, incluye la apropiación de conocimientos ciudadanos, convivencia pacífica, participación democrática, equidad, pluralidad y derechos humanos. El tercer eje está referido a la promoción del desarrollo sostenible, entendido como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y el bienestar social, sin que ello suponga el agotamiento de los recursos naturales o el deterioro del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras.

La Cátedra de la Paz puede desarrollarse como proyecto transversal o adscrito a una de las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia;

---

<sup>47</sup> Art. 4.3 de la Ley 1620 de 2013.

<sup>48</sup> Art. 2 del Decreto 1038 de 2015.

Ciencias Naturales y Educación ambiental, o Educación Ética y Valores Humanos. El Decreto define el contenido de la Cátedra a través de 12 temáticas, aunque los centros educativos tienen libertad para adecuarlos tanto al nivel de educación como estableciendo prioridades, siendo obligatorio desarrollar al menos dos temáticas. Estos ejes son:

- a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos<sup>49</sup>.

Después de la firma del Acuerdo Final, el Ministerio de Educación encargó la elaboración de documentos y guías para explicar el enfoque pedagógico de la Cátedra de la Paz, resaltar su aporte a la construcción de paz y facilitar su implementación en las escuelas. Según la normativa, el sector educativo tiene la responsabilidad de formar ciudadanos comprometidos con la paz. Este enfoque busca que los estudiantes se relacionen de manera pacífica y utilicen métodos democráticos para generar cambios y mejorar sus condiciones de vida, contribuyendo a una sociedad más justa<sup>50</sup>. Esta formación se basa en el desarrollo de competencias ciudadanas, las cuales requieren de espacios democráticos para ejercitarse. Precisamente el Sistema Nacional de Convivencia Escolar sirve para ese propósito y ofrece una definición de tales competencias:

Competencias ciudadanas: Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Art. 4 del Decreto 1038 de 2015.

<sup>50</sup> CHAUX, E. y VELÁSQUEZ, A., *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*, Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá, 2016.

<sup>51</sup> Art. 2 de la Ley 1620 de 2013.

Para Chaux y Velásquez<sup>52</sup>, cada una de las competencias asociadas a las ciudadanas (emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras), se relaciona con los temas definidos en la Cátedra de la Paz. Por ejemplo, la empatía, que implica comprender las emociones ajenas y gestionar las propias; las competencias cognitivas, esenciales para el pensamiento reflexivo y crítico, que permiten cuestionar la realidad y promover el cambio; las competencias comunicativas, que facilitan la escucha y el diálogo; y las competencias integradoras, que combinan las habilidades previas para llevar a cabo acciones en favor de la paz. Según estos autores, el desarrollo de estas competencias requiere estrategias pedagógicas que propicien el aprendizaje activo, es decir, aprender haciendo.

Por su parte, la Ley 1874 de 2017<sup>53</sup>, por la que se restituye la enseñanza de la Historia de Colombia en la educación básica y media, también puede ser considerada como un proyecto educativo para la paz. Aunque la ley mantiene la disciplina de Historia integrada curricularmente en las Ciencias Sociales y la correlaciona con la ética y la ciudadanía, se aprecian nuevos elementos. Es evidente que se concede importancia al conocimiento del pasado reciente. Con ello, se corrige un vacío de la Cátedra de la paz que seguía por la senda de la imposición del olvido. Como novedad, se democratiza el debate acerca de la enseñanza de la Historia con la creación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), conformada por seis personas expertas en representación de las distintas asociaciones de historiadores, de las universidades, del profesorado de Ciencias Sociales que imparte en educación básica y media, y del Ministerio de Educación. Con el fin de incorporar distintos enfoques, se abre a la escucha de figuras claves, representantes de las comunidades étnicas y organizaciones de la sociedad civil.

Esta Comisión abordó tópicos como el propósito de la enseñanza de la historia, los grupos destinatarios, los conocimientos que aprende el alumnado, cómo se evalúa, las condiciones en que se realiza la enseñanza de la historia y los medios materiales y ambientes esco-

---

<sup>52</sup> CHAUX y VELÁSQUEZ, *op. cit.*

<sup>53</sup> CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial N.º 50.459, 27 diciembre, 2017.

lares necesarios para enseñar Historia<sup>54</sup>. Estas discusiones se recogieron en un informe final de recomendaciones dirigidas principalmente al Ministerio de Educación. Las recomendaciones están guiadas por los siguientes principios: el fortalecimiento del sistema educativo escolar del país; la necesidad de democratizar y dinamizar la escuela reconociendo su autonomía; la libertad de cátedra, así como la defensa de la vida y de la labor del profesorado; el compromiso del reconocimiento y reivindicación de los enfoques de la historia que tengan en cuenta la memoria, las mujeres y el género, pueblos indígenas, pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, pueblo Rom, regiones, territorios y localidades; el fortalecimiento y la dinamización de los conocimientos y saberes desde los contextos específicos locales y regionales; la transformación política que posibilite desnaturalizar las violencia; avanzar hacia la formación ciudadana y deliberativa, capaz de cuestionar su pasado para forjar su presente y futuro, e interpretar las recomendaciones desde la interdependencia e integralidad<sup>55</sup>.

### 7.3. Políticas de la memoria y la enseñanza de la verdad en la escuela

En el apartado anterior se mostró cómo los textos escolares de Historia han sido utilizados para imponer el olvido del pasado reciente. Esto contrasta con las políticas de memoria implementadas en las normativas que han facilitado la desmovilización de grupos armados ilegales en el siglo XXI, las cuales establecen el «deber de memoria», aunque con diferentes enfoques. Para ello, se han creado instituciones encargadas de elaborar informes que, aunque no se presentan como una «memoria oficial», buscan ofrecer una interpretación del pasado, al mismo tiempo que pretenden garantizar el derecho a la verdad de las víctimas y prevenir la repetición de hechos violentos.

---

<sup>54</sup> COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA (CAEHC), *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*, Cartagena, 2022.

<sup>55</sup> CAEHC, *op. cit.*

### 7.3.1. Políticas de la memoria en Colombia

Las políticas de la memoria comprenden «todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país»<sup>56</sup>. Dentro de este tipo de políticas se incluyen las comisiones creadas en Colombia a lo largo del tiempo y cuyo objetivo es esclarecer la verdad sobre el conflicto social y armado. Entre aquellas se encuentran las siguientes (entre paréntesis, el año de creación)<sup>57</sup>: la Comisión Investigadora (1958) para realizar una radiografía de la violencia bipartidista; la Comisión de Expertos (1987), de carácter técnico, que buscaba conocer la naturaleza de los períodos de violencia; y el Grupo de Memoria Histórica (GMH, 2007-2011), cuyo mandato estaba orientado a identificar los orígenes del conflicto y, por primera vez, incorporar la memoria de las víctimas<sup>58</sup>. También se cuentan la Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas (2014) y la Comisión de la Verdad (2017).

A partir de los trabajos del GMH se observa el esfuerzo de las instituciones por aportar una comprensión histórica del conflicto social y armado, más allá del relato de episodios y fechas. El GMH estuvo adscrito a la extinta Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), creada mediante la Ley 975 de 2005<sup>59</sup>, promulgada por el presidente Álvaro Uribe con el objetivo de «facilitar procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miem-

---

<sup>56</sup> AGUILAR, P., *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*, Alianza, Madrid, 2008, p. 53.

<sup>57</sup> Otras comisiones son las promovidas por organizaciones de víctimas y derechos humanos, como el Proyecto Colombia Nunca Más (1996) y otras que documentaron procesos de negociación con diferentes guerrillas (Quintín Lame, EPL y la CRS) o hechos como la toma del Palacio de Justicia por parte del M-19 (MOLANO, F. y HERNÁNDEZ, C., «Abordajes del conflicto armado: la verdad, la memoria y la historia en las Comisiones e Informes. Colombia 1958-2023», en *Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política*, vol. 8, 1, 2024, pp. 80-109).

<sup>58</sup> GARCÍA, R., «La política de memoria en Colombia. El relato histórico del Centro Nacional de Memoria Histórica», en *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, 25, 2022, pp. 375-398.

<sup>59</sup> CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 975 de 2005, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios, Diario Oficial N.º 45.980, 25 julio, 2005.

bros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación»<sup>60</sup>. Las funciones del CNRR estaban la referidas al llamado «deber de memoria», entendido como «la preservación de la memoria histórica que corresponde al Estado»<sup>61</sup>, en consonancia con «el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación y el debido proceso»<sup>62</sup>.

En contraste, la Ley 1448 de 2011 de víctimas del conflicto armado, amplía el «deber de memoria» a diversas expresiones (víctimas, academia, organizaciones sociales de derechos humanos y organismos oficiales), estableciendo que el Estado debe garantizar condiciones para avanzar en ejercicios de memoria que contribuyan al derecho a la verdad de las víctimas y la sociedad. Además, prohíbe al Estado promover una historia o verdad oficial que contravenga los principios constitucionales de pluralidad y participación. Con la Ley de 2011, el GMH pasó a depender del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), institución creada por el Gobierno antes del inicio de las negociaciones con las FARC-EP, asignándole la responsabilidad de construir la memoria histórica. De este modo, la CNMH creada durante el mandato de Santos sustituyó a la CNRR de Uribe.

En 2013, el CNMH presentó un informe consolidado del GMH (¡Basta Ya!), que relataba el origen y la evolución de los actores armados ilegales, reconociendo el reto de construir una memoria legítima, aunque no necesariamente consensuada. Algunos informes del GMH han sido objetados porque «como expresión de la verdad histórica tuvieron poca relación con la verdad jurídica, que se basó en el relato de las versiones libres de los victimarios»<sup>63</sup>. El Informe ¡Basta Ya! recibió duras críticas por la falta de pluralismo del grupo investigador, la omisión de responsabilidades políticas, la superficialidad al tratar temas sensibles y la periodicidad utilizada para explicar la tenencia de la tierra como causa del conflicto<sup>64</sup>. A pesar de estas críticas, los trabajos del GMH fueron incorporados al CNMH y elaboró textos para los centros escolares basados en sus informes<sup>65</sup>.

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, art. 1.

<sup>61</sup> *Ibid.*, art. 56.

<sup>62</sup> *Ibid.*, art. 4.

<sup>63</sup> RODRÍGUEZ, «Lecciones históricas...», *op. cit.*, p. 151.

<sup>64</sup> MOLANO y HERNÁNDEZ, *op. cit.*

<sup>65</sup> RODRÍGUEZ, «Lecciones históricas...», *op. cit.*

Además, el CNMH también gestiona el Centro de Memoria Histórica (CMH), encargado de fortalecer la memoria colectiva sobre la violencia en la historia reciente de Colombia<sup>66</sup>. Sin embargo, la neutralidad del CNMH ha sido cuestionada debido a los sesgos introducidos por algunos de sus directores, designados por los presidentes de turno<sup>67</sup>.

Por su parte, la CHCV, citada más arriba, fue creada en agosto de 2014 en el marco de las conversaciones entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. Entre sus mandatos y en relación con el conflicto armado, estaba «el elaborar una explicación sobre cuándo se produjeron sus primeras manifestaciones, los factores explicativos de su prolongación y sus principales efectos para la sociedad colombiana»<sup>68</sup>. La Comisión gozó de pluralidad teórica e ideológica y emitió el informe «Contribución al entendimiento del conflicto armado colombiano». Consta de doce ensayos y dos relatorías que fueron redactadas individualmente por personas expertas. Por tanto, no tiene el carácter de Comisión Histórica y para algunos, al centrarse en los orígenes, no explica adecuadamente los cambios y continuidades de la violencia<sup>69</sup>.

Finalmente, la Comisión de la Verdad, creada de conformidad con el Acto Legislativo 01 de 2017 (lo que supone su inclusión en la Constitución colombiana a través de una disposición transitoria) y regulada por el Decreto Ley 588 de 2017<sup>70</sup>, forma parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRN)<sup>71</sup> convenido en el Acuerdo Final. El sistema incluye mecanismos judi-

---

<sup>66</sup> Art. 148, primer ítem, de la Ley 1448 de 2011.

<sup>67</sup> Una investigación sobre la gestión del CNH entre 2019 y 2022 señala que existió un sesgo político en el perfil directivo, afín a ideologías negacionistas del conflicto, lo que afectó la construcción de la memoria histórica y la participación de las víctimas en el derecho a la verdad. (RESTREPO, D., *Construcciones Políticas de la Memoria Histórica del Conflicto Armado Interno en Colombia: estudio de caso del Centro Nacional de Memoria Histórica*, Tesis de Maestría en Sociología del Derecho, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, Universidad del País Vasco, julio de 2002, p. 3. <http://hdl.handle.net/10810/62873>) (consulta: 29 enero 2025). Estas críticas provocaron un cambio de dirección del CNH con la llegada de un nuevo presidente.

<sup>68</sup> FAJARDO, *op. cit.*, p. 5.

<sup>69</sup> MOLANO y HERNÁNDEZ, *op. cit.*

<sup>70</sup> PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, Decreto 588 de 2017, por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, Diario Oficial N.º 50.197, 5 abril, 2017.

<sup>71</sup> El SIVJRN abarca diversos mecanismos y medidas, entre ellos la ya mencionada Comisión de la Verdad, la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas

ciales y extrajudiciales y busca colocar a las víctimas en el centro del Acuerdo, dando respuesta a sus testimonios y expectativas. Se entiende que conocer la verdad sobre las causas de la violencia es indispensable para evitar su repetición. Entre los objetivos de la Comisión de la Verdad establecidos en el Decreto Ley 588 de 2917 están: «el contribuir al esclarecimiento de lo ocurrido, de acuerdo con los elementos del Mandato y ofrecer una explicación amplia de la complejidad del conflicto, de tal forma que se promueva un entendimiento compartido en la sociedad» (art. 2.1.). También incluye la promoción y el reconocimiento de los impactos del conflicto en las víctimas (art. 2.2.), así como la promoción de la convivencia en los territorios, entendiéndose por esta la posibilidad de compartir un espacio en el que sea posible la resolución pacífica de los conflictos y se construya una cultura de la respeto y tolerancia en democracia (art. 2.3.).

La Comisión, conformada por profesionales de diversos ámbitos académicos, sociales e institucionales, realizó su trabajo durante el posconflicto, en medio de una situación de persistencia de la violencia ejercida por diferentes actores armados. Esto, obviamente, influye en la percepción que se tiene del Informe Final, elaborado por la Comisión de la Verdad y presentado el 28 de junio de 2022. Contiene once tomos y suma más de 10.000 páginas. Como sostienen Molano y Hernández<sup>72</sup>, el Informe «no solo da cuenta del relato histórico, las causas y degradación del conflicto armado, sino también del impacto de la guerra en poblaciones específicas (niños, niñas y adolescentes, LGTBI+, pueblos étnicos y exiliados) y los desarrollos regionales del conflicto»<sup>73</sup>. Cuenta con una página web de divulgación que incluye análisis de datos y una serie de recursos didácticos, aspecto que se tratará más adelante.

El Informe se considera un aporte valioso para la comprensión del conflicto por su exhaustividad, los enfoques que ha adoptado y su visión integral. Pero también ha sido criticado. Por ejemplo, por enfocarse en responsabilidades colectivas en lugar de individuales, por iniciar su análisis en el período de la Violencia sin abordar los ante-

---

en el contexto del conflicto armado, la Jurisdicción Especial para la Paz, las medidas de reparación integral para la construcción de paz y las garantías de no repetición.

<sup>72</sup> MOLANO y HERNÁNDEZ, *op. cit.*

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 102.

cedentes, y por su extensión, que dificulta su lectura, aunque el formato en línea facilita el acceso<sup>74</sup>.

Por su parte, sectores conservadores, como el Centro Democrático, rechazaron el Informe Final de la Comisión de la Verdad y dos meses después, presentaron la Cartilla «¿Cuál verdad?», que ofrece una visión alternativa, centrada principalmente en la perspectiva del expresidente Álvaro Uribe Vélez<sup>75</sup>.

Como se aprecia, en lo que va del siglo se ha incrementado el impulso de políticas de la memoria con el objetivo de construir un relato histórico sobre el conflicto en Colombia. Sin embargo, no se trata de una historia académica. La propia Comisión señala que el Informe se centra en las víctimas y el impacto social de la guerra, sin abordar un análisis histórico ni otros aspectos clave de su mandato, partiendo de la premisa de que reconocer este impacto y respetar la vida humana es el punto de partida para la reconstrucción, el diálogo social y para realizar propuestas de transformación<sup>76</sup>.

### 7.3.2. La enseñanza de la verdad en la escuela

La Comisión de la Verdad tiene entre sus funciones implementar una amplia estrategia de difusión, incluida la recomendación de que el Informe Final sea incluido en el pénsum educativo<sup>77</sup>. Sostiene que su mandato abarca llevar la verdad sobre el conflicto social y armado a las escuelas como parte del proceso de reconocimiento a las víctimas. Considera que la escuela es el espacio ideal para que los jóvenes comprendan las causas del conflicto y, en consecuencia, reflexionen sobre el mismo, la convivencia y la no repetición<sup>78</sup>.

---

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> BOTERO, J., *Centro Democrático lanza cartilla en contra del Informe de la Comisión de la Verdad*, Caracol Radio, 2 de octubre de 2022, <https://caracol.com.co/2022/10/02/centro-democratico-lanza-cartilla-en-contra-del-informe-de-la-comision-de-la-verdad/> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>76</sup> COMISIÓN DE LA VERDAD, *op. cit.*, p. 135.

<sup>77</sup> Art. 13.8 del Decreto Ley 588 de 2017.

<sup>78</sup> PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Diez propuestas para el estudio de la Historia Reciente de Colombia con énfasis en el Conflicto Armado*, Fundación Memoria y Ciudadanía, University of Bristol, Fundación Compartir y Comisión de la Verdad, Bogotá, 2022.

En cumplimiento de sus funciones, la Comisión de la Verdad, junto a organizaciones de la sociedad civil y universidades, han elaborado una serie de materiales<sup>79</sup> diseñados para facilitar su integración curricular y el trabajo del profesorado. En la mayoría de los documentos se incluye la perspectiva de las víctimas, incluso algunas de ellas son protagonistas. Asimismo, se identifican los actores responsables de los hechos victimizantes y se ofrece un contexto para su comprensión. La estrategia utilizada en cada material varía en función del objetivo pedagógico que se proponga.

Los materiales incluyen una amplia variedad de temas con el objetivo no solo de dar a conocer el conflicto, sino también de promover una cultura de paz, fomentar el compromiso con los derechos humanos y practicar la solidaridad. Entre los documentos dirigidos a dar a conocer el conflicto se encuentra «Diez propuestas pedagógicas para enseñar la historia reciente de Colombia, con énfasis en el conflicto armado»<sup>80</sup>. Algunas propuestas abordan desde la Guerra de los Mil Días hasta la actualidad, mientras que otras se centran en períodos específicos, como la Violencia. El texto «Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula»<sup>81</sup> refleja el sufrimiento de las mujeres en el conflicto, presentándolas no solo como víctimas, sino también como luchadoras. Además de la documentación de los hechos, incluye secuencias didácticas para trabajar el tema en la escuela. De manera similar, textos como «El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos?»<sup>82</sup> ofrecen herramientas para comprender los pilares de la Comisión de la Verdad y su concepción de justicia.

Otro material elaborado es el «Mosaico metodológico: Escuelas de Palabra»<sup>83</sup>, cuyo objetivo es fomentar en las escuelas la reflexión sobre el valor de la verdad como bien público esencial para la paz. Este extenso documento, dirigido a personas facilitadoras, presenta metodologías que los docentes pueden utilizar en el aula. Finalmente, la

---

<sup>79</sup> Disponibles en Internet: <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/ensenanza-de-la-verdad> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>80</sup> PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Diez propuestas...*, op. cit.

<sup>81</sup> RUIZ, A. et al. (dir.), *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2022.

<sup>82</sup> RUIZ, A., *El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos?*, Comisión de la Verdad, Bogotá, 2022.

<sup>83</sup> EDUCAPAZ y COMISIÓN DE LA VERDAD, *Mosaico metodológico, Escuelas de palabra*, Caja de Herramientas del Programa Nacional de Educación para la Paz, Colombia, 2018.

Comisión de la Verdad ofrece recursos multimedia como «Romper el Silencio», que emplean la metodología de «Eduentretenimiento». Como ellos mismos indican, a través de diversos formatos de la cultura popular y los medios masivos, se introducen contenidos complejos de manera accesible y atractiva, especialmente para la juventud.

A esos materiales se suman otros producidos por la Comisión de la Verdad o en alianza con otras organizaciones. En su página web, hay distintas iniciativas que van desde radio a televisiones comunitarias, novelas gráficas, redes de apoyo (por ejemplo, la «Generación V+») para fomentar el aprendizaje de la verdad en la escuela), así como vídeos en los que las víctimas narran su experiencia ante los victimarios. Toda esta información es fácilmente accesible, busca la transparencia e incrementar el impacto del Informe Final.

A pesar del interés de la Comisión de la Verdad para difundir el Informe Final en las escuelas e integrarlo al currículo, la enseñanza de la verdad no es obligatoria, a diferencia de la Cátedra de la Paz. Por ello, una de las primeras actividades lanzadas por la Comisión después del Informe fue la jornada «Abraza la Verdad», convocada el 12 de agosto de 2022. Esta iniciativa tenía como objetivo animar a los centros educativos a realizar una actividad pedagógica de difusión de la verdad en sus aulas, contando con el apoyo del recién posesionado Gobierno nacional presidido por Gustavo Petro y de varios Gobiernos locales.

Por su parte, el partido opositor Centro Democrático, del que forma parte el expresidente Duque, rechazó la jornada «Abraza la Verdad» y presentó en el Senado el Proyecto de ley n.º 191 de 2022, que buscaba garantizar la pluralidad ideológica en las instituciones educativas y evitar la inclusión del Informe Final en el currículo, argumentando que se trataba de adoctrinamiento político. Un año después, el proyecto fue archivado por el tránsito de legislatura.

#### 7.4. Discusión y conclusiones

Históricamente, el Gobierno colombiano ha utilizado la educación como parte de sus estrategias de construcción de paz, privilegiando la imposición del olvido del pasado reciente mediante la enseñanza de una Historia oficial centrada en héroes, episodios y fechas. Las políticas de memoria previas al Acuerdo Final quedaron al margen de la

escuela. Sin embargo, con la publicación del Informe Final de la Comisión de la Verdad y las recomendaciones de la CAEHC en 2022, se abre un nuevo panorama, llenando el vacío dejado por los proyectos educativos formulados inicialmente por el Gobierno de Santos.

Un hito en los esfuerzos por alcanzar la paz, con la escuela como protagonista, fue la Constitución Política de 1991. Esta nueva norma acompañó la transición política derivada de la dejación de armas de varios grupos guerrilleros entre los años ochenta y noventa, consagrando la paz como un deber y un derecho, lo que fundamentó posteriores desarrollos normativos en educación para la paz. Aunque la Ley General de Educación de 1994 recogió este mandato, se vio influida por un enfoque neoliberal que priorizó la adquisición de competencias sobre el pensamiento crítico. Bajo esta lógica, se crearon la Ley del Sistema Nacional de Convivencia Escolar en 2013 y la Cátedra de la Paz en 2014. Por su parte, el Acuerdo Final solo menciona el papel de la educación en la construcción de una cultura democrática y de no violencia, dejando su desarrollo en manos del Gobierno. No obstante, se entiende que principios como el esclarecimiento de la verdad, el reconocimiento y reparación de las víctimas, y el compromiso de no repetición, deben guiar también las políticas públicas de educación.

Tanto el Sistema Nacional de Convivencia Escolar como la Cátedra de la Paz adoptan el enfoque de formación ciudadana y se centran en el desarrollo de competencias ciudadanas. Su principal virtud es que son de cumplimiento obligatorio en todos los centros educativos, tanto públicos como privados, a todos los niveles. Además, promueven el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras necesarias para la construcción de paz, tanto en el entorno escolar como en la sociedad. No obstante, su implementación enfrenta desafíos en un contexto marcado por la violencia, la pobreza y la exclusión social, en un país que ha vivido una «transición sin transición». Además, no todas las escuelas son espacios democráticos, lo cual es esencial para el ejercicio de las competencias ciudadanas, y muchos estudiantes no pueden ignorar las condiciones de violencia que persisten en las zonas rurales y barrios periféricos de las ciudades, donde habitan personas desplazadas por la violencia. La aplicación de estas propuestas educativas debe reconocer que muchos jóvenes viven en «ecologías violentas» que, según Vélez *et al.*<sup>84</sup>, influenciadas por

---

<sup>84</sup> VÉLEZ, ORTEGA y MERCHÁN, *op. cit.*

dinámicas de violencia política, condicionan sus características y alcances. Estas ecologías están alimentadas por el conflicto social y su compleja multicausalidad.

Algunas investigaciones muestran que en algunos centros educativos no se ha logrado una apropiación efectiva de la Cátedra de la Paz, limitándose a un desarrollo formal, ocurriendo igual con los manuales de convivencia, que a menudo se utilizan de manera instrumental en lugar de formativa<sup>85</sup>. Por su parte, Cárdenas Romero<sup>86</sup> sostiene que no es suficiente con decretar la formación para la paz; esta solo es posible cuando se resuelven problemas fundamentales y se garantizan los derechos humanos, el bienestar y la dignidad humana.

La Cátedra de la Paz por sí sola resulta insuficiente para que los estudiantes inserten la experiencia inmediata de violencia en un relato histórico que le dé sentido. La eliminación de la Historia como asignatura en 1984 limitó las posibilidades de que los estudiantes conocieran a fondo el conflicto social y armado de Colombia, cuyas raíces se remontan a más de un siglo. El conocimiento y comprensión de la historia reciente del país se estima necesario para desarrollar lo que Vélez *et al.*<sup>87</sup> denominan «pedagogía de la memoria para la formación de sujetos políticos», entendiendo que la memoria del pasado reciente debe ser asumida éticamente como una reflexión desde el presente, que cuestiona la violencia política, las ecologías violentas y su complejidad temporal.

La enseñanza de la verdad en la escuela, a través de los materiales y propuestas pedagógicas de la Comisión de la Verdad, representa un cambio significativo en las políticas de memoria. Sin embargo, al dejar en manos de los centros educativos la difusión del Informe Final, no se garantiza el cumplimiento de algunos de los mandatos de la Comisión ni la construcción de una memoria colectiva basada en un relato histórico ampliamente compartido, como lo planteaba Pécaut<sup>88</sup>. Además, el rechazo al Informe por parte de ciertos sectores y su opo-

---

<sup>85</sup> CARDOZO A.; MORALES, A. y MARTÍNEZ, P., «Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia», en: *Educação e Pesquisa*, vol. 46, 2020, p. e214753.

<sup>86</sup> CÁRDENAS, J. F., «Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz», en: *Novum Jus*, 11, vol. 1, 2017, pp. 103-127.

<sup>87</sup> VÉLEZ, ORTEGA y MERCHÁN, *op. cit.*

<sup>88</sup> PÉCAUT, D., «De la violencia...», *op. cit.*

sición a que se explique en las escuelas limita el impacto de esta iniciativa.

En este contexto, la restitución de la enseñanza obligatoria de la Historia en la educación básica y media en 2017, aunque manteniéndose integrada en las Ciencias Sociales, representa un cambio significativo. Especialmente por el papel de la CAEHC y la participación de diversos sectores, lo cual ha permitido incluir enfoques variados en la Historia, logrando una perspectiva más integradora y menos excluyente que en el pasado. Aunque no vinculante, la propuesta de la CAEHC abre un camino para que la Historia construida científicamente y el relato histórico derivado del trabajo de la Comisión de la Verdad sirvan como base para que la sociedad, especialmente las personas jóvenes, comprendan el presente, puedan inscribir la experiencia vivida y se proyecten hacia un futuro de paz.

A pesar de las complejas condiciones de violencia, en Colombia existen bases para que las iniciativas de educación para la paz se coordinen y prosperen. Sin embargo, es fundamental considerar el papel de los centros educativos y el profesorado en este proceso. Los primeros, especialmente los públicos ubicados en zonas rurales o urbanas afectadas por la violencia, a menudo carecen de los recursos económicos y humanos necesarios para realizar su labor. Además, los centros tienden a enfocar sus esfuerzos en ser reconocidos por su calidad y en obtener una buena posición en los *rankings* educativos, lo que responde a un modelo centrado en aspectos cuantificables de orientación neoliberal. Sería valioso que, al evaluar la calidad de un centro, se consideraran también otros factores, como el bienestar de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades sociales, como sugiere Dubet<sup>89</sup>. En Colombia, esto podría incluir competencias relacionadas con la construcción de paz y ciudadanía, sin caer en la instrumentalización de estos objetivos.

En cuanto al profesorado, se ha señalado cómo el Estatuto docente de 2002 empeoró sus condiciones laborales. La CAEHC (2022) también subraya las dificultades que enfrenta el personal docente en su labor, que, además de estar presionado por los estándares de calidad y los métodos de evaluación, a menudo siente que debe cumplir con responsabilidades adicionales sin recibir el pago ni la formación ade-

---

<sup>89</sup> DUBET, F., «Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme?», en: *Éducation et Sociétés*, 1, 2010, pp. 17-34.

cuada. Como ocurre en otros países, esto puede generar en muchos docentes la sensación de que deben realizar tareas sin la compensación o el apoyo necesario<sup>90</sup>.

Así, la educación para la paz puede ser vista como una carga adicional para el profesorado, que, en algunos contextos, hasta podría poner en riesgo su vida. Por ello, es esencial que las recomendaciones de la CAEHC (2022) se amplíen al conjunto de docentes, mejorando sus condiciones laborales y formativas. Aunque la enseñanza de la Historia reciente de Colombia es clave, se debe preservar el enfoque transversal de la Cátedra de la Paz, evitando que la educación para la paz recaiga solo en una parte del profesorado. Es necesario involucrar a toda la comunidad educativa y su entorno, promoviendo la democratización de las escuelas como base para una ciudadanía activa y una convivencia pacífica.

---

<sup>90</sup> *Ibid.*



## Capítulo 8

# El reto ignorado: educación sobre el terrorismo en Irlanda del Norte

HENRY PATTERSON

### Introducción

Se considera convencionalmente que los llamados *Troubles* de Irlanda del Norte finalizaron con el Acuerdo de Viernes Santo en 1998. La violencia terrorista o la amenaza de la misma ha continuado durante más de dos décadas después del Acuerdo, aunque de una forma mucho más reducida.

El registro más autorizado de muertes durante los *Troubles*, *Lost lives* (Vidas perdidas), comienza en 1966 y termina en 2003. Durante este período, hubo 3.700 muertos y 47.000 heridos en una población de 1,6 millones de personas. La gran mayoría de las muertes fueron causadas por grupos terroristas republicanos y lealistas. Los primeros cometieron casi el 60% del total, y la principal organización republicana, el IRA Provisional, fue responsable de 1.771 asesinatos, un 48,7%. Los terroristas lealistas mataron a 1.050 personas, casi el 30% del total<sup>1</sup>.

El Ejército británico y la Real Gendarmería del Ulster (RUC en sus siglas en inglés) fueron responsables de menos del 10% de las muertes en los *Troubles*: el Ejército, que incluía al Regimiento de Defensa del Ulster (UDR), reclutado exclusivamente dentro de Irlanda del Norte, de 301 (8,2%) y la RUC de 52 (1,4%).

---

<sup>1</sup> MCKITTRICK, D. et al., *Lost lives: The stories of the men, women and children who died as a result of the Northern Ireland Troubles*, Mainstream, Londres y Edimburgo, 2004, pp. 1534-1535.

El Ejército sufrió 709 muertes, incluidas 206 del UDR, y la RUC perdió 303 policías. El IRA Provisional y otros grupos terroristas republicanos perdieron 396 miembros, y los grupos terroristas lealistas, 166. Por lo tanto, las fuerzas de seguridad sufrieron casi el doble de pérdidas que los grupos terroristas republicanos y lealistas juntos. El IRA Provisional logró matar al menos a cuatro personas por cada muerte que sufrió<sup>2</sup>.

A pesar de la clara responsabilidad de los grupos paramilitares en la gran mayoría de las muertes, el término «terrorismo» se utiliza poco por académicos y periodistas al ocuparse de Irlanda del Norte. Un sitio web ampliamente utilizado por académicos y periodistas como es CAIN (Archivo del Conflicto en Internet), financiado por la Universidad del Ulster, declara en el glosario de términos sobre «terrorismo»:

Terrorismo es un término utilizado en Irlanda del Norte para hacer referencia a un miembro de un grupo paramilitar. El término ha sido utilizado principalmente, pero no exclusivamente, por unionistas y representantes del gobierno británico, y principalmente, pero de nuevo no exclusivamente, en relación con paramilitares republicanos. Preferimos el término más neutral, paramilitar<sup>3</sup>.

Esta es una extraña forma de razonamiento que juzga el valor de un término no por su contenido real sino por los agentes que lo utilizan. También es inexacto, ya que los líderes nacionalistas democráticos han descrito al IRA como una organización terrorista subversiva y criminal.

El profesor Richard English de la Universidad de Queen's en Belfast, autor de una historia del IRA y de numerosos libros y artículos sobre terrorismo, es renuente a utilizar el término por lo que él entiende como su carga condenatoria y peyorativa: «asume una culpa o falta de legitimidad que el análisis debe establecer o refutar». English sostiene que el terrorismo se entiende mejor como una especie de guerra que nos permite tratar de las dobles realidades en función de la cual el terrorismo puede ser una parte de una campaña en la que se

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 1531-1534.

<sup>3</sup> CAIN Archive, Conflict and Politics in Northern Ireland, <https://cain.ulster.ac.uk/> (consulta: 29 enero 2025).

utilizaron además otros métodos. Añade que también los Estados pueden practicar el terrorismo<sup>4</sup>.

Pero hay muchos términos que pueden tener una carga condenatoria como, por ejemplo, «fascismo» o «comunismo» y todavía los usan historiadores y politólogos. El terrorismo según el *New Oxford Dictionary of English* es «el uso calculado de la violencia para inculcar miedo. El terrorismo tiene como objetivo coaccionar o intimidar al Gobierno o a la sociedad en pro de objetivos que son generalmente políticos, religiosos o ideológicos»<sup>5</sup>. Esta definición describe perfectamente al IRA Provisional, que en 1970 lanzó una campaña de violencia para obligar a un Gobierno democrático liberal a retirarse de una parte de su territorio internacionalmente reconocido. También violaba los derechos de la mayoría de los ciudadanos de Irlanda del Norte que querían seguir siendo parte del Reino Unido<sup>6</sup>.

Utilizar el término «guerra» para describir las campañas de los Provisionales y sus homólogos lealistas es aceptar la propia descripción de estos grupos como «ejércitos» cuando durante el conflicto los líderes del nacionalismo democrático en Irlanda del Norte y de Gobiernos de la República de Irlanda denunciaron al IRA como subversivo y criminal. Desde 1971 se prohibieron en los canales de radio y televisión en la República entrevistas con representantes del Sinn Féin y el IRA<sup>7</sup>. En 1986, John Hume, líder del Partido Socialdemócrata y Laborista (SDLP), la formación nacionalista democrática por la que votaron la mayoría de los nacionalistas de Irlanda del Norte, calificó al IRA como «salvajes medievales»<sup>8</sup>.

La tarea de abordar el tema del terrorismo en el sistema educativo de Irlanda del Norte va mucho más allá de la reticencia a usar ese término. Es palpable la ausencia de cursos en escuelas y universidades que traten del conflicto desde el punto de vista de las víctimas del terrorismo. En Irlanda del Norte existen cursos sobre la historia del conflicto, sus raíces históricas, los principales protagonistas y la evo-

---

<sup>4</sup> ENGLISH, R., *Terrorism. How to respond*, Oxford University Press, Oxford, 2010, pp. 18, 19 y 25.

<sup>5</sup> *The New Oxford Dictionary of English*, Clarendon Press, Oxford, 1998, p. 1915.

<sup>6</sup> Sobre los orígenes de la campaña de violencia, ver HENNESSEY, T., *Northern Ireland. The origins of the Troubles*, Gill and Macmillan, Dublin, 2005, p. 376.

<sup>7</sup> O'BRIEN, B., *The long war. The IRA and Sinn Fein from armed struggle to peace talks*, The O'Brien Press, Dublin, 1993, p. 112.

<sup>8</sup> «John Hume described IRA as medieval savages», *News Letter*, 4/08/2020.

lución de sus estrategias. Sin embargo, hay pocos cursos en colegios o universidades que aborden la campaña de violencia de treinta años llevada a cabo por el IRA Provisional y otros grupos terroristas enfocando en sus víctimas.

Cuando la generación de los «baby-boomers» salga del escenario, la sociedad norirlandesa perderá la experiencia directa del conflicto desde sus inicios. Para la Generación Z (nacidos entre 1997 y 2013) los *Troubles* son como la Segunda Guerra Mundial: algo que se aprende en los libros de texto. Mi propia familia puede proporcionar un ejemplo. Salvo el período de 1970 a 1975, viví y trabajé en Belfast durante todo el conflicto. Todavía recuerdo escuchar o ver las noticias casi diarias de asesinatos y explosiones. En octubre de 1983, mi clase en la universidad fue interrumpida por el sonido de una explosión. El IRA había colocado una bomba con temporizador en el techo de un aula donde un grupo de oficiales de policía tenía una conferencia semanal sobre criminología. Tres fueron asesinados y otros resultaron gravemente heridos<sup>9</sup>. Durante ese año, el IRA Provisional mató a dieciocho miembros del RUC. De las 87 muertes vinculadas al conflicto durante 1983, los Provisionales mataron a 62, casi el 70%<sup>10</sup>.

Mi hija nació en 2002 y el conflicto es algo sobre lo que sabe muy poco. Para ella y para aquellos más jóvenes que ella, hubo y continúa habiendo un vacío en lo que respecta a la educación sobre el conflicto y, en particular, sobre los costos humanos del terrorismo. La naturaleza aborrece el vacío, y en Irlanda del Norte y del Sur existe el peligro de que se llene con narrativas que justifican e incluso glorifican el terrorismo. Hay poco en el sistema educativo que aborde este vacío. Una investigación del Departamento de Educación de la Universidad de Queen's, Belfast, concluyó que la enseñanza sobre el conflicto en las escuelas de Irlanda del Norte deja indiscutidas las narrativas divididas entre una y otra comunidad<sup>11</sup>.

El plan de estudios para el curso de GCSE (Certificado de Educación Secundaria), equivalente a la ESO, que trata sobre la historia de Irlanda del Norte desde 1965 hasta 1998, proporciona una descripción del surgimiento del IRA Provisional en 1969/70, pero después de eso apenas hay referencias en la enseñanza a los alumnos sobre la campa-

<sup>9</sup> «Policemen killed in Polytechnic bomb», *Belfast Telegraph*, 4/11/1983.

<sup>10</sup> MCKITTRICK *et al.*, *op. cit.*, p. 933.

<sup>11</sup> MEREDITH, R., «Troubles teaching lacking in NI schools», *BBC News NI*, 14/04/2022.

ña implacable del IRA y otros grupos terroristas que devastaron miles de vidas durante más de dos décadas<sup>12</sup>.

Su enfoque no está en el terrorismo del IRA y sus víctimas, sino en la evolución de la estrategia de su ala política, el Sinn Féin, desde las huelgas de hambre de 1980 y 1981 por un estatus político de los presos del IRA hasta el Acuerdo del Viernes Santo. El único ejemplo del uso ilegal de la violencia es el Domingo Sangriento (*Bloody Sunday*), el 30 de enero de 1972, cuando tropas británicas dispararon contra una marcha por los derechos civiles y mataron a catorce personas<sup>13</sup>.

No hay referencias a los ataques del IRA que mataron a varios civiles como el de Kingsmill en South Armagh en enero de 1976, cuando un comando del IRA detuvo una furgoneta que llevaba a trabajadores textiles a casa. Separaron a un católico del grupo y dispararon al resto con armas automáticas, matando a diez<sup>14</sup>.

Otro tema clave del plan de estudios es el de las huelgas de hambre y sus efectos a la hora de animar a la dirección del IRA a apoyar una nueva estrategia: *armalite and ballot box* (armalite —un tipo de fusil— y urnas) que implicaría la politización del movimiento<sup>15</sup>. En otras palabras, este curso refleja una narrativa que representa a los líderes republicanos como estrategas con visión de futuro y pioneros del proceso de paz. En esta narrativa desaparece el hecho de que este liderazgo continuó organizando ataques mortales durante casi dos décadas más. Una Comisión sobre banderas, identidad, cultura y tradición designada por el Gobierno norirlandés describió el plan de estudios de historia como «no apto para su propósito en términos de promover el entendimiento mutuo y la pluralidad de narrativas históricas»<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> *Changing relations: Northern Ireland and its neighbours 1965-98*, Planning Framework, 18 septiembre 2019, CCEA <https://ccea.org.uk/General> (consulta: 2 octubre 2024).

<sup>13</sup> BEW, P. y GILLESPIE, G., *Northern Ireland. A chronology of the Troubles 1968-1999*, Gill & Macmillan, Dublín, 1999, pp. 45-46.

<sup>14</sup> Judgement of Coroner on Kingsmill, Coroners Court for Northern Ireland, 12/04/2024, Judiciary NI, <https://www.judiciaryni.uk> (consulta: 2 octubre 2024).

<sup>15</sup> BEW, P. y PATTERSON, H., *The British state and the Ulster crisis: From Wilson to Thatcher*, Verso, Londres, 1985, pp. 111-126.

<sup>16</sup> *Commission on Flags, Identity, Culture and Tradition*, Final Report, 01 December 2021, p. 44, <https://www.executiveoffice-ni.gov.uk/publications/commission-flags-identity-culture-and-tradition-final-report> (consulta: 29 enero 2025).

## 8.1. Una sociedad profundamente dividida

¿Cuáles son las causas principales de esta reticencia hacia el tratamiento del terrorismo? Primero es el hecho de que históricamente y todavía hoy Irlanda del Norte es una sociedad profundamente dividida sobre una base etnonacionalista. Los protestantes generalmente apoyan que el territorio continúe formando parte del Reino Unido. Los católicos en su gran mayoría son partidarios de la unidad con el nuevo Estado irlandés.

Esto se refleja en el sistema educativo. La gran mayoría de los niños en Irlanda del Norte en los niveles de primaria y secundaria estudian en escuelas distintas. La mayoría de los niños protestantes asisten a escuelas «controladas» por el Estado, mientras que los niños católicos acuden a escuelas católicas. Existe un sector integrado que atiende a niños de todas las procedencias, pero hasta la fecha representa menos del 10% de la población escolar<sup>17</sup>.

Muchos observadores han afirmado que los dos sistemas escolares tienden a reproducir la división comunitaria, con las escuelas católicas destacando la historia, los deportes y el idioma irlandés. En cambio, las escuelas protestantes enfatizan la historia y la identidad británicas. En el País Vasco no existe una división de base religiosa o comunitaria comparable, pero sí un reto compartido: abordar de forma equilibrada la memoria del terrorismo en las aulas.

Como señaló un eminente estudioso del conflicto, el profesor John Whyte, el mero hecho de que los protestantes y los católicos sean educados por separado permite que los prejuicios y la estereotipación del «otro lado» florezcan<sup>18</sup>. El profesor Tony Gallagher, un experto notable en el sistema educativo de Irlanda del Norte, afirma que «en Irlanda del Norte no hay una historia, sino muchas... cada una de las dos comunidades principales teje su propio relato histórico distintivo»<sup>19</sup>. La mayoría de los alumnos cuando termina su educación secundaria tiene pocos recursos para desafiar las narrativas dominantes en cada comunidad<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>18</sup> WHYTE, J., *Interpreting Northern Ireland*, Clarendon Press, Oxford, 1991, p. 41.

<sup>19</sup> GALLAGHER, A., «Addressing conflict and tolerance through the curriculum», Queen's University Belfast, <https://pure.qub.ac.uk/files> (consulta: 2 octubre 2024).

<sup>20</sup> MEREDITH, R., «GCSE history: NI teachers reject criticism of lessons», *BBC NI News*, 17/07/2020.

Hace tres años yo era miembro del Panel Asesor Histórico del Centenario establecido por el secretario de Estado para Irlanda del Norte. El objetivo era proporcionar una descripción de los factores que llevaron a la partición y la creación de Irlanda del Norte<sup>21</sup>. Durante el año del centenario era obvio que para los nacionalistas del Norte el Estado era ilegítimo, producto de la violencia y de la amenaza de violencia<sup>22</sup>. Para los unionistas, desde su inicio Irlanda del Norte estaba sitiada por un Gobierno hostil en el sur e internamente por el IRA y por una minoría del 30% que no reconocía la legitimidad del Estado.

La tragedia de Irlanda del Norte no consistió en un choque entre el bien y el mal, sino más bien en dos derechos en conflicto. Los nacionalistas tenían razón al afirmar que Irlanda del Norte era el resultado de la violencia y la amenaza de violencia. Lo que faltaba en el análisis nacionalista era el reconocimiento de que el caso unionista también apelaba al mismo principio de autodeterminación que el que usaron en su demanda de libertad frente a Gran Bretaña.

Al mismo tiempo, los unionistas, aunque reclamaban autodeterminación para sí mismos, se negaron a reconocer que dos de los seis condados tenían mayoría católica, al igual que la segunda ciudad más grande de Irlanda del Norte, Londonderry. El resultado está bien descrito por Ian McBride, profesor de historia de Irlanda en Oxford:

Ni los unionistas ni los nacionalistas estaban preparados para reconocer la legitimidad de las lealtades políticas de cada uno. Cada uno consideraba que las tradiciones históricas y culturales del otro eran incompatibles. El legado de confrontación violenta y polarización política envenenó las nuevas estructuras políticas establecidas en 1921<sup>23</sup>.

El núcleo de la falta de consenso sobre el papel del terrorismo durante los *Troubles* es la existencia de dos narrativas comunitarias opuestas sobre la violencia desatada después de agosto de 1969. Hay poca duda de que la narrativa dominante es la republicana. La veterana republicana Eibhlin Glenholmes nos proporciona un ejemplo típico:

---

<sup>21</sup> NIC DHÁIBHÉID, C. *et al.*, *Northern Ireland 1921-2021: Centenary historical perspectives*, Ulster Historical Foundation, Belfast, 2022, p. XVII.

<sup>22</sup> WILSON, T., «The Belfast Troubles at one hundred», en: NIC DHÁIBHÉID, *op. cit.*, p. 250.

<sup>23</sup> MCBRIDE, I., «Afterword», en: NIC DHÁIBHÉID, *op. cit.*, p. 188.

Los pogromos de 1969, el rechazo del Estado a las demandas de derechos civiles, el uso excesivo de la fuerza estatal y el despliegue del ejército trajeron un conflicto estatal y violencia para mi familia y mi comunidad.... En este contexto y como último recurso, muchos republicanos irlandeses se enfrentaron a la fuerza con la fuerza y se implicaron en una campaña militar contra el estado británico y los paramilitares unionistas... Mi comunidad y yo no fuimos a la guerra — la guerra vino a nosotros<sup>24</sup>.

La justificación de la campaña del IRA como último recurso ante la negativa del Estado a reformarse y como respuesta legítima a la violencia del Ejército británico y de los paramilitares unionistas ha sido repetida por la líder del Sinn Féin en Irlanda del Norte, la primera ministra del Gobierno autónomo, Michelle O'Neill. En una entrevista con la BBC, O'Neill dijo:

No creo que ningún irlandés se haya despertado una mañana y haya pensado que el conflicto era una buena idea, pero la guerra llegó a Irlanda. Creo que en ese momento no había alternativa<sup>25</sup>.

Una encuesta de opinión después de la declaración de O'Neill mostró que el 69% de los nacionalistas y republicanos del Norte estaba de acuerdo con esta afirmación de la dirigente del Sinn Féin: «la resistencia violenta al dominio británico durante el conflicto era la única opción»<sup>26</sup>.

Este discurso que justifica la campaña de violencia ha sido desmontado como falso por historiadores que investigan los orígenes del conflicto<sup>27</sup>. Los republicanos presentan el IRA como la continuación mediante medios violentos de un movimiento de masas reformista. Sin embargo, los dirigentes de los Provisionales dejaron claro desde el principio que su objetivo era la destrucción del Estado de Irlanda del

---

<sup>24</sup> ROWAN, B., *Unfinished peace. Thoughts on Northern Ireland's past*, Colourpoint, Belfast, 2015, pp. 114-116.

<sup>25</sup> CARROLL, R., «Backlash after O'Neill says there was no alternative to conflict during the Troubles», *The Guardian*, 4/08/2022.

<sup>26</sup> BREEN, S., «Seven in ten nationalists agree with Michelle O'Neill that there was no alternative to IRA's campaign of violence, new poll reveals», *Belfast Telegraph*, 19/08/2022.

<sup>27</sup> HENNESSEY, T., *The evolution of the Troubles, 1970-1972*, Gill and Macmillan, Dublin, 2007, y PRINCE, P. y WARNER, G., *Belfast and Derry in revolt. A new history*, Irish Academic Press, Dublin, 2011.

Norte, no su reforma. La violencia que inicialmente tenía por objeto forzar la retirada británica se convirtió en los años ochenta en un medio para bloquear cualquier arreglo político moderado, como el prefijado en el Acuerdo de Sunningdale de 1974.

La violencia continuó en gran medida para garantizar al Sinn Féin un papel central en las futuras negociaciones políticas. Como algunos críticos republicanos de Adams han señalado, cientos de personas siguieron muriendo por un acuerdo no mucho mayor, desde un punto de vista nacionalista, que el que se ofreció en Sunningdale<sup>28</sup>.

¿Entonces cómo puede explicarse esta hegemonía republicana en la narrativa del conflicto? Es en parte porque, como hemos visto, las opiniones de la mayoría de las personas en Irlanda del Norte sobre el conflicto no provienen de historiadores. Las principales influencias son la familia y la escuela.

Una encuesta realizada por el *Belfast Telegraph* en 1998, año en el que se firmó el Acuerdo del Viernes Santo, demostró el abismo entre las narrativas católica y protestante de los *Troubles*. Preguntados acerca de sus opiniones sobre las causas del conflicto, el 87% de los protestantes situó al IRA y su campaña de violencia como la principal. Sin embargo, los católicos señalaron la «falta de igualdad y la continua discriminación». El IRA no apareció en la lista de las cinco causas principales del conflicto para los católicos<sup>29</sup>.

Un punto principal de la marcada divergencia entre protestantes y católicos es la postura del Gobierno británico durante el denominado «proceso de paz». En el centro de la estrategia de Gobierno laborista de Tony Blair estaba la transformación de los líderes del IRA en políticos sofisticados y pacificadores. Desde este punto de vista, sacar a relucir a las víctimas del IRA equivalía a convertirse en un «enemigo del proceso de paz»<sup>30</sup>.

Un factor clave para explicar la invisibilidad del «terrorismo» en los discursos dominantes en Irlanda del Norte es el importante cambio ideológico del liderazgo del Sinn Féin y el IRA a finales de la década

---

<sup>28</sup> MCINTYRE, A., «We the IRA have failed», en: *Good Friday. The death of Irish republicanism*, Ausobo Press, Nueva York, 2008. También ALONSO, R., *Matar por Irlanda. El IRA y la lucha armada*, Alianza, Madrid, 2003.

<sup>29</sup> MCBRIDE, I., «Dealing with the past. Historians and the Northern Ireland conflict», *Academia Edu.*, 2011, pp. 11-12.

<sup>30</sup> BEW, J.; FRAMPTON, M. y GURRUCHAGA, I., *Talking to terrorists. Making peace in Northern Ireland and the Basque Country*, Hurst, Londres, 2009, pp. 107-166.

de 1980. Esto implicó el uso creciente de la terminología de «paz» y «diálogo» en documentos como «Un escenario para la paz en Irlanda» (1987). Animados por diálogos secretos con los Gobiernos irlandés y británico que continuaron en los años noventa, líderes del Sinn Féin como Gerry Adams y Martin McGuinness, lograron presentarse a nivel nacional e internacional como interlocutores esenciales para una «paz justa y duradera». El ex primer ministro irlandés, Garret Fitzgerald, describió bien el proceso: «Su sistema de propaganda está muy enfocado. “Somos el partido de la paz”. Si asesinas a suficientes personas y luego te detienes, te conviertes en el partido de la paz»<sup>31</sup>.

El alto el fuego del IRA en agosto de 1994 logró propulsar al Sinn Féin al centro de la atención británica, irlandesa e internacional. Adams y McGuinness fueron sumamente hábiles en utilizar el deseo casi universal de que la paz continuara para desplazar el discurso sobre la violencia terrorista hacia la narrativa de los republicanos: la violencia era el producto de injusticias históricas y actuales que el Gobierno británico tenía que abordar si no se quería un retorno a lo que ellos llamaban «lucha armada».

Cuando la demanda del Sinn Féin de ser incluido en las conversaciones multipartidarias con los unionistas y los nacionalistas moderados del SDLP no fue atendida de inmediato, y los Gobiernos británico e irlandés plantearon la cuestión del desmantelamiento de los arsenales del IRA como un requisito previo para la entrada a las conversaciones, la respuesta fue el fin del alto el fuego el 9 de febrero de 1996 con una enorme bomba en un camión que devastó Canary Wharf en Londres, matando a dos personas<sup>32</sup>.

## 8.2. Hacia la hegemonía de la narrativa republicana

Los Gobiernos tanto británico como irlandés habían mostrado una disposición durante el primer alto el fuego a hacer la vista gorda ante la actividad continua del IRA que no apuntara a la Policía o al Ejército. Cuando el Partido Laborista de Tony Blair obtuvo una victoria

---

<sup>31</sup> ALONSO, R., «Terrorist skin, peace-party mask: The political communication strategy of Sinn Féin and the IRA», en: *Terrorism and Political Violence*, 28 (3), 2016, p. 522.

<sup>32</sup> PATTERSON, H., *The politics of illusion. A political history of the IRA*, Serif, Londres, 1997, pp. 267-268.

aplastante en mayo de 1997, el IRA declaró otro alto el fuego y fue llevado a conversaciones con el Gobierno británico casi de inmediato. No había ninguna condición previa relacionada con armas y explosivos.

Para entonces, la centralidad de Gerry Adams en lo que ahora se etiquetaba como el «proceso de paz» estaba establecida por la atención que le daban Londres, Dublín y Washington como el político que podía controlar al IRA. Esto ya estaba comunicando un mensaje al electorado nacionalista que era perjudicial para el pacífico y democrático partido nacionalista, el SDLP. A principios de los 90, el SDLP obtenía aproximadamente el 70% del voto nacionalista frente al 30% del Sinn Féin. En las elecciones de 1998 para la nueva Asamblea de Irlanda del Norte, el SDLP consiguió el 55% del voto nacionalista frente al 44% del Sinn Féin. Para las elecciones generales británicas de 2001, el Sinn Féin había superado al SDLP<sup>33</sup>.

El ex secretario de Estado para Irlanda del Norte, Peter Mandelson, fue crítico con la forma en la que Tony Blair había manejado las relaciones de su Gobierno con el Sinn Féin y el IRA: «Un problema con Tony era que el proceso es la política... que mientras el proceso se mantuviera y fomentara, eso era suficiente... para mantener el proceso en marcha aceptaba las demandas republicanas que, en mi opinión, eran excesivas e irracionales»<sup>34</sup>.

Blair había presionado a David Trimble, el líder del mayor partido unionista, para formar Gobierno con el Sinn Féin en el año 2000 sin ninguna indicación firme de que el IRA siquiera comenzara el proceso de desmantelamiento de armas. Solo cuando forzó a Mandelson a suspender las instituciones autonómicas, el IRA anunció que pondría sus armas «fuera de uso».

El IRA luego anunció que pondría sus armas «completamente y de manera verificable fuera de uso» y las instituciones fueron restauradas en mayo de 2000<sup>35</sup>. Sin embargo, el IRA no mostró ningún deseo de cumplir con su promesa y continuó operando. Una redada en la sede de la Brigada Especial de la Policía en marzo de 2002 destapó una

---

<sup>33</sup> BEW, P., *Ireland. The politics of enmity*, Oxford University Press, Oxford, 2007, p. 550.

<sup>34</sup> THORNTON, C., «Row over Mandelson's talks comments», *Belfast Telegraph*, 14/03/2002.

<sup>35</sup> PATTERSON, H., *Ireland since 1939. The persistence of conflict*, Penguin Books, Londres, 2007, p. 346.

operación del IRA, y en octubre de 2002 la Policía allanó las oficinas del Sinn Féin en el parlamento de Irlanda del Norte. El caso Stormontgate reveló la existencia de una red de espionaje republicano en el corazón del Gobierno, lo que llevó a la segunda suspensión de las instituciones<sup>36</sup>.

Durante los siguientes dos años, a pesar de la clara evidencia de la actividad y criminalidad continua del IRA, toda la presión por parte de Londres, Dublín y Washington recayó en los unionistas para que volvieran al Gobierno con el Sinn Féin. El profesor Paul Bew describió sucintamente la lógica de la política británica: «Incluso después del horror del atentado de Omagh en 1998, incluso después del 11 de septiembre en Nueva York en 2001, el Gobierno británico continuó comportándose como si creyera que el IRA tenía una opción realista de volver a la guerra, y este temor determinaba sus prioridades»<sup>37</sup>.

Fue la propia arrogante suposición del IRA de que podía seguir operando sin serias repercusiones políticas lo que lo llevó a sobrepasarse. En diciembre de 2004, llevó a cabo el mayor robo bancario en la historia del Reino Unido e Irlanda. Aunque Adams negó la responsabilidad del IRA, el jefe del Police Service of Northern Ireland (PSNI, Servicio de Policía de Irlanda del Norte) culpó al IRA, y el ministro de Justicia irlandés se refirió al IRA como «una colosal máquina del crimen»<sup>38</sup>. Poco después, miembros del IRA en Belfast estuvieron involucrados en una pelea en un pub, en la que uno de ellos autorizó el apuñalamiento mortal de un católico de clase trabajadora, Robert McCartney, por supuestamente insultar a la esposa de un hombre del IRA. Las hermanas de McCartney lanzaron una campaña de alto perfil para obtener justicia para su hermano, lo que dañó al Sinn Féin tanto a nivel nacional como internacional<sup>39</sup>.

Bajo una creciente presión, en julio de 2005 el IRA anunció el fin de su campaña y acordó un proceso verificable de desmantelamiento de sus armas. Posteriormente, en 2007, aceptó reconocer las estructuras policiales y judiciales de Irlanda del Norte. Sin embargo, continuó existiendo y cometiendo asesinatos y otras formas de actividad criminal.

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>37</sup> BEW, P., *op. cit.*, p. 522.

<sup>38</sup> PATTERSON, *Ireland... op. cit.*, p. 354.

<sup>39</sup> *Ibid.*

En octubre de 2007, cuando el Sinn Féin estaba en el Gobierno y se suponía que apoyaba a la Policía, Paul Quinn, un joven de 21 años del sur del condado de Armagh, fue atraído a un granero en el condado de Monaghan, en la República, donde fue atacado por una pandilla armada con barras de hierro y garrotes con clavos. Le rompieron todos los huesos y murió en el hospital poco después de la paliza. El organismo encargado de monitorear el alto el fuego dijo que miembros actuales y anteriores del IRA eran responsables, aunque el principal político del Sinn Féin de la zona, quien más tarde sería ministro de Finanzas de Irlanda del Norte, negó la implicación del IRA y alegó que Quinn había estado involucrado en actividades criminales, algo de lo que luego se retractó pidiendo, además, disculpas a su familia<sup>40</sup>.

Aunque la campaña de los padres de Quinn para obtener reconocimiento del Sinn Féin avergonzó al partido en sus campañas políticas en la República, el IRA mantuvo su capacidad de matar hasta dos décadas después del alto el fuego y una década después de que se suponía que había desmantelado sus armas. En agosto de 2015, los Provisionales de Belfast mataron a Kevin McGuigan, un ex pistolero del IRA que había matado al líder del IRA en el área del Markets de la ciudad tres meses antes<sup>41</sup>.

El organismo encargado de monitorear la actividad paramilitar en Irlanda del Norte informó ese año de que el consejo del ejército del IRA Provisional seguía supervisando las actividades del Sinn Féin y el IRA. El IRA había mantenido la estructura de una organización terrorista con departamentos específicos, recopilaba inteligencia, retenía armas y estaba involucrado en incidentes violentos, incluidos asesinatos. Esta evaluación fue reafirmada por el jefe de la PSNI en 2021<sup>42</sup>.

La estrategia de Blair/Powell para gestionar el proceso de paz entre 1997 y 2007, que ponía las demandas del Sinn Féin como la realidad central a apaciguar para evitar un regreso a la guerra, ha establecido una dependencia: «Las respuestas iniciales de los actores a las iniciativas políticas se trasladan a lo largo del tiempo y moldean y

---

<sup>40</sup> «Paul Quinn; Why does his murder still hang over Sinn Fein?», *BBC News*, 5/02/2020.

<sup>41</sup> BREEN, S., «Provisional IRA members are chief suspects», *Belfast Telegraph*, 15/08/2015.

<sup>42</sup> BRADFIELD, P., «PSNI assessment of IRA Army Council remains the same», *News Letter*, 1/04/2021.

limitan las opciones posteriores»<sup>43</sup>. Como resultado, el Estado británico había permitido que el Sinn Féin asumiera el rol del partido del proceso de paz y que su narrativa del conflicto llegara a ser dominante en los medios de comunicación en Irlanda del Norte. En las elecciones a la Asamblea autonómica de 2022, el Sinn Féin fue el partido más votado en Irlanda del Norte con el 29% de los votos, mientras que el SDLP se tuvo que conformar con solo un 9%<sup>44</sup>.

Jonathan Powell afirmó que después del 11 de septiembre el terrorismo nacionalista estaba desactualizado y, en el período desde que dejó el Gobierno, ha promovido a Irlanda del Norte como un modelo de resolución de conflictos para ser exportado a otros países y regiones en problemas, incluido el País Vasco<sup>45</sup>. Su relato de la transformación de Adams y McGuinness de terroristas o supuestos terroristas en políticos sofisticados y pacificadores<sup>46</sup> se ha convertido en el modelo para una industria de académicos, periodistas y ONGs en Irlanda, y domina nuestra narrativa mediática local sobre los *Troubles*. Se ignora la continuación de las estructuras y actividades terroristas durante dos décadas después del 11 de septiembre. En 2024 se inauguró en Derry un Museo de pacificadores financiado con dinero público, que santifica a Martin McGuinness e ignora por completo las muchas muertes en esa ciudad y otras partes de Irlanda del Norte de las que él fue responsable. La familia de John Hume, quien ganó el Premio Nobel por su papel en el proceso de paz, ha criticado al museo por su sesgada narrativa<sup>47</sup>.

El principal objetivo del Gobierno de Tony Blair entre 1997 y 2007 fue el fin de la campaña del IRA. Desde esa perspectiva, el apoyo de la dirección republicana al Acuerdo del Viernes Santo representó un compromiso histórico de gran magnitud. El IRA había anunciado un alto el fuego sin lograr su demanda fundamental de una declaración

---

<sup>43</sup> McGRATTAN, C., *Northern Ireland, 1968-2008. The politics of entrenchment*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2010, p. 21.

<sup>44</sup> «Northern Ireland Assembly Election Results 2022», *Northern Ireland Elections*, [ark.ac.uk](http://ark.ac.uk)

<sup>45</sup> POWELL, J., *Talking to terrorists: How to end armed conflicts*, Vintage, Londres, 2015.

<sup>46</sup> POWELL, J., *Great hatred, little room. Making peace in Northern Ireland*, Bodley Head, Londres, 2008.

<sup>47</sup> MULLAN, K., «Durkan criticises Bogside Peacemakers Museum», *Derry Journal*, 24/09/2024.

británica de intención de retirada. Consciente de la naturaleza radical de la concesión constitucional de los republicanos, el Gobierno de Tony Blair estuvo dispuesto a proporcionar concesiones sustanciales a las demandas republicanas sobre la liberación anticipada de presos del IRA y lealistas o el regreso de los terroristas «en fuga» (miembros del IRA que habían huido de la jurisdicción para evitar el arresto y encarcelamiento).

Una de las concesiones fue el nombramiento de una Comisión Independiente de Policía presidida por el miembro de la Cámara de los Lores, Chris Patten. La RUC, en particular a través de su Unidad Especial, desempeñó un papel clave en las operaciones de inteligencia que interrumpieron muchos ataques planificados del IRA y obligaron a la organización a poner fin a su principal campaña terrorista<sup>48</sup>. El informe de la Comisión Patten en 1999 no recomendó la abolición de la RUC, sino un conjunto de reformas muy amplias. Estas incluyeron el cambio de nombre al Servicio de Policía de Irlanda del Norte, la sustitución de la insignia de la gorra con sus símbolos de la Corona y el Arpa, el cambio del Juramento de Lealtad y la eliminación de todos los vestigios de asociación con la Corona Británica, como izar la bandera nacional y colgar el retrato de la Reina en las comisarías de Policía<sup>49</sup>.

Las recomendaciones de Patten y su crítica implícita a la RUC, que había sido la columna vertebral de la ley y el orden durante el conflicto, indignaron no solo a los oficiales de policía, sino a la gran mayoría de la población unionista. Esta era una fuerza que había tenido más de 300 muertos y 9.000 heridos, muchos con lesiones que cambiaron sus vidas, como la pérdida de miembros o la vista<sup>50</sup>.

Posteriormente, las placas conmemorativas a los oficiales que fueron asesinados fueron retiradas de los espacios públicos dentro de las comisarías de Policía y, por lo tanto, hoy en día no hay ningún monumento público para los oficiales que murieron. El PSNI está sujeto a la supervisión de una Junta de Policía en la que están representados los principales partidos políticos. Esto significa que Gerry Kelly, un

---

<sup>48</sup> MATCHETT, W., *Secret victory. The intelligence war that beat the IRA*, Hiskey Ltd., Lisburn, 2016.

<sup>49</sup> WILSEY, J., *The Ulster tales. A tribute to those who served 1969-2000*, Pen & Sword, Barnsley, 2011, p. 169.

<sup>50</sup> *Ibid.*

renombrado exmiembro del IRA condenado a dos cadenas perpetuas por su participación en el atentado con coche bomba contra el tribunal de Old Bailey en Londres en marzo 1973, es el miembro principal del Sinn Féin supervisando a la Policía en Irlanda del Norte<sup>51</sup>.

En otras palabras, la memoria institucional de la RUC y la memoria pública de la mayoría de los unionistas y de una minoría de nacionalistas como una fuerza que luchó contra el terrorismo de ambos bandos con valentía, y en gran medida de manera imparcial, fueron humilladas y negadas.

Durante las más de dos décadas transcurridas desde el informe Patten ha habido una serie de investigaciones públicas de alto perfil sobre las acciones y actividades de las fuerzas estatales durante el conflicto, incluida la del *Bloody Sunday*. Esta costó 191 millones de libras esterlinas (226 millones de euros) y duró 12 años. Fue la investigación pública más larga y costosa en la historia británica<sup>52</sup>.

Esa investigación y otras que se centraron en el Estado y sus agentes se sumaron a investigaciones históricas realizadas por el *Ombudsman* (defensor del pueblo) de la Policía de Irlanda del Norte. En ellas se alegó que hubo «colusión» o connivencia de miembros de la Policía norirlandesa en asesinatos cometidos por lealistas. También se alegó que se permitió cometer asesinatos a agentes infiltrados de las fuerzas de seguridad dentro de organizaciones terroristas lealistas y republicanas. Una reciente investigación sobre uno de los agentes más significativos del Estado británico, Freddie Scapaticci, concluyó que sus actividades causaron más muertes de las que previnieron<sup>53</sup>. Esta «Operación Kenova» duró siete años e involucró a setenta detectives costando 40 millones de libras esterlinas (47,8 millones de euros)<sup>54</sup>. No ha resultado en ninguna acusación, pero ha logrado poner al Estado británico al mismo nivel moral que los Provisionales.

Otra causa de la hegemonía de la narrativa republicana es el declive del unionismo. Mucho ha cambiado desde la formación del Estado en términos de las dos comunidades. En 1921 los protestantes eran el

---

<sup>51</sup> KULA, A., «NIO dodges question of whether Gerry Kelly should be kicked off Policing Board», *News Letter*, 9/01/2024.

<sup>52</sup> CLARKE, J., «Was the Bloody Sunday Report value for money?», *BBC News*, 15/06/2010.

<sup>53</sup> *Operation Kenova Interim Report*, 8/03/2004, Police Service of Northern Ireland, <https://www.psni.police.uk> (consulta: 2 enero 2025).

<sup>54</sup> HEMMING, H., *Four shots in the night*, Quercus, Londres, 2024, p. 218.

66% de la población del Estado y eran dominantes en términos políticos, económicos y sociales. En los años sesenta los protestantes/unionistas todavía eran dominantes en términos de poder político, económico y social. Pero desde el estallido de violencia en 1969 perdieron su control del Estado con la abolición de su Gobierno y parlamento en 1972<sup>55</sup>.

El declive de las industrias tradicionales como los astilleros de Belfast, las leyes para el empleo justo y la expansión masiva del sector público han igualado los perfiles económicos de las dos comunidades<sup>56</sup>. También el cambio demográfico ha debilitado al unionismo. A finales de los años sesenta el 34% de la población de Irlanda del Norte era católica. En 2001 la cifra era del 45%, mientras que en 2021 había ya un 45,7% de católicos frente a un 43,8% de protestantes<sup>57</sup>. En términos de representación política, el Sinn Féin es ahora el partido más grande en los ayuntamientos, la Asamblea de Irlanda del Norte y tiene el grupo más amplio de diputados norirlandeses en el parlamento de Westminster<sup>58</sup>.

Desde los altos el fuego de republicanos y lealistas en 1994, la guerra de balas y bombas ha sido reemplazada por una guerra narrativa sobre quién tiene más responsabilidad por la destrucción de tantas vidas. Faltando el apoyo hasta fechas recientes del Estado británico, que adoptó una política de neutralidad en las guerras de la historia, los unionistas han carecido de los recursos ideológicos o de la confianza cultural para igualar a los representantes más jóvenes y dinámicos de los nacionalistas del Norte<sup>59</sup>.

Como resultado, hasta hace poco la narrativa dominante sobre los temas del legado de los *Troubles* ha sido una que enfatiza las causas estructurales de la violencia y enmarca el conflicto como una «guerra sucia» donde, en el mejor de los casos, hay una equivalencia moral

---

<sup>55</sup> Sobre la historia del unionismo e Irlanda del Norte, ver: BEW, P.; GIBBON, P. y PATTERSON, H., *The State in Northern Ireland. Political forces and social classes 1921-72*, Manchester University Press, Manchester, 1979.

<sup>56</sup> BEW, P.; PATTERSON, H. y TEAGUE, P., *Between war and peace. The political future of Northern Ireland*, Lawrence & Wishart, Londres, 1997, pp. 120-140.

<sup>57</sup> SIMPSON, M., «Census 2021: More from Catholic background in NI than Protestant», *BBC News NI*, 22/09/ 2022.

<sup>58</sup> GRAHAM, S., «NI election: Sinn Fein now biggest party in Westminster, Stormont and councils», *Irish Times*, 5/07/2024.

<sup>59</sup> Ver MCBRIDE, *op. cit.* y DAWSON, G., *Making peace with the past? Memory, trauma and the Irish Troubles*, Manchester University Press, Manchester, 2007, pp. 209-232.

entre el Estado y los terroristas, y en el peor, el Estado es en sí mismo la principal causa de violencia<sup>60</sup>.

Las asociaciones de víctimas y las ONG que se centran en los crímenes del Estado han sido mucho más exitosas en enmarcar el debate sobre dicho legado que las organizaciones que representan a las víctimas del terrorismo. En parte, esto se debe a que las dos universidades en Irlanda del Norte tienen muchos más académicos que tratan Irlanda del Norte como un estudio de caso en justicia transicional o en resolución de conflictos, que aquellos que escriben en detalle sobre la campaña del IRA desde el punto de vista de sus víctimas<sup>61</sup>. También es un resultado de que la atención de la mayoría de las organizaciones para los derechos humanos en Irlanda del Norte durante el conflicto se centró en las violaciones estatales de los derechos humanos. Hubo renuencia a señalar a los principales infractores de los derechos humanos: los grupos terroristas<sup>62</sup>. El efecto ha sido legitimar aún más lo que un ex secretario de Estado para Irlanda del Norte llamó:

[...] una contranarrativa perniciosa. Es una versión del conflicto que busca desplazar la responsabilidad de las personas que perpetraron ataques terroristas y colocaron al Estado en el centro de casi todas las atrocidades y asesinatos que tuvieron lugar, ya sea a través de acusaciones de «colusión», como a través del uso indebido de agentes infiltrados en grupos terroristas y confidentes y otras formas de actividad ilegal<sup>63</sup>.

El deseo del antiguo Gobierno conservador de desafiar la reescritura de la historia del conflicto fue uno de los impulsos detrás de la *Northern Ireland Troubles (Legacy and Reconciliation) Act* (la Ley de los *Troubles* de Irlanda del Norte —legado y reconciliación—), de

---

<sup>60</sup> Un ejemplo es el libro del antiguo corresponsal de seguridad del BBC, Brian ROWAN, *Living with ghosts. The inside story from a Troubles mind*, Merrion Press, Dublín, 2022. Ver la reseña de PATTERSON, H., «*Living with Ghosts* offers a limited view of the so-called dirty war», *News Letter*, 3/08/2023.

<sup>61</sup> McGRATTAN, C. y EDWARDS, A., «Terroristic narratives. On the (re)invention of peace in Northern Ireland», *Terrorism and Political Violence*, 23 (3), 2011, pp. 357-376.

<sup>62</sup> CURTIS, J., *Human rights as war by other means: peace politics in Northern Ireland*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 2014, p. 135.

<sup>63</sup> VILLIERS, T., «A way forward for legacy of the past in Northern Ireland», discurso, Ulster University, 11 February 2016 <https://www.gov.uk>>speeches (consulta: 2 enero 2025).

2023, que propuso poner fin a todas las investigaciones, públicas o del *Ombudsman* de la Policía, sobre muertes durante el conflicto<sup>64</sup>.

Esta ley propuso que todos los asesinatos no resueltos serían tratados por una Comisión Independiente para la Reconciliación y Recuperación de Información (ICRIR en sus siglas en inglés) que podría ofrecer una amnistía a cambio de información. No descartó la posibilidad de enjuiciamiento, pero se centró en proporcionar a las familias de las víctimas la mayor cantidad de información posible<sup>65</sup>.

Una iniciativa relacionada fue la propuesta de encargar una historia «pública» u «oficial» de la política del Gobierno británico en Irlanda del Norte durante el conflicto. Esto daría a hasta cinco historiadores acceso completo a todos los archivos del Gobierno del período del conflicto. Es una iniciativa sin precedentes y podría jugar un papel importante en proporcionar un análisis completo y crítico de un actor principal en el conflicto<sup>66</sup>.

El nuevo Gobierno laborista de Keir Starmer se ha comprometido a reanudar las investigaciones judiciales de las muertes relacionadas con el conflicto; la mayoría de estas conciernen a acciones de la Policía y del Ejército. También permitirá la continuación de demandas civiles, la mayoría de las cuales han sido y serán contra el Ejército y la RUC. Un problema para una visión equilibrada del conflicto es que el Estado guardó archivos que están disponibles para las familias de las víctimas y sus abogados, mientras que los grupos terroristas no han dejado rastro documental que las familias de sus víctimas puedan seguir. Esto ha permitido que varios grupos de víctimas muy activos y firmas de abogados que se centran en gran medida en las actividades del Estado tengan una influencia desproporcionada en el análisis académico y mediático del conflicto.

Sin embargo, el Gobierno de Starmer va a continuar con la iniciativa ICRIR y la propuesta de una historia oficial. Estas contienen las bases de un enfoque mucho más equilibrado para abordar los temas del legado y crean la posibilidad de proporcionar una evaluación más completa y basada en hechos de las responsabilidades históricas de

---

<sup>64</sup> Northern Ireland Troubles (Legacy and Reconciliation) Act 2023, UK Parliament, <https://bills.parliament.uk/bills> (consulta: 2 enero 2025).

<sup>65</sup> Home page, ICRIR, <https://icrir.independent-inquiry.uk/> (consulta: 29 enero 2025).

<sup>66</sup> Expert advisory panel for public history of British policy during the conflict in Northern Ireland, <https://www.gov.uk/news> (consulta: 25 abril 2024).

todos los actores en el conflicto, asignando así al terrorismo su papel central como agente activo de muerte y daño.

Las iniciativas patrocinadas por el Estado son, por supuesto, una condición esencial pero no suficiente para un reconocimiento más amplio de la sociedad sobre el legado del conflicto de manera equilibrada y justa. Sin embargo, como señala el profesor McBride:

Ninguna cantidad de investigación de archivo o análisis académico resolverá esos desacuerdos sin cambios en el entorno político y social más amplio. El problema es que tanto los unionistas como los nacionalistas en Irlanda del Norte se consideran a sí mismos como víctimas y, en consecuencia, les resulta difícil aceptar que han sido responsables de injusticias, sufrimientos o atrocidades<sup>67</sup>.

Los líderes del Sinn Féin siguen asistiendo a las conmemoraciones de los miembros del IRA asesinados en el conflicto, incluida la unidad de South Armagh del IRA responsable de la atrocidad de Kingsmill<sup>68</sup>. Al mismo tiempo las unionistas culpan al IRA por los *Troubles* e ignoran la propia historia de violencia, victimización y discriminación del unionismo<sup>69</sup>. En este contexto, la tarea de los educadores de dar a los niños y adolescentes una explicación equilibrada y completa de los *Troubles* y del papel que jugó el terrorismo en el conflicto es uno de los principales desafíos para lograr la reconciliación.

---

<sup>67</sup> McBRIDE, *op. cit.*, p. 22.

<sup>68</sup> John Finucane, miembro del Sinn Féin y diputado por Belfast Norte en la Cámara de los Comunes, pronunció el discurso durante la conmemoración celebrada en South Armagh. YOUNG, D., «Sinn Fein MP tells crowd at IRA memorial event that they have a right to commemorate their dead», *News Letter*, 11/06/2023.

<sup>69</sup> LAWTHORP, C., «Unionism, truth recovery and the fearful past», *Irish Political Studies*, 26 (3), 2011, pp. 361-382.

# Conclusiones

RAÚL LÓPEZ ROMO y MARTA RODRÍGUEZ FOUZ

¿Cómo concluir un libro sobre un reto que continúa abierto? ¿Cómo plantear un cierre que permita identificar las claves conclusivas del recorrido planteado? Se trata, como hemos podido apreciar, de una temática muy relevante tanto a nivel político e institucional como en un plano social. Ocuparse del terrorismo, prestar atención a cómo ha irrumpido y generado daños irreparables, requiere un compromiso con la memoria y con la historia que encuentra resistencias que deben abordarse y que hemos procurado presentar en este libro. Se trata de conocer qué ha ocurrido siendo conscientes, además, de qué se sabe y de qué se quiere saber. El foco está puesto en el sistema educativo entendiendo este como semillero de futuros posicionamientos éticos ante la violencia y sus justificaciones. Y es ahí donde hemos tratado de localizar las claves del reto que tenemos delante como sociedad. Con ese propósito, en este apartado conclusivo hemos optado por volver la mirada sobre los capítulos entresacando aquello que resulta más relevante para afrontar ese reto pendiente que nos interpela como miembros de una sociedad que ha padecido el terrorismo y también su justificación vinculada a la persecución de determinados objetivos políticos. Se trata, como hemos ido advirtiendo, de conocer qué ocurrió y por qué como un ejercicio de memoria colectiva imprescindible, y también de anticipar qué puede ocurrir si la juventud que no ha vivido directamente aquella violencia desconoce la realidad de esas prácticas y sus terribles consecuencias. Es ahí donde la educación despliega sus valiosas bazas.

En este libro hemos propuesto un acercamiento a la educación sobre el terrorismo en tres dimensiones. La primera se ha concretado en un diagnóstico a partir de la atención a datos recabados sobre el conocimiento del terrorismo por parte de la juventud vasca y navarra y sobre los efectos que pudiera tener la exposición didáctica a esa realidad, además de sobre cómo se ha incorporado esta temática a los currículos educativos a partir de las diversas leyes educativas. La segunda se ha acercado al modo en que se viene tratando el tema del terrorismo en las aulas. Por último, la tercera se ha conformado como una ampliación de la mirada más allá de nuestro contexto advirtiendo retos similares a los nuestros en contextos internacionales cuya experiencia con la violencia ha requerido y sigue requiriendo esfuerzos institucionales para integrarla como parte de una educación para la paz y, de manera más específica, para la reparación.

En el primer capítulo se cuestionaba el presupuesto de que un mayor conocimiento acerca del terrorismo conllevará un mayor rechazo del recurso a la violencia como instrumento de acción política. Ese enfoque, con todo, no apuntaba a la pérdida de valor de dicho conocimiento, sino a las posibilidades de fomento de una memoria colectiva cívica y, sobre todo, a la advertencia sobre el efecto en el apoyo de la violencia que pudiera tener una memoria sesgada acerca de esa realidad. Desde ahí, se prestaba especial atención al porcentaje de estudiantes que se mostraban de acuerdo con el uso de la violencia para la obtención de fines políticos, identificando qué referentes conforman su conocimiento del terrorismo y apuntando a la posibilidad de que determinados relatos faciliten un posicionamiento ideológico justificador de la violencia. Se trataba de mostrar la importancia de que el conocimiento sobre la realidad del terrorismo sea riguroso y objetivo, en el caso de ETA especialmente, la dimensión y alcance de esa violencia. No en vano, como ya señalamos en la introducción, estamos convencidos de que solo así podrá propiciarse la desactivación del peligroso relato de los dos bandos y el cuestionamiento del presupuesto de una violencia reactiva que ha venido alimentando la legitimación de la lucha armada e impidiendo el reconocimiento del daño causado. Sin considerar que el conocimiento del pasado es garantía de no repetición, se ahondaba, no obstante, en la necesidad de no olvidar esos episodios dramáticos y de apostar por una educación en valores cívicos que, como advertía Glucksmann,

permita el esfuerzo de «comparar nuestros males antes de ponernos de acuerdo sobre los bienes»<sup>1</sup>.

El segundo de los capítulos presentaba los principales resultados de la primera encuesta hasta la fecha sobre el impacto del conocimiento sobre las víctimas del terrorismo en alumnos de ESO y Bachillerato de diferentes autonomías españolas, aunque en su mayoría vascos, que habían visitado el museo del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo. El estudio, dirigido a evaluar el grado de conocimiento y las actitudes de los jóvenes en torno a dicho tema, indagaba en la persistencia de mitos que tergiversan la historia del terrorismo y de posturas que legitiman la violencia política, identificando dos principales. Por un lado, la que considera que la primera ETA, bajo el franquismo, estuvo justificada. Por otro, la que sugiere que no hubo terrorismo, sino un conflicto abierto entre dos bandos equiparables. La encuesta también servía para evaluar en qué medida actividades como la visita al Memorial o el testimonio de una víctima educadora son eficaces como vacuna frente al fanatismo. Una parte minoritaria pero significativa del alumnado vasco sigue mostrándose comprensiva con la violencia política. Es llamativo que entre los estudiantes del resto de España el dato no baje sustancialmente. La conclusión más relevante es que es necesario potenciar los programas educativos para dar a conocer qué fue el terrorismo, dado que tienen un impacto real y beneficioso sobre nuestros estudiantes. En este sentido, la iniciativa corresponde fundamentalmente a las autoridades educativas. También se destaca que los jóvenes defienden en mayor medida que los adultos la inclusión del fenómeno del terrorismo en los planes de estudios. Hasta un 64% de los primeros cambia su punto de vista tras trabajar el tema.

El tercer capítulo ahondaba en cómo se ha ido incorporando en el sistema educativo la temática de la violencia terrorista desde la perspectiva de la implementación de unas leyes educativas que no siempre han parecido atentas a la necesidad de enseñar esa realidad en las aulas. El repaso de la normativa muestra que el terrorismo ha tenido una presencia muy limitada en los planes de estudio y no forma parte de los aprendizajes mínimos que deberían adquirir todos los alumnos. Durante más de una década estuvo completamente ausente del currícu-

---

<sup>1</sup> GLUCKSMANN, A., *El undécimo mandamiento. ¿Es posible ser moral?*, Península, Barcelona, 1993, p. 19.

lo, y aunque la Ley Orgánica 8/2013 lo incorporó de manera más completa, la legislación actual no ha mantenido ese avance, optando por un enfoque más general que deja vacíos importantes. Por ello, se propone que un comité de expertos defina contenidos específicos y actualizados sobre terrorismo, y que su inclusión curricular sea fruto de un consenso político amplio. El estudio del tema debería abordarse desde un enfoque transversal y competencial que involucre a todas las materias.

El cuarto capítulo analizaba las sensaciones del profesorado a la hora de integrar estas temáticas en su trabajo en el aula. El foco se ponía en las estrategias de afrontamiento de la temática del terrorismo y de la radicalización. En este caso, dicho foco se ampliaba más allá de la referencia a ETA y al contexto vasco para prestar atención a la radicalización como fenómeno que estaría en la base de la aceptación del recurso a la violencia de un modo más genérico y apuntando hacia el papel del profesorado en la identificación y afrontamiento de procesos de radicalización en los jóvenes. Se incidía sobre la prevención y sobre la creciente implicación del profesorado en ese esfuerzo educativo buscando identificar los retos y las dificultades para la implementación de programas dirigidos a desactivar el riesgo de radicalización violenta de la juventud. Para ello, además de señalar el déficit de investigaciones que atiendan la perspectiva del profesorado, se analizaban los datos obtenidos en un trabajo propio con grupos focales donde participaron dieciocho docentes de diferentes contextos geográficos. El análisis se llevó a cabo mediante técnicas cualitativas y agrupando los códigos y citas identificados en torno a tres temáticas centrales: la necesidad de abordar la prevención del terrorismo; la ausencia de formación específica sobre radicalización; y la importancia de protocolos de actuación en el nivel primario de intervención educativa. Los datos obtenidos se enmarcaban en las posibilidades de implementar acciones preventivas en el contexto escolar, sugiriendo mejoras en las políticas públicas que abordan esta temática y subrayando la necesidad de formar y apoyar al profesorado como uno de los pilares del sistema educativo cuya perspectiva habría de incorporarse en los programas e intervenciones que se diseñen.

El quinto capítulo proponía un análisis de los manuales de Geografía e Historia utilizados en 4.º de la ESO, en concreto, de sus últimas ediciones adaptadas a la nueva legislación educativa para la Comunidad Autónoma del País Vasco y en sus versiones en euskera.

Se analizaba la forma en la que se presentan los temas relacionados con la violencia de motivación política en España, prestando atención tanto a los contenidos históricos que se mencionan como a las actividades planteadas para su estudio. En ese análisis se evidencia la integración de los contenidos sobre el terrorismo como una parte del período que abarca desde la dictadura hasta la democracia actual, sin que se preste una atención específica ni en profundidad al impacto del terrorismo en esas décadas. Pese a la relevancia social de la violencia política en nuestro pasado reciente, su presencia en los manuales de Geografía e Historia utilizados en el País Vasco es muy superficial y escasa. Destacan también algunos de los paralelismos propiciados por el uso de imágenes y referentes que, en un espacio mínimo dentro del manual, puede generar la impresión de una violencia similar entre dos bandos que puede abonar tanto la tesis de un conflicto «bélico» que dificulta la distinción entre víctimas y victimarios como la presunción de la existencia de un contexto político que permitió la justificación de la violencia como reactiva. Todo ello desde la constatación, eso sí, de una presencia mínima y casi anecdótica en los manuales, lo que permite entender también el escaso conocimiento sobre el terrorismo que reconocen los estudiantes y la apreciación de estos sobre el papel anecdótico de la escuela como espacio donde habrían obtenido algún conocimiento acerca de estas cuestiones. Esto es algo abordado en la primera parte del libro y que debe tenerse presente cuando se analizan los manuales utilizados en las aulas.

En el sexto capítulo se atendían los principales pilares éticos para impulsar una memoria crítica con la violencia y garante de la no repetición. Se prestaba atención a los objetivos de diferentes iniciativas del Gobierno Vasco desarrolladas desde el año 2000 y que concentran claves éticas que requieren una revisión conceptual y práctica. Así, se atendía a la «reconciliación asimétrica», la «justicia restaurativa» y la ruptura con la neutralidad de la comunidad educativa. Todas esas dimensiones que articulan las estrategias educativas orientadas a formar sobre la temática de la violencia generan dificultades para la implementación de los diferentes programas y fueron desgranadas advirtiendo tanto sus problemas como sus oportunidades. En el capítulo, además, se analizaba en profundidad el itinerario histórico-pedagógico de esas iniciativas y se destacaban los aprendizajes de los testimonios en las aulas de las víctimas como testigos morales. Esta presencia se valoraba positivamente y enganchaba con la reflexión acerca de la

capacidad de los testimonios de las víctimas para hacer visible el impacto humano de la violencia en una dimensión emocional pero también reflexiva. El encuentro con las víctimas educadoras, como ya se ha dicho, parece facilitar el rechazo incondicional a la violencia como instrumento político que, en nuestra sociedad, ha formado parte esencial de la activación y reproducción del fenómeno del terrorismo. Tras ese recorrido, se proporcionaban algunas reflexiones sobre el valor educativo de los testimonios de los victimarios que han hecho una profunda autocrítica ética respecto del ejercicio de la violencia para conseguir objetivos políticos. Ese paso, que podría resultar educativamente muy enriquecedor, afronta dilemas y resistencias políticas y sociales decisivos para entender las dinámicas de «reconciliación asimétrica» que podrían aplicarse desde una perspectiva ética de rechazo incondicional a la violencia.

El libro incorpora finalmente dos capítulos que permiten asomarse a casos internacionales que comparten con el español las dificultades y la necesidad de abordar en la educación de las nuevas generaciones la temática de la violencia colectiva de motivación política como vía para propiciar las bases para la no repetición y, de manera especial, para asentar una mirada justa con las víctimas.

En el capítulo dedicado a Colombia, se abordaba el conflicto social y armado de más de cinco décadas para comprender el alcance del Acuerdo Final de 2016 entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP. Se contextualizaban las iniciativas educativas actuales como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la Cátedra de la Paz, la restitución de la asignatura de Historia y la propuesta pedagógica de la Comisión de la Verdad. El estudio de estas propuestas estaba precedido de un recorrido histórico que permite comprender el papel de la memoria y el olvido en distintas transiciones, tanto en el ámbito educativo como en las políticas de la memoria. Se concluía que las iniciativas analizadas son complementarias y esenciales para que los estudiantes elaboren su memoria y la inscriban dentro de un relato histórico razonablemente compartido. En el capítulo se criticaba asimismo la politización en torno a la enseñanza de la verdad en la escuela y la falta de atención a los centros educativos y los docentes en este proceso. El desafío es enorme y muestra las dificultades, pero también la necesidad de comprender el pasado como una dimensión del presente que, en el caso de Colombia con especial intensidad, puede quebrar en cualquier

momento el delicado proceso de restauración de una convivencia cargada de rencores, dolor y desconfianza.

En el último capítulo, dedicado al caso norirlandés, se partía de la escasa utilización del término «terrorismo» en el mundo académico y en el periodismo que se ocupan del conflicto, como una primera pista para entender la resistencia de la sociedad norirlandesa a la hora de afrontar críticamente la realidad de su pasado más reciente. A pesar de la clara responsabilidad de los grupos terroristas en la gran mayoría de las muertes durante los *Troubles* de Irlanda del Norte, se identifica una ausencia significativa en los relatos que se elaboran y transmiten. Se identifican tres razones principales para esta ausencia. La primera, las disputas entre nacionalistas y unionistas respecto a la historia del Estado norirlandés. Esto se refleja en un sistema escolar dividido por motivos religiosos. En segundo lugar, la gestión del proceso de paz por parte del gobierno laborista de Tony Blair, que marginó la cuestión de la actividad terrorista pasada y actual para evitar un retorno a la violencia. Y en tercer lugar, el declive económico, social y demográfico, que atenuó y limitó los desafíos efectivos a las narrativas terroristas. El capítulo concluía con los recientes intentos del Gobierno británico de desafiar las narrativas que justifican el terrorismo. Esto es algo absolutamente decisivo para la orientación del sistema educativo hacia la deslegitimación del terrorismo. Si se evita hablar de «terrorismo», y, además, como se advierte en el capítulo, los responsables de aquella violencia adquieren un protagonismo político que obvia su pasado y no exige el reconocimiento del daño causado, resulta difícil garantizar una narrativa justa con las víctimas y con capacidad para educar en valores esenciales para la convivencia democrática. Valores que exigen el respeto al pluralismo y, por encima de todo, el rechazo a la violencia como forma legítima para perseguir fines políticos.

Cerramos este libro con una conclusión que atraviesa todos sus capítulos y que enlaza con la idea de que la educación es una de las vías más importantes para la deslegitimación del terrorismo y para la desactivación de los mitos sobre la violencia que la perpetúan. En la médula de esa apuesta educativa se localiza inequívocamente una convicción ética que reclama una orientación crítica de la mirada hacia el pasado y entiende la necesidad de distinguir entre lo justo y lo injusto. No en vano, sin un impulso ético hacia la justicia, ligado al conocimiento riguroso de la verdad de lo acontecido, se diluye buena parte de la capacidad de la historia para ilustrar sobre las derivas más

perniciosas de la persecución agresiva de objetivos políticos. La memoria cívica y democrática que se pretende construir desde el aprendizaje del pasado traumático requiere un compromiso previo con la identificación de los males acaecidos y de sus resortes propiciatorios. Es ahí donde reposa la capacidad de desactivación de la violencia y del radicalismo que pudiera tener la trasmisión de una memoria crítica y deslegitimadora de las justificaciones que marcan muchos de esos episodios del pasado y amenazan con mantenerse y reproducirse en el presente.

## Bibliografía

- ACUERDO FINAL DE PAZ, *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, 2016. Recuperado de: [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11\\_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf)
- AGUILAR, P., *Políticas de la memoria y memorias de la política: el caso español en perspectiva comparada*, Alianza, Madrid, 2008.
- AHUMADA, C., «La implementación del Acuerdo de paz en Colombia: entre la “paz territorial” y la disputa por el territorio», en: *Problemas del Desarrollo*, 200, vol. 51, 2020, pp. 25-47.
- ALBÁS, L.; ECHEBERRIA, B. y VICENT, N., «El tratamiento de la violencia en las aulas en el País Vasco: análisis exploratorio de la implementación del módulo educativo Adi-Adian en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil», en: BEL, J. C.; COLOMER, J. C. y DE ALBA, N. (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, Tirant Humanidades, Valencia, 2022, pp. 755-762.
- *et al.*, «Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know», en: *Critical Studies on Terrorism*, 16 (4), 2023, pp. 767-787.
- *et al.*, «Víctimas educadoras y su incidencia en la formación del profesorado del País Vasco», en: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13 (2), 2024, pp. 227-253.
- ALEMÁN, E. y CARDOZO, A., «Percepción del posconflicto en Colombia: Caso del alumnado de educación secundaria», en: *Educação & Sociedade*, vol. 42, 2021.

- ALONSO, M., *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*, Bakeaz, Bilbao, 2004.
- ALONSO, R., *Matar por Irlanda. El IRA y la lucha armada*, Alianza, Madrid, 2003.
- , «Terrorist skin, peace-party mask: The political communication strategy of Sinn Fein and the IRA», en: *Terrorism and Political Violence*, 28 (3), 2016, pp. 520-540.
- , *La derrota del vencedor: la política antiterrorista del final de ETA*, Alianza, Madrid, 2018.
- , DOMÍNGUEZ, F. y GARCÍA REY, M., *Vidas rotas. Historia de los hombres, mujeres y niños víctimas de ETA*, Espasa, Madrid, 2010.
- ARAMBURU, F., *Patria*, Tusquets, Barcelona, 2016.
- ARANA, R., *Las víctimas en la educación vasca. Un testimonio de valor*, Gobierno Vasco, Vitoria, 2012.
- , HARILLO, S. y PRIETO, J., «Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía para la educación secundaria», en: *Escuela de Paz*, 11, 2006.
- ARANGUREN, O. et al., «Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial», en: *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 2020, pp. 15-24.
- ARARTEKO, *Atención institucional a las víctimas del terrorismo en Euskadi. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*, Ararteko, Vitoria-Gasteiz, 2009.
- AVILÉS, J., «Prólogo», en: VVAA, *Las armas NBQ-R como armas de terror*, Ministerio de Defensa, Madrid, 2011, pp. 9-22.
- BAKOWSKY, P., «Preventing radicalisation in the European Union. How EU policy has evolved», 2022, en: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2022/739213/EPRS\\_IDA\(2022\)739213\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2022/739213/EPRS_IDA(2022)739213_EN.pdf)
- BAMMENS, M. et al., «Teaching about terrorism. Evaluating a historicizing pedagogy in times of crisis and disruption», en: *Historical Thinking, Culture and Education*, 2 (1), 2025, pp. 110-128.
- BARBA-ALONSO, C. y ORTEGA-SÁNCHEZ, D., «Enseñar el terrorismo», en ORTEGA-SÁNCHEZ, D. y PÉREZ CASTAÑOS, S. (coords.), *El terrorismo y su dimensión educativa en el siglo XXI. Nuevos tiempos para viejos fantasmas*, Octaedro, Barcelona, 2024, pp. 171-184.
- BENTROVATO, D., «History textbook writing in postconflict societies: From battlefield to site and means of conflict transformation», en:

- PSALTIS, Ch.; CARRETERO, M. y ČEHAJÍČ-CLANCY, S. (eds.), *History education and conflict transformation. Social psychological theories, history teaching and reconciliation*, Palgrave Macmillan, Cham, 2017, pp. 37-76.
- BERMÚDEZ, A., «Narrative justice? Ten tools to deconstruct narratives about violent pasts», en: KEYNES, M. *et al.* (eds.), *Historical justice and history education*, Palgrave Macmillan, Cham, 2021, pp. 269-289.
- , SÁEZ DE LA FUENTE, I. y BILBAO, G., *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2020.
- BEW, P., *Ireland. The politics of enmity*, Oxford University Press, Oxford, 2007.
- , FRAMPTON, M. y GURRUCHAGA, I., *Talking to terrorists. Making peace in Northern Ireland and the Basque Country*, Hurst, Londres, 2009.
- , GIBBON, P. y PATTERSON, H., *The State in Northern Ireland. Political forces and social classes, 1921-72*, Manchester University Press, Manchester, 1979.
- y GILLESPIE, G., *Northern Ireland. A chronology of the Troubles, 1968-1999*, Gill & Macmillan, Dublín, 1999.
- y PATTERSON, H., *The British state and the Ulster crisis: From Wilson to Thatcher*, Verso, Londres, 1985.
- , PATTERSON, H. y TEAGUE, P., *Between war and peace. The political future of Northern Ireland*, Lawrence & Wishart, Londres, 1997.
- BILBAO, G., «Jano en medio del terror. La inquietante figura del victimario-víctima», en: *Escuela de Paz*, 17, 2009.
- y SÁEZ DE LA FUENTE, I., *Por una contracultura de la reconciliación*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2020.
- y SÁEZ DE LA FUENTE, I., *Memorias de las víctimas, ¿víctimas de la memoria?*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2023.
- BOYD, D., *It's complicated: The social lives of networked teens*, Yale University Press, New Haven y Londres, 2014.
- BRAUN, V. y CLARKE, V., «Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher», en: *International Journal of Transgender Health*, 24, vol. I, 2022.
- «Using thematic analysis in psychology», en: *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 2006, pp. 77-101.

- BRONFENBRENNER, U., «The context of development and the development of context», en: LERNER, R. M. (ed.), *Developmental psychology: historical and philosophical perspectives*, Hillsdale N.J., L. Erlbaum Association, 1983, pp. 147-184.
- CANO, H., *Twist*, Seix Barral, Barcelona, 2013.
- CAPLAN, G., *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, Nueva York, 1964.
- CÁRDENAS, J. F., «Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Catedra de la Paz», en: *Novum Jus*, 11, vol. 1, 2017, pp. 103-127.
- CARDOZO A.; MORALES, A. y MARTÍNEZ, P., «Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia», en: *Educação e Pesquisa*, vol. 46, 2020.
- CARRASCO, C. J. G.; GUTIÉRREZ, R. C. y MARTÍNEZ, P. M., «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias», en: *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 2014, pp. 1-25.
- CASTRILLO, J. et al., «¿Se aborda la violencia de motivación política reciente en el currículum y libros de texto de la CAPV?», en: ORTEGA, J. I. et al. (eds.), *El currículum de Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde las culturas y los valores democráticos*, Octaedro, Barcelona, 2024, pp. 13-20.
- CÁTEDRA DE DERECHOS HUMANOS Y PODERES PÚBLICOS DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO, *Informe sobre la desaparición de tres jóvenes gallegos el 24 de marzo de 1973*, Gobierno Vasco, 2018.
- CHAUX, E. y VELÁSQUEZ, A., *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*, Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá, 2016.
- COHEN, D. K.; RAUDENBUSH, S. W. y BALL, D. L., «Resources, instruction, and research», en: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, vol. II, 2003, pp. 119-142.
- COLOMBO, A., «El terrorismo entre legalidad y legitimidad. El insostenible monopolio de los Estados sobre la noción de violencia ilegítima», en: CAMPIONE, R. y RUSCHI, F. (eds.), *Guerra, derecho y seguridad en las relaciones internacionales*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, pp. 80-110.
- COMISIÓN ASESORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA (CAEHC), *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posi-*

- bles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*, Cartagena, 2022.
- COMISIÓN DE LA VERDAD, *La desmovilización de las FARC-EP*, <https://www.comisiondelaverdad.co/la-desmovilizacion-de-las-farc-ep> (s.f.).
- COMISIÓN DE LA VERDAD DE COLOMBIA, *Diez propuestas para el estudio de la Historia Reciente de Colombia con énfasis en el Conflicto Armado*, Fundación Memoria y Ciudadanía, University of Bristol, Fundación Compartir y Comisión de la Verdad, Bogotá, 2022.
- , *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*, Comisión de la Verdad, Bogotá, 2022.
- CONSEJO DE EUROPA, «La enseñanza de temas controvertidos», Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Madrid, 2015.
- CORTINA, A., *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Santillana, Madrid, 1996.
- CRESWELL, J. y POTH, C. N., *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Sage, Los Ángeles, 2016.
- CUESTA, C., *Contra el olvido. Testimonios de víctimas del terrorismo*, Temas de Hoy, Madrid, 2000.
- CUESTA, J. L., de la, «El consejo vasco de participación de las víctimas del terrorismo», en: *Revista de Victimología*, 13, 2022, pp. 139-164.
- CURTIS, J., *Human rights as war by other means: peace politics in Northern Ireland*, University of Pennsylvania Press, Pennsylvania, 2014.
- DAWSON, G., *Making peace with the past? Memory, trauma and the Irish Troubles*, Manchester University Press, Manchester, 2007.
- DE PABLO, S., *Creadores de sombras. ETA y el nacionalismo vasco a través del cine*, Tecnos, Madrid, 2017.
- , MOTA, D. y LÓPEZ DE MATURANA, V., *Testigo de cargo. La historia de ETA y sus víctimas en televisión*, Beta, Bilbao, 2018.
- DEFENSOR DEL PUEBLO, *Estudio sobre los derechos de las víctimas de ETA. Su situación actual*, Defensor del Pueblo, Madrid, 2016.
- DELGADO, A. y RIVERA, A. (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: enseñanza de la historia e identidad nacional*, Comares, Granada, 2018.
- DELLA PORTA, D., «Guest editorial: Processes of radicalization and de-radicalization», en: *International Journey of Conflict and Violence*, Vol. 6 (1), 2012, pp. 4-10.

- y HAUPT H.-G., «Patterns of radicalization in political activism: An introduction», en: *Social Science History*, 36 (3), 2012, pp. 311-320.
- DÍAZ-HERRERA, C., «Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*», en: *Revista General de Información y Documentación*, 28, vol. I, 2018, pp. 119-142.
- DOMÍNGUEZ, F., *ETA: Estrategia organizativa y actuaciones, 1978-1992*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1998.
- , «El año de la creación del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo», en: *Cuadernos del Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo*, 1, 2016, pp. 12-18.
- y JIMÉNEZ, M., *Sin justicia. Más de 300 asesinatos de ETA sin resolver*, Espasa, Barcelona, 2023.
- DOMÍNGUEZ, J., «La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes», en: *Polisemia*, vol. 11, 20, 2020, pp. 57-72.
- DRAKE, A. y MCCULLOCH, A., «Deliberating and learning contentious issues: How divided societies represent conflict in History textbooks», en: *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13 (3), 2013, pp. 277-294.
- DUBET, F., «Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme?», en: *Éducation et Sociétés*, 1, 2010, pp. 17-34.
- EDUCAPAZ y COMISIÓN DE LA VERDAD, *Mosaico metodológico, Escuelas de palabra*, Caja de Herramientas del Programa Nacional de Educación para la Paz, Colombia, 2018.
- ENGLISH, R., *Terrorism. How to respond*, Oxford University Press, Oxford, 2010.
- ERELLE, A., *In the skin of a jihadist: A young journalist enters the ISIS recruitment network*, HarperCollins, Nueva York, 2015.
- ESKUBIDEZ, *Trabajar los derechos humanos en los centros educativos, 2022-2023*, Eskubidez, Bilbao, 2023.
- ESTEBAN BARA, F. y GIL CANTERO, F., «Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa», en: *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 2022, pp. 13-30.
- ETXEBERRIA, X., *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bakeaz, Bilbao, 2003.
- , «Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista», en: *Escuela de Paz*, 7, 2005.

- y BILBAO, G., *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bakeaz, Bilbao, 2005.
- EUROPEAN COMMISSION, «Special Eurobarometer survey 546 Social Europe. April 2024», en: *Eurobarometer Report*, 2024, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3187>
- EUSKOBAROMETRO, «La sociedad vasca ante la memoria de las víctimas y el final del terrorismo. Avance de resultados», en: *Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, 2, 2017.
- FAJARDO, D., *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*, Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015, pp. 1-55.
- FEIXA, C. (dir.), et al., *Informe Juventud en España 2024. Entre la emergencia y la resiliencia*, Injuve, Madrid, 2025.
- FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G., *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*, Tecnos, Madrid, 2016.
- , *El terrorismo en España: de ETA al Dáesh*, Cátedra, Madrid, 2021.
- , «¿Piezas que no encajan? La incómoda figura del victimario-víctima en el relato del terrorismo», en: *RIET*, 2, 2022, pp. 7-17.
- y DOMÍNGUEZ IRIBARREN, F. (coords.), *Pardines. Cuando ETA empezó a matar*, Tecnos, Madrid, 2018.
- y ESCAURIAZA ESCUDERO, A., *Dinamita, tuercas y mentiras. El atentado de la cafetería Rolando*, Tecnos, Madrid, 2024.
- y LÓPEZ ROMO, R., «Retos del relato: el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 37, 2019, pp. 55-77.
- FERNÁNDEZ, S., «Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi», en: *Escuela de Paz*, 2, 2004.
- FERNÁNDEZ-ABAD, C., «La prevención de la radicalización en el ámbito educativo: un análisis crítico sobre la pretensión de involucrar al profesorado en la lucha contra el terrorismo», en: *Estudios Penales y Criminológicos*, 42, 2022, pp. 1-35.
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, *Prevention of violent radicalisation in early childhood education and care*, Finnish National Agency for Education, Helsinki, 2019.
- FISHKIN, J., *Democracia y deliberación. Nuevas perspectivas para la reforma democrática*, Ariel, Barcelona, 1995.
- FOREST, E., *Operación Ogro. Cómo y por qué ejecutamos a Carrero Blanco*, Gara, Bilbao, 2013.

- GAD3, *La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España*, GAD3, Madrid, 2020.
- GARCÍA ARRIZABALAGA, I. y RODRÍGUEZ PÉREZ, M. P. (coords.), *Encuentros restaurativos. Opinión de 40 mujeres desde el ámbito guipuzcoano*, Dykinson, Madrid, 2023.
- GARCÍA GARRIDO, J., «La educación comparada en una sociedad global», en: *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 1997, pp. 61-82.
- GARCÍA ORTEGA, A., *Una tumba en el aire*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2019.
- , «Notas sobre una investigación (Para escribir Una tumba en el aire)», en: *Informe del Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo*, 8, 2020.
- GARCÍA, R., «La política de memoria en Colombia. El relato histórico del Centro Nacional de Memoria Histórica», en: *Pasado y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, 25, 2022, pp. 375-398.
- GELKOPF, M. y BERGER, R., «A school-based, teacher-mediated prevention program (ERASE-Stress) for reducing terror-related traumatic reactions in Israeli youth: A quasi-randomized controlled trial», en: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, vol. VIII, 2009, pp. 962-971.
- GLUCKSMANN, A., *El undécimo mandamiento. ¿Es posible ser moral?*, Península, Barcelona, 1993.
- GOBIERNO DE NAVARRA, *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*, Gobierno de Navarra, Pamplona, 2021.
- GOBIERNO VASCO, *Diversidad y convivencia, diciembre 2022*, Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco, Vitoria, 2022.
- GONZÁLEZ, J. M., «La enseñanza de la historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del “Posacuerdo”», en: GUERRERO, J. y ACUÑA, O. (eds.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, UPTC, Tunja, 2020, pp. 159-186.
- GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general*, Presidencia de la República, Bogotá, 2013.
- HAUGSTVEDT, H., «What can families really do? A scoping review of family directed services aimed at preventing violent extremism», en: *Journal of Family Therapy* 44, vol. III, 2022, pp. 408-421.

- HEMMING, H., *Four Shots in the Night*, Quercus, Londres, 2024.
- HENNESSEY, T., *Northern Ireland. The origins of the Troubles*, Gill and Macmillan, Dublín, 2005.
- , *The evolution of the Troubles, 1970-1972*, Gill and Macmillan, Dublín, 2007.
- HENNICK, M. y KAISER, B. N., «Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests», en: *Social Science and Medicine*, 292, 2022.
- HERNÁNDEZ, M. C., «Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la postverdad», en: *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 2020, pp. 156-159.
- IBÁÑEZ-ETXEBARRIA, A. et al., «Education and controversial topics in post-conflict societies: The *Coexistence and Memory* project in contemporary teacher training in the Basque Country», en: ORTEGA-SÁNCHEZ, D. (ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching*, Springer, Cham, 2022, pp. 81-97.
- INNERARITY, D., «Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar», en: *Hermes*, Extra 1, 2006, pp. 18-25.
- INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS PEDRO ARRUPE, *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2017.
- JARES, X. R., *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bakeaz, Bilbao, 2004.
- JIMÉNEZ, M., «The impact of the narrative of victimization: an experiment with university students in Spain», en: *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 14, 2022, pp. 265-287.
- , *El tiempo del testimonio. Las víctimas y el relato de ETA*, Comares, Granada, 2023.
- et al., «El impacto de la pedagogía de las víctimas en las aulas», Ministerio del Interior, Madrid, 2024.
- KITSON, A., «History teaching and reconciliation in Northern Ireland», en: COLE, E. (ed.), *Teaching the violent past. History education and reconciliation*, Rowman & Littlefield, Lanham, 2006, pp. 123-153.
- KOEHLE, D.; FIEBIG, V., «Knowing what to do: Academic and practitioner understanding of how to counter violent radicalization», en: *Perspectives on Terrorism*, 13, 2019, pp. 44-62.
- KRUEGUER, R. A. y CASEY, M. A., *Focus groups: A practical guide for applied research*, Sage, Thousand Oaks, 2014.

- KRUGLANSKI, A. W.; BÉLANGER, J. y GUNARATNA, R., *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*, Oxford University Press, Oxford, 2019.
- *et al.*, «The making of violent extremists», en: *Review of General Psychology*, 22, vol. I, 2018, pp. 107-120.
- LANGE, M., *Educations in ethnic violence. Identity, educational bubbles, and resource mobilization*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.
- LAWTHER, C., «Unionism, truth recovery and the fearful past», en: *Irish Political Studies*, 26 (3), 2011, pp. 361-382.
- LEVI, P., *Los hundidos y los salvados*, Muchnik, Barcelona, 1989.
- , *Trilogía de Auschwitz*, Austral, Barcelona, 2019.
- LÓPEZ ROMO, R., *Informe Foronda. Los efectos del terrorismo en la sociedad vasca*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2015.
- , «La educación ante el terrorismo», en RIVERA, A. y MATEO, E. (coords.), *Las narrativas del terrorismo: cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2020, pp. 157-169.
- , «Cómo hablar de la historia del terrorismo en las aulas», en: *Cuadernos de Pedagogía*, 528, 2022, pp. 10-12.
- , «Lejos de Alemania. Lo que hemos hecho y (sobre todo) lo que nos falta por hacer en educación», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *Aquellos mitos con los que mataron. Valores, democracia y terrorismo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2024, pp. 119-133.
- e IBARRA AGUIRREGABIRIA, A., «Dar testimonio: la voz de las víctimas del terrorismo en España», en: *Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo*, 14, 2024.
- y RODRÍGUEZ FOUZ, M., «Retos de la educación para contar el pasado violento. El referente del terrorismo», Comunicación en el *II Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación*, 2024. En: <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/acceso-comunicaciones/>
- LORENZO, J. F. P.; GALLEGO DOMÍNGUEZ, C. y ROSA, A. P., «Los ocho marcos normativos de la legislación educativa española (1980-2013): análisis de la dirección escolar», en: *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 23, 2020, pp. 184-206.
- LÖSEL, F. *et al.*, «Protective factors against extremism and violent radicalization: A systematic review of research», en: *International Journal of Developmental Science*, 12, 2018, pp. 89-102.

- MAQUEDA, A. y SÁEZ DE LA FUENTE, I., *De la resistencia al reconocimiento: la difícil travesía de las asociaciones y fundaciones de víctimas*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2025.
- MARINA, J. A. y VÁLGOMA, M. de la, *La lucha por la dignidad*, Anagrama, Barcelona, 2005.
- MARTÍNEZ HITA, M. y GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo», en: *Revista de Educación*, 379, 2018, pp. 145-169.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, R.; MUÑOZ, C. y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., «Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido», en: *Revista de Educación*, 383, 2019, pp. 11-35.
- MATCHETT, W., *Secret victory. The intelligence war that beat the IRA*, Hiskey Ltd., Lisburn, 2016.
- MCBRIDE, I., «Dealing with the past. Historians and the Northern Ireland conflict», Academia Edu., 2011.
- MCCAFFERY, N. y HANSSON, U., «The Troubles aren't history yet: Young people's understanding of the past», en: *Shared Space*, 11, 2011, pp. 43-56.
- MCCULLY, A., «History teaching, conflict and the legacy of the past», en: *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (2), 2012, pp. 145-159.
- MCGRATTAN, C., *Northern Ireland, 1968-2008. The politics of entrenchment*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2010.
- y EDWARDS, A., «Terroristic narratives. On the (re)invention of peace in Northern Ireland», en: *Terrorism and Political Violence*, 23 (3), 2011, pp. 357-376.
- MCINTYRE, A., «We the IRA have failed», en: *Good Friday. The death of Irish republicanism*, Ausobo Press, Nueva York, 2008.
- MCKITTRICK, D. et al., *Lost lives: The stories of the men, women and children who died as a result of the Northern Ireland Troubles*, Mainstream, Londres y Edimburgo, 2004.
- MEMON, U.; ALI, A. J. y NISA, Z. U., «Teachers' war against terrorism: A mediated moderation model», en: *Journal of Public Affairs*, 22, 2022.

- MEYRICK, J., «What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality», en: *Journal of Health Psychology*, 11, vol. V, 2006, pp. 799-808.
- MILOŠEVIĆ, A., *Victims and memory after terrorism*, Routledge, Londres, 2024.
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030 e INJUVE, «El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas», 2020, en: [https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/05/estudio\\_injuve\\_el\\_extremismo\\_de\\_derecha.pdf](https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/05/estudio_injuve_el_extremismo_de_derecha.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, «Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas», 2023, en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgetie/convivencia-escolar/mapa-ccaa.html>
- , «Líneas prioritarias del MEFPD en materia de formación permanente del profesorado para el año 2024», 2024, en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:7747dc42-a5d7-4308-891b-dc3d02a00dfa/l-neas-prioritarias-mefp-2024.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, «La enseñanza de temas controvertidos. Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos», 2020, en: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos\\_181285/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-ensenanza-de-temas-controvertidos_181285/)
- MOLANO, F. y HERNÁNDEZ, C., «Abordajes del conflicto armado: la verdad, la memoria y la historia en las Comisiones e Informes. Colombia 1958-2023», en: *Ciencia Nueva, revista de Historia y Política*, vol. 8, 1, 2024, pp. 80-109.
- MONTERO-RAMÍREZ, P., *Educación los sentimientos. Una mirada retrospectiva al tratamiento didáctico del terrorismo en España*, TFM, Universidad de Zaragoza, 2022.
- MORGAN, D. L., «Focus groups», en: *Annual Review of Sociology*, 22, vol. I, 1996, pp. 129-152.
- MOTA ZURDO, D., «Las “memorias” del terrorismo: las víctimas de la violencia política y la educación secundaria en el País Vasco (2005-2021)», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 16, 2022, pp. 563-605.
- MOYANO, M. *et al.*, «Prevención y afrontamiento de la radicalización violenta. Una guía para profesionales de primera línea», Universidad de Córdoba, Córdoba, 2021, en: <https://www.uco.es/servicios/sad/>

- [images/documentos/sad-publicaciones/Gu%C3%ADa\\_RAD\\_espa%C3%B1ol.pdf](#)
- , «Programa de mentoría social Fénix Andalucía», Junta de Andalucía, 2022, en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/programa-de-mentoría-social-fenix-andalucia>
- , «Preventing violent extremism in youth through sports: An intervention from the 3N model», en: *Psychology of Sport and Exercise*, 63, 102283, 2022.
- MUELLER-HIRTH, N. y RÍOS, S., «Introduction: temporal perspectives on transitional and post-conflict societies», en: MUELLER-HIRTH, N. y RÍOS OYOLA, S. (eds.), *Time and temporality in transitional and postconflict societies*, Abingdon Routledge, Londres, 2018, pp. 1-16.
- MUGA, F., «Aportación de las víctimas de la violencia política en los centros educativos del País Vasco», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *Las narrativas del terrorismo. Como contamos, como transmitimos, cómo entendemos*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2020, pp. 170-183.
- NIC DHÁIBHÉID, C., et al., *Northern Ireland 1921-2021: Centenary historical perspectives*, Ulster Historical Foundation, Belfast, 2022.
- NORDBRUCH, G., «The role of education in preventing radicalisation», en: *RAN Issue Paper*, 12/12/2016.
- O'BRIEN, B., *The long war. The IRA and Sinn Fein from armed struggle to peace talks*, The O'Brien Press, Dublín, 1993.
- OBSERVATORIO DE PAZ Y CONFLICTO, *Organizaciones Guerrilleras en Colombia desde la década de los sesenta*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, julio de 2016. Recuperado de: [https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/3614/6980/1326/OPC\\_Organizaciones\\_Guerrilleras\\_Colombia\\_29\\_07\\_16\\_dv.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/3614/6980/1326/OPC_Organizaciones_Guerrilleras_Colombia_29_07_16_dv.pdf)
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS, «Los derechos humanos, el terrorismo y la lucha contra el terrorismo». Folleto informativo n.º 32, p. 6.
- ORTEGA-SÁNCHEZ, D. y PÉREZ CASTAÑOS, S. (coords.), *El terrorismo y su dimensión educativa en el siglo XXI. Nuevos tiempos para viejos fantasmas*, Octaedro, Barcelona, 2024.
- OSLER, A. y STARKEY, H., «Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005», en: *Research Papers in Education*, 21, vol. IV, 2006, pp. 433-466.

- PALACIOS, M., «Colombia: ni estado de guerra, ni estado de paz; estado en proceso de paz», en: *Foro Internacional*, vol. 40, 1, 2000, pp. 15-40.
- PARKER, D.; LINDEKILDE, L. y GÖTZSCHE-ASTRUP, O., «Recognising and responding to radicalisation at the “frontline”: Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation», en: *British Educational Research Journal*, 47, vol. III, 2021, pp. 634-653.
- PASCUAL, E. (coord.), *Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctimas y exmiembros de ETA*, Sal Terrae, Santander, 2013.
- PATTERSON, H., *The politics of illusion. A political history of the IRA*, Serif, Londres, 1997.
- , *Ireland since 1939. The persistence of conflict*, Penguin Books, Londres, 2007.
- PÉCAUT, D., «De la violencia banalizada al terror: el caso colombiano», en: *Revista Controversia*, 171, 1997, pp. 10-31.
- , «Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible», en: BELAY, R. (dir.), *Memorias en conflicto*, Institut français d'études andines, 2004, <https://doi.org/10.4000/books.ifea.797>
- PEDROSA, M. B., «Un camino esperanzador hacia la convivencia», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *Aquellos mitos con los que mataron. Valores, democracia y terrorismo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2024, pp. 163-176.
- PERALTA, B., «La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora?», en: *Revista Eleuthera*, vol. 3, 2009, pp. 165-178.
- PÉREZ PÉREZ, J. A. (coord.), *Historia y memoria del terrorismo en el País Vasco 1968-1981*, vol. I, Confluencias, Almería, 2021.
- (coord.), *Historia y memoria del terrorismo en el País Vasco 1982-1994*, vol. II, Confluencias, Almería, 2021.
- (coord.), *Historia y memoria del terrorismo en el País Vasco 1995-2011*, vol. III, Confluencias, Almería, 2022.
- PÉREZ, L., *Déjame que te cuente*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2021.
- PIETILÄ, A. et al., «Qualitative research: Ethical considerations», en: KYNGÄS, H.; MIKKONEN, K. y KÄÄRIÄINEN, M. (eds.), *The application of content analysis in nursing science research*, Springer, Cham, 2019, pp. 49-69.

- PINAR, B., «Terror in the classroom: Teaching terrorism without terrorizing», en: *Journal of Political Science Education*, 15, vol. II, 2019, pp. 218-236.
- PISTONE, I. *et al.*, «Teaching and learning about the Holocaust: a systematic scoping review of existing research», en: *Holocaust Studies*, 30, 2024, pp. 1-21.
- POWELL, J., *Great hatred, little room. Making peace in Northern Ireland*, Bodley Head, Londres, 2008.
- , *Talking to terrorists: How to end armed conflicts*, Vintage, Londres, 2015.
- PRINCE, P. y WARNER, G., *Belfast and Derry in revolt. A new history*, Irish Academic Press, Dublín, 2011.
- QUARTERMAINE, A., «Discussing terrorism: A pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England», en: *British Journal of Religious Education*, 38, vol. I, 2016, pp. 13-29.
- REINARES, F., *Patriotas de la muerte. Por qué han militado en ETA y cuándo abandonan*, Taurus, Madrid, 2011.
- RESTREPO, D., *Construcciones Políticas de la Memoria Histórica del Conflicto Armado Interno en Colombia: estudio de caso del Centro Nacional de Memoria Histórica*, Tesis de Maestría en Sociología del Derecho, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, Universidad del País Vasco, julio de 2002, <http://hdl.handle.net/10810/62873>
- REYES MATE, M., *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*, Trotta, Madrid, 2009.
- RIVERA, A. (ed.), *Naturaleza muerta. Usos del pasado en Euskadi después del terrorismo*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018.
- (ed.), *Nunca hubo dos bandos. Violencia política en el País Vasco*, Comares, Granada, 2019.
- y MATEO, E. (coords.), *Víctimas y política penitenciaria. Claves, experiencias y retos de futuro*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2019.
- y MATEO, E. (eds.), *Las narrativas del terrorismo. Cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2020.

- RODRÍGUEZ FOUZ, M., «Batallas simbólicas. La lucha por el espacio público en Euskadi», *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, 2, 2010.
- , «¿Relatos restaurativos? Acercamiento a las dificultades para construir una memoria compartida sobre ETA y sus víctimas», en: *Cultura, Lenguaje y Representación*, 15, 2016, pp. 65-80.
- , «Enfrentando al enemigo. Cortocircuitos normativos en las respuestas a las amenazas del terrorismo global», en: *Anuario de Filosofía del Derecho*, 37, 2021, pp. 349-369.
- , «A vueltas con el pasado violento. Memoria colectiva y disputas por el relato de ETA», en: *Política y Sociedad*, 58 (2), e66078, 2021.
- , «El concepto de enemigo y su transformación en los nuevos escenarios bélicos», en: CAMPIONE, R.; RUSCHI, F. y ALDAVE, A. (comps.), *Al borde del abismo. Guerra, derecho y tecnología*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 25-61.
- , *Mirar atrás. Memorias y proyecciones de la violencia de ETA*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2023.
- *et al.*, *Terrorismo de ETA y violencia de persecución contra miembros y cargos públicos de partidos democráticos en Navarra*, Colegio de Sociología y Politología de Navarra, 2022.
- RODRÍGUEZ, N. y LOZA, J., «Repensar el movimiento de víctimas. Retos y desafíos», en: RIVERA, A. y MATEO, E. (eds.), *El movimiento de víctimas del terrorismo. Balance de una trayectoria*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2021, pp. 181-191.
- RODRÍGUEZ, S., «Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz», en: ORTEGA VALENCIA, P. (dir.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2016, pp. 135-158.
- ROWAN, B., *Unfinished peace. Thoughts on Northern Ireland's past*, Colourpoint, Belfast, 2015.
- , *Living with ghosts. The inside story from a Troubles mind*, Merrion Press, Dublín, 2022.
- RUIZ, A., *El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos?*, Comisión de la Verdad, Bogotá, 2022.
- *et al.* (dir.), *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2022.
- SÁENZ DEL CASTILLO, A. *et al.*, «Teacher training for social sciences education and a democratic citizenship in a postconflict society. The

- case of the Basque Country», *Journal of Social Science Education*, 22 (3), 2023.
- SÁEZ DE LA FUENTE, I.; BERMÚDEZ, A. y PRIETO, J., *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2020.
- y BILBAO, G., «Cambio de foco del sistema de justicia penal: del victimario a la víctima. Análisis ético-político del Estatuto de la víctima», en: *Cuadernos Penales José María Lidón*, 14, 2018, pp. 15-47.
- y MAQUEDA, A., *Patriarcado y legitimación de la violencia de motivación política en Euskadi*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2024.
- SÁIZ, J. y COLOMER, J. C., «Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto. Limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico», en: FUERTES, C. y PARRA, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982)*, PUV, Valencia, 2023, pp. 61-83.
- SAMPEDRO, V., *Voces del 11-M. Víctimas de la mentira*, Planeta, Barcelona, 2024.
- SCERRI, D., «Secondary school teachers' and prevent practitioners' conceptualisations of radicalisation in England and the impact of the prevent duty», en: *Critical Studies on Terrorism*, 17, vol. III, 2024, pp. 732-756.
- SCHMID, A. P., «The revised academic consensus definition of terrorism», en: *Perspectives on Terrorism*, 6 (2), 2012, pp. 158-159.
- SCHULTZ, J. H.; LANGBALLE, Å. y RAUNDALEN, M., «Explaining the unexplainable: designing a national strategy on classroom communication concerning the 22 July terror attack in Norway», en: *European Journal of Psychotraumatology*, 5, vol. I, 2014.
- SECRETARIO GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General de las Naciones Unidas al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia (S/2024/509)*, 2024, junio 27), Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. En: <https://tinyurl.com/y4x263ju>
- SILVA, L.; SÁNCHEZ, M. y ARALUCE, G., *Sangre, sudor y paz. La Guardia Civil contra ETA*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2017.

- SJØEN, M. M. y MATTSSON, C., «Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts», en: *Critical Studies on Terrorism*, 13, vol. II, 2019, pp. 218-236.
- SUKARIEH, M. y TANNOCK, S., «The deradicalisation of education: terror, youth and the assault on learning», en: *Race & Class*, 57, vol. IV, 2016, pp. 22-38.
- TERRADILLOS, A., *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas cuentan por primera vez su historia*, La Esfera de los Libros, Madrid, 2016.
- THOMAS, P., «Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme», en: *International Journal of Lifelong Education*, 35, vol. II, 2016, pp. 171-187.
- TORRES DEL RÍO, C. M., *Colombia siglo xx: Desde la guerra de los mil días hasta la elección de Álvaro Uribe*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2015.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. «Preventing violent extremism through promoting inclusive development, tolerance and respect for diversity», 2016, en: <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Discussion%20Paper%20-%20Preventing%20Violent%20Extremism%20by%20Promoting%20Inclusive%20%20Development.pdf>
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. «Plan of action to prevent violent extremism. A/70/674», 2015, en: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/456/22/pdf/n1545622.pdf>
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *DeustoBarómetro social XVI, informe de resultados verano 2021*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2021.
- , *DeustoBarómetro, verano 2024*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2024.
- UPRIMNY, R. y SAFFON, M., «Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia», en: *Anuario de Derechos Humanos*, 4, 2008, pp. 165-195.
- URIBE, M., «Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo XIX», en: *Estudios Políticos*, 18, 2001, pp. 9-27.
- USÓN GONZÁLEZ, I., «Terrorismo y vulneraciones de Derechos Humanos de motivación política en el caso vasco: estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca», en: *Deusto Journal of Human Rights*, 2, 2017, pp. 121-148.

- ÜSTÜN, A., «The effect of terrorist incidents on the occupational attitude of teachers», en: *Universal Journal of Educational Research*, 4, vol. IX, 2016, pp. 2209-2217.
- VARONA, G., «Justicia restaurativa en supuestos de victimación terrorista. Hacia un sistema de garantías mediante el estudio criminológico de casos comparados», en: *Eguzkilore*, 26, 2012, 201-245.
- , *Resiliencia e interpelación: encuentros entre víctimas del terrorismo y entre víctimas y estudiantes universitarios*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 2016.
- , *Justicia restaurativa desde la criminología: mapas para un viaje inicial*, Dykinson, Madrid, 2018.
- , *Justicia restaurativa intergeneracional: diálogos con jóvenes para responder al monólogo de la violencia*, Ediciones Laborum, Murcia, 2024.
- VÁZQUEZ, M., «La Iglesia y la violencia bipartidista en Colombia (1946-1953)», en: *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. 16, 2007, pp. 309-334.
- VÉLEZ, G.; ORTEGA, P. y MERCHÁN, J., «La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria», en: *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8 (1), 2017, pp. 191-205.
- VICENT, N. *et al.*, «What do our future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?», en: *Humanities and Social Sciences Communication*, 8 (1), 2021.
- , «Temas conflictivos en el aula del País Vasco», en: *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 115, 2024, pp. 22-29.
- VICENTE, A., «Fórmulas utilizadas para la radicalización y el reclutamiento yihadista de menores en España». Real Instituto Elcano, 2018, en: <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2018/06/ari76-2018-vicente-formulas-utilizadas-radicalizacion-reclutamiento-menores-espana.pdf>
- VILLELLAS ARIÑO, A.; VILLELLAS ARIÑO, M. y URRUTIA, P., «La experiencia de AHOTSAK: Mujeres por el diálogo en el conflicto vasco», en: *Quaderns de Construcció de Pau*, 28, 2020.
- WANSINK, B.; DE GRAAF, B. y BERGHUIS, E., «Teaching under attack: The dilemmas, goals, and practices of upper-elementary school teachers when dealing with terrorism in class», en: *Theory & Research in Social Education*, 49, vol. IV, 2021, pp. 489-509.

- *et al.*, «Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate», en: *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044, 2023.
- WHITTAKER, J., «Onlife radicalisation: Understanding the online/offline nexus», en: *Europol ECTC 4th conference of the European Counter Terrorism Centre (ECTC) Advisory Network on terrorism and propaganda*, 14-15 marzo 2023. <https://www.europol.europa.eu/publications-events/publications/onlife-radicalisation-understanding-online/offline-nexus>
- WHYTE, J., *Interpreting Northern Ireland*, Clarendon Press, Oxford, 1991.
- WILSEY, J., *The Ulster tales. A tribute to those who served, 1969-2000*, Pen & Sword, Barnsley, 2011.
- ZOLO, D., «Las razones del terrorismo», en: ZOLO, D., *La justicia de los vencedores. De Nuremberg a Bagdad*, Trotta, Madrid, 2007, pp. 145-156.

## Referencias normativas

- Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, Diario Oficial N.º 41.214, 8 febrero, 1994.
- Constitución Política de Colombia, promulgada el 4 de julio de 1991, con reformas hasta 2016. Colombia. Publicada en el Diario Oficial N.º 41.048.
- Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, Diario Oficial N.º 49.522, 25 mayo, 2015.
- Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, Diario Oficial N.º 44840, 20 junio, 2002.
- Decreto 588 de 2017, por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, Diario Oficial N.º 50.197, 5 abril, 2017.
- Ley 12/2016, de 28 de julio, de reconocimiento y reparación de víctimas de vulneraciones de derechos humanos en el contexto de la violencia de motivación política en la Comunidad Autónoma del País Vasco entre 1978 y 1999 (BOE, n.º 129, 10 de septiembre de 2016).
- Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno

## BIBLIOGRAFÍA

- y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial N.º 48.096, 10 junio, 2011.
- Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Diario Oficial N.º 48.733 de marzo 15 de 2013.
- Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, Diario Oficial N.º 43.261, 1 septiembre, 2014.
- Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial N.º 50.459, 27 diciembre, 2017.
- Ley 4/2008, de 19 de junio, de Reconocimiento y Reparación a las Víctimas del Terrorismo (BOPV, n.º 124, martes, 1 de julio de 2008).
- Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y protección integral a las víctimas del terrorismo (BOE, n.º 229, de 23 de septiembre de 2011).
- Ley 975 de 2005, por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios, Diario Oficial N.º 45.980, 25 julio, 2005.
- Ley Foral 16/2019, de 26 de marzo, de reconocimiento y reparación de las víctimas por actos de motivación política provocados por grupos de extrema derecha o funcionarios públicos.
- Northern Ireland Troubles (Legacy and Reconciliation) Act 2023, UK Parliament, <https://bills.parliament.uk/bills>
- Presidente de la República de Colombia, Decreto 1002 de Abril 24 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, con formas hasta el Decreto 1167 de 1989, Diario Oficial N.º 36.615, 18 mayo, 1984.



## Nota autores

**RAÚL LÓPEZ ROMO** es responsable de educación y exposiciones del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, donde ha diseñado el museo de su sede de Vitoria y dirigido la elaboración de las unidades didácticas para secundaria del programa Memoria y prevención del terrorismo. López Romo es doctor en Historia Contemporánea con premio extraordinario por la Universidad del País Vasco. Su tesis, *Años en claroscuro* (UPV/EHU, 2011), trató sobre la conflictividad social en la Euskadi de la transición. Especializado en el análisis de la acción colectiva y el terrorismo, colabora con el Instituto de Historia Social Valentín de Foronda. Participa en el proyecto de investigación Microhistoria de la violencia política, dirigido por Antonio Rivera y Fernando Molina. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Belfast, Newcastle y en el Instituto Universitario Europeo de Florencia. Es autor de seis libros y coautor de otros dos. Entre ellos están *Sobre el olvidado terrorismo vasco* (Betagarri, 2023) o el *Informe Foronda: los efectos del terrorismo en la sociedad vasca* (Los Libros de la Catarata, 2015). También escribió con Gaizka Fernández Soldevilla *Sangre, votos, manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical* (Tecnos, 2012). Coordinó *Memorias del terrorismo en España* (Los Libros de la Catarata, 2018) y dirige el Archivo Online sobre la Violencia Terrorista en Euskadi, [www.arovite.com](http://www.arovite.com)  
[exposicion@centromemorialvt.com](mailto:exposicion@centromemorialvt.com)

**MARTA RODRÍGUEZ FOUZ**, profesora titular de Sociología en la Universidad Pública de Navarra, investigadora del Instituto de Inves-

tigación I-Communitas y miembro de TecPolis (Tecnologías, Políticas y Sociedades Sostenibles), Unidad Asociada al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) por el Instituto de Filosofía. Sus investigaciones se centran en los problemas de legitimación de la violencia colectiva y en su presencia histórica y social, con especial atención a ETA y a la conceptualización de la guerra. Ha participado como responsable en el *Estudio sociológico sobre las extorsiones y amenazas de ETA contra el empresariado navarro* (2019), en la elaboración y análisis de la *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de ESO de Navarra* (2021) y en la investigación *Terrorismo de ETA y violencia de persecución contra miembros y cargos públicos de partidos democráticos en Navarra* (2023). Es autora, entre otros libros, de *Los retos de la identidad. Jürgen Habermas y la memoria del Guernica* (CIS/Siglo XXI, 2004) y *Mirar atrás. Memorias y proyecciones de la violencia de ETA* (Los Libros de la Catarata, 2023).

[marta.rodriguez@unavarra.es](mailto:marta.rodriguez@unavarra.es)

**JULIA GRACIA ORDÓÑEZ**, doctora cum laude en ciencias sociales, máster en investigación en educación y licenciada en traducción. Cuenta con una experiencia docente de 18 años en institutos de secundaria de España e Irlanda del Norte. Durante cinco cursos ha trabajado para el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Actualmente desempeña el puesto de Coordinadora de Plurilingüismo en la Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional y de Universidad, Investigación e Innovación en Córdoba. Es coautora del informe RAN sobre juventud y aislamiento y del programa de mentoría social Fénix Andalucía y miembro del Grupo de investigación Índices SEJ-544 de la Universidad de Córdoba y del grupo de trabajo de la Comisión Europea EU Knowledge Hub on Prevention of Radicalisation.

[z12gorj@uco.es](mailto:z12gorj@uco.es)

**MANUEL MOYANO PACHECO**, profesor titular de Psicología en la Universidad de Córdoba. Ha sido y es investigador y/o analista en proyectos financiados, entre otros, por Unión Europea, ONU-UNITAR, START Center o diferentes Ministerios del Gobierno de España. Es responsable del grupo de investigación Conflict & Human Security. Es autor, entre otros libros, de *Radicalización terrorista: gestión del*

*riesgo y modelos de intervención* (2019); *Radicalización islamista y terrorismo: claves psicosociales* (2013) o *Factores psicosociales contribuyentes a la radicalización islamista de jóvenes en España: construcción de un instrumento de evaluación* (2011).

[mmoyano@uco.es](mailto:mmoyano@uco.es)

**ANDER DELGADO** es profesor en el Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales en la Facultad de la Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco / Euskara Herriko Unibertsitatea) y doctor en Historia Contemporánea por la UPV/EHU. Sus temas de investigación se centran en la historia de la educación, la didáctica de las ciencias sociales y el análisis del currículum de Historia en España durante el período democrático. Ha investigado sobre las ikastolas y el movimiento de renovación pedagógica en los años 60 y 70 en el País Vasco. En la actualidad está desarrollando una línea de investigación sobre el contexto político, el currículum y los libros de texto de historia en el País Vasco durante el período democrático. Ha publicado trabajos en revistas como, por ejemplo, *History of Education*, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *History Education Research Journal*, *REIDICS* o *Ayer*. También ha editado los libros A. Delgado y A. Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (Granada: Comares, 2018) o A. Delgado y A. Mycock (eds.), *Conflicts in History Education in Europe. Political context, history teaching, and national identity* (Charlotte: IAP, 2023).

[ander.delgado@ehu.eus](mailto:ander.delgado@ehu.eus)

**IZASKUN SÁEZ DE LA FUENTE ALDAMA**, profesora e investigadora del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto. Se doctoró en Ciencias Políticas y Sociología (especialidad Ciencias Políticas) en la Universidad del País Vasco en 2001, con la tesis *El Movimiento de Liberación Nacional Vasco, una religión de sustitución* (2002). En la línea de investigación sobre conflictos y culturas de paz, estudia los procesos sociales, políticos y culturales asociados a la violencia de motivación política en Euskadi, en los que, con una clara motivación ético-política, otorga un lugar central a las víctimas. Participa desde sus inicios en 2018 en la Comunidad de Aprendizaje sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz en Euskadi. Anteriormente, dirigió el proyecto interdisciplinar Memoria, ética y

justicia: la extorsión y la violencia de ETA contra el mundo empresarial (2012-2016), que obtuvo el accésit del Premio UD-Banco Santander de Investigación (2017) y que ha conseguido colocar en la agenda pública una dimensión de la violencia de ETA que había resultado especialmente invisibilizada.

[izaskun.sdelafuente@deusto.es](mailto:izaskun.sdelafuente@deusto.es)

**ÁNGELA BERMÚDEZ VÉLEZ**, investigadora principal del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto. Dirige la línea de investigación sobre Conflictos y Culturas de Paz y la Comunidad de Aprendizaje sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz en Euskadi. Su propia investigación indaga sobre cómo la educación histórica formal e informal promueve o impide una comprensión crítica de la violencia política y la construcción de paz. Se doctoró en Educación en la Universidad de Harvard en 2008, donde estudió la participación de los jóvenes en la discusión de controversias sociales y políticas. Antes, trabajó en Colombia, de donde es originaria, diseñando currículos y recursos didácticos, formando a maestros, enseñando a jóvenes e investigando en torno a la educación histórica, democrática y ética. Ha sido consultora del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Secretaría de Educación de Bogotá, la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

[angeber@deusto.es](mailto:angeber@deusto.es)

**ELIANA ALEMÁN SALCEDO**, doctora en Sociología, profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra e investigadora vinculada al Instituto I-Communitas. Entre sus publicaciones recientes relacionadas con el tema se encuentran: «Percepción del posconflicto en Colombia: caso del alumnado de educación secundaria» (en coautoría con la Dra. Aura Cardozo, *Revista Educação & Sociedade*, 2021, vol. 42) y «Trauma and Sacrifice in Divided Communities: The Sacralisation of the Victims of Terrorism in Spain», en coautoría con el Dr. José María Pérez-Agote (*Religions*, 2021, 12: 104).

[eliana.aleman@unavarra.es](mailto:eliana.aleman@unavarra.es)

**HENRY PATTERSON** es profesor emérito de Política Irlandesa en Ulster University, Belfast. Sus líneas de investigación son la historia de Irlanda del Norte, el IRA, el unionismo y el legado de la violencia durante los *Troubles*. Es miembro del panel de expertos designado por el gobierno del Reino Unido para una Historia Oficial de la política gubernamental durante el conflicto de Irlanda del Norte. Sus principales publicaciones incluyen: *The State in Northern Ireland, 1921-1972* (1979); *Class conflict and sectarianism* (1980); *The politics of illusion: Republicanism and socialism in Modern Ireland* (1989); *Ireland since 1939* (2002); *Unionism and orangeism in Northern Ireland since 1945* (2007) and *Ireland's violent frontier* (2016).

[hpatterson@ulster.ac.uk](mailto:hpatterson@ulster.ac.uk)



**TERRORISMO Y EDUCACIÓN. UN RETO PENDIENTE EN ESPAÑA.** Es habitual escuchar que los adolescentes ya no saben qué fue ETA, que aún reproducen los tópicos que justificaron la violencia o que nombres como el de Miguel Ángel Blanco no les resultan significativos.

Los capítulos que conforman esta obra —basados en encuestas de opinión pública, en el análisis de la legislación educativa, en la perspectiva del profesorado, en los libros de texto y en los programas de víctimas educadoras, así como en la presentación de otros casos internacionales— confirman el escaso grado de conocimiento sobre el terrorismo que tienen los jóvenes españoles. Sin embargo, junto a estas señales de alarma también aparecen indicadores positivos que invitan a perseverar, como el interés que muestran los propios alumnos.

Este libro nace de la necesidad de intervenir en y desde el sistema educativo para paliar ese desconocimiento. El terrorismo debe ocupar el espacio que le corresponde en la enseñanza, tanto por la relevancia histórica del fenómeno como por la necesidad de trabajar en la prevención de la radicalización y en la formación de una ciudadanía crítica.

**Raúl López Romo** es responsable de educación y exposiciones del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, donde ha diseñado el museo de su sede de Vitoria y dirigido la elaboración de las unidades didácticas para secundaria del programa Memoria y prevención del terrorismo. Es doctor en Historia Contemporánea con premio extraordinario por la Universidad del País Vasco. Su tesis, *Años en claroscuro* (UPV/EHU, 2011), trató sobre la conflictividad social en la Euskadi de la transición. Especializado en el análisis de la acción colectiva y el terrorismo, colabora con el Instituto de Historia Social Valentín de Foronda. Participa en el proyecto de investigación Microhistoria de la violencia política, dirigido por Antonio Rivera y Fernando Molina. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Belfast y Newcastle y en el Instituto Universitario Europeo de Florencia. Es autor de seis libros y coautor de otros dos. Entre ellos están *Sobre el olvidado terrorismo vasco* (Betagari, 2023) o el *Informe Foronda: los efectos del terrorismo en la sociedad vasca* (Los Libros de la Catarata, 2015). También escribió con Gaizka Fernández Soldevilla *Sangre, votos, manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical* (Tecnos, 2012). Coordinó *Memorias del terrorismo en España* (Los Libros de la Catarata, 2018) y dirige el Archivo Online sobre la Violencia Terrorista en Euskadi, [www.arovite.com](http://www.arovite.com)

**Marta Rodríguez Fouz** es profesora titular de Sociología en la Universidad Pública de Navarra e investigadora del Instituto de Investigación I-Communitas. Sus investigaciones se centran en los problemas de legitimación de la violencia colectiva y en su presencia histórica y social, con especial atención a ETA y a la conceptualización de la guerra. Ha participado como responsable en el *Estudio sociológico sobre las extorsiones y amenazas de ETA contra el empresariado navarro* (2019), en la elaboración y análisis de la *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de ESO de Navarra* (2021) y en la investigación *Terrorismo de ETA y violencia de persecución contra miembros y cargos públicos de partidos democráticos en Navarra* (2023). Es autora, entre otros libros, de *Los retos de la identidad. Jürgen Habermas y la memoria del Guernica* (CIS/Siglo XXI, 2004) y *Mirar atrás. Memorias y proyecciones de la violencia de ETA* (Los Libros de la Catarata, 2023).

**Julia Gracia Ordóñez.** Doctora cum laude en ciencias sociales y licenciada en traducción.

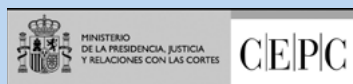
**Manuel Moyano Pacheco.** Profesor titular de Psicología en la Universidad de Córdoba.

**Ander Delgado.** Profesor en el Departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales en la Facultad de la Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).  
**Izaskun Sáez de la Fuente Aldama.** Profesora e investigadora del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto.

**Ángela Bermúdez Vélez.** Investigadora principal del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto. Dirige la línea de investigación sobre Conflictos y Culturas de Paz y la Comunidad de Aprendizaje sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz en Euskadi.

**Eliana Alemán Salcedo.** Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra e investigadora vinculada al Instituto I-Communitas.

**Henry Patterson.** Profesor emérito de Política Irlandesa en Ulster University, Belfast.



PRECIO: 27,00 €  
(IVA incluido)