

LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE
PREVENCIÓN DEL RADICALISMO VIOLENTO:
APORTACIONES DEL CURRÍCULUM DE RELIGIÓN
ISLÁMICA DESDE UN ENFOQUE COMPETENCIAL

EDUCATION AS A TOOL FOR THE PREVENTION OF
VIOLENT RADICALISM: CONTRIBUTIONS OF THE
ISLAMIC RELIGION CURRICULUM FROM A
COMPETENCY-BASED APPROACH

ANA MARÍA VEGA GUTIÉRREZ
Universidad de La Rioja

https://doi.org/10.55104/ADEE_00011

Recibido: 13/02/2023

Aceptado: 28/02/2023

Abstract: Radicalisation leading to violent extremism is a multidimensional y complex challenge, which can only be overcome through a combination of actions in various policy fields. Individual action y factors outside the school, including individuals y groups, but also structural injustices, family conditions y parental values, etc., must be taken into account. For a long time, international organisations y national governments have prioritised security measures over preventive ones. Education is being used in both approaches, but its preventive function is only beginning to develop since the adoption of the UN Plan of Action to Prevent Violent Extremism. However, the direct effect of education on radicalisation depends not only on what is taught in the classroom but also on how it is taught, which is why the content of curricula, the pedagogical methods used y the values instilled in educational institutions are equally relevant. This research analyses the international y European frameworks that address education as a tool for preventing violent extremism y contrasts them with the recently approved Islamic religion curriculum, in order to comply with the competency-based approach inspired by Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education (LOM-

LOE). The final balance of the curriculum analysis is positive. It does not contain «specific» curricular elements for the prevention of violent extremism, but it does contain many aspects «related» to the phenomenon, as well as valuable alternative narratives that focus on shared values y behaviours that help to prevent radicalisation.

Keywords: Violent Extremism; Radicalisation; Preventing Violent Extremism through Education; Curriculum; Islamic Religion; Right to choose education according to one's convictions; Religious y cultural diversity.

Resumen: La radicalización que conduce al extremismo violento es un reto multidimensional y complejo, que solo puede superarse mediante una combinación de acciones en diversos ámbitos políticos. La acción del individuo y los factores externos a la escuela, incluidos los individuos y los grupos, pero también las injusticias estructurales, las condiciones familiares y los valores de los padres, etc., deben tenerse en cuenta. Durante tiempo, las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales han priorizado las medidas securitarias sobre las preventivas. La educación está siendo utilizada con ambos enfoques, pero su función preventiva solo empieza a desarrollarse a partir de la aprobación del Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento de la ONU. Ahora bien, el efecto directo de la educación en la radicalización depende no solo de lo que se enseña en el aula sino de cómo se enseña, por eso son igualmente relevantes el contenido de los planes de estudio, los métodos pedagógicos empleados y los valores que se inculcan en las instituciones educativas. Esta investigación analiza los marcos internacionales y europeos que abordan la educación como herramienta de prevención del extremismo violento y los contrasta con el currículum de religión islámica recientemente aprobado, para dar cumplimiento al enfoque competencial que inspira 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). El balance final del análisis del currículum es positivo. En él no figuran elementos curriculares «específicos» de la prevención del extremismo violento, pero sí constan abundantes aspectos «relacionados» con el fenómeno, como también valiosas narrativas alternativas que inciden en los valores compartidos y en los comportamientos que ayudan a prevenir la radicalización.

Palabras clave: Extremismo Violento; Radicalización; Prevención del extremismo violento mediante la Educación; Curriculum; Asignatura de Religión islámica; Derecho a elegir la educación conforme a las propias convicciones; Diversidad religiosa y cultural.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Radicalización y extremismo violento: precisiones conceptuales: 2.1. Fundamentalismo. 2.2. Extremismo. 2.3. Radicalismo, radicalización que conduce al extremismo violento. 3. Comprender la radicalización para prevenirla y/ o neutralizarla: los factores de incitación (*push factors*) y atracción (*pull factors*) del extremismo violento. 4. La responsabilidad de los líderes religiosos: la importancia de las contranarrativas y narrativas alternativas en la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento. 5. La educación como respuesta a la radicalización violenta. 5.1. Los marcos internacionales. 5.2. La política de prevención del extremismo violento mediante la educación en la Unión Europea. 6. Aportaciones del curriculum de religión islámica a la prevención del extremismo violento. 6.1. El enfoque competencial de la LOMLOE. 6.2. La competencia en comunicación lingüística y la competencia digital. 6.3. La competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana. 6.4. La competencia en conciencia y expresión culturales. 7. Métodos pedagógicos para la prevención del extremismo violento. 8. Conclusión. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN¹

Transcurridas ya dos décadas desde los atentados de 2001 en Nueva York, hay cada vez más evidencias de que las respuestas securitarias por sí solas son insuficientes para luchar contra el extremismo violento, incluso pueden llegar a ser contraproducentes². Por ello, en los últimos años se ha optado por la adopción de un «enfoque blando» del problema, más holístico y multidimensional, lo cual probablemente implicará a largo plazo una mejora de las estrategias. Este enfoque tiene como objetivo intervenir antes de que tenga lugar la violencia y pretende abordar la raíz de las causas y las motivaciones del extremismo violento.

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto PID2020-114400GB-I00 «Igualdad de género y creencias en el marco de la Agenda 2030», financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

² El Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias mantiene que las estrategias encaminadas a prevenir el extremismo violento han tendido a alienar a una serie de comunidades religiosas o de creencias, socavando así el disfrute de las libertades fundamentales y frustrando los objetivos finales de mejorar la seguridad pública, la tolerancia y la comprensión mutua (véase UN Doc. A/HRC/31/65). Por ello, afirma que, en cierto modo, algunas prácticas en materia de políticas para la lucha contra el extremismo violento han aplicado criterios de seguridad a la religión o las creencias, bajo la premisa de considerarla una amenaza que requiere medidas y políticas extraordinarias y punitivas. Cfr. SHAHEED, A., *La interrelación entre la libertad de religión o de creencias y el extremismo violento*, Informe presentado en el 73.º período de sesiones de la Asamblea General, 5 de septiembre de 2018 (UN Doc. A/73/362, par. 7).

to. En la actualidad, para combatir (CVE) y prevenir (PVE) el extremismo violento resulta fundamental generar resiliencia frente a las ideologías extremistas violentas tanto a nivel individual como colectivo y abordar las causas profundas que lo alimentan y atraen a los jóvenes a adherirse a esos grupos. Sobre todo, si se tiene en cuenta que «los yihadistas no provienen de otros países, sino que se fabrican en las propias sociedades europeas», como hace notar Lahnait³.

Ciertamente, no existe una solución única. Para un amplio sector de expertos y políticos, la educación pasa a ser un tema de seguridad para todos; y no cualquier educación, sino específicamente aquella que abre las mentes de los jóvenes al «otro», a aquellos que son cultural y religiosamente diferentes⁴. Otros, por el contrario, propugnan desvincular la tarea educativa de la seguridad y evitar las connotaciones políticas que impregnan el discurso preventivo de la radicalización⁵. Es verdad que la educación juega, en este sentido, un papel ambivalente –paradójico, incluso– por su potencial en el comportamiento y creencias de las personas. Por una parte, las instituciones educativas son uno de los principales lugares de reclutamiento, junto con internet y los centros penitenciarios⁶, pero también de adoctrinamiento de ideas y creencias extremistas⁷. Por otra parte, muchos consideran que la educación, junto con la cultura y

³ LAHANAIT, F., «Prevenir el extremismo violento para combatir el yihadismo autóctono: aprender de la experiencia», en MOUSSA, B. (Coord.), *Atentados de Barcelona. Reacciones, explicaciones y debates pendientes*, CIBOD Report 02, CIBOD, Barcelona, febrero 2018, p. 55.

La *prevención* del extremismo violento (PVE, denominado por sus siglas en inglés) acontece antes del extremismo violento, mientras que la lucha contra el extremismo violento (CVE, siglas en inglés) es un tipo de *intervención*, que sirve para contrarrestar algo que ya ha empezado a suceder. Algunas organizaciones y académicos consideran que la PVE forma parte de la CVE y agrupan a la primera bajo el paraguas de la segunda. Compartimos con Christodoulou y Szakács que «la prevención del extremismo violento es independiente de la lucha contra el extremismo violento y que, a pesar de los fuertes solapamientos en algunas de las políticas, la distinción es útil para identificar las particularidades y el potencial de cada enfoque, así como sus diferencias, por ejemplo, en términos de calendario y método utilizado» (CHRISTODOULOU, E.; SZAKÁCS, S., *Preventing Violent Extremism through Education: International and German Approaches*, Georg Eckert Institute, Braunschweig, 2018, p. 16).

⁴ Cfr. BLAIR, T., «Education is a Security Issue», *Project Syndicate*, Jan 13 (2014). Los estudios de educación y seguridad señalan, incluso desde puntos de vista contrapuestos, que la securitización de los sistemas educativos no es novedosa y muestran algunos antecedentes históricos. Vid. GEARON, L., «Education, Security and Intelligence Studies», *British Journal of Educational Studies* 63(3) (2015), pp. 263-379 y STONEBANKS, C., «Secularism and securitization: The imaginary threat of religious minorities in Canadian public spaces», *Journal of Beliefs and Values* 40 (3) (2019), pp. 303-320.

⁵ Cfr. AZQUETA, A. y MERINO-ARRIBAS, A., «Análisis de los planes de prevención de la radicalización en Europa desde una perspectiva educativa», *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 15, Núm. 2 (2020), pp. 427-428.

⁶ Cfr. House of Commons, Home Affairs Committee, *Roots of Violent Radicalisation*, Nineteenth Report of Session 2010-12, Volume 1, London, 2012, pp. 89 ss.

⁷ Así lo constatan SAS, M.; PONNET, K.; RENIERS, G. y HARDYNS, W., «The Role of Education in the Prevention of Radicalization and Violent Extremism in Developing Countries», *Sustainability*,

la ciencia, es una de las principales herramientas para reforzar la resiliencia de los alumnos y prevenir que la radicalización se produzca o se desarrolle más⁸. «No son lujos –como afirma Relatora Especial sobre los derechos culturales–, sino instrumentos básicos para generar alternativas, crear espacio para la oposición pacífica, promover la inclusión y proteger a los jóvenes de la radicalización»⁹.

Sin embargo, la bibliografía disponible en apoyo de la relación entre la educación y la prevención contra el extremismo violento solo empieza a desarrollarse a partir de la aprobación del *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento* del Secretario General de las Naciones Unidas¹⁰, en 2016, y todavía hay muchas lagunas para apoyar mejor el desarrollo de enfoques eficaces de la educación y la lucha contra el extremismo violento¹¹. No obstante, la bibliografía existente aporta algunas conclusiones interesantes que marcan, en parte, la orientación de este trabajo. Las investigaciones sugieren que la presencia o la falta de educación en sí misma no es necesariamente un factor de radicalización y reclutamiento¹². Más bien, la relación entre educación y extremis-

12, no. 6 (2020), p. 4 (vid. la bibliografía aportada al respecto); LATIF, A., *Democratization and Radicalization in Iraqi Campuses*, Iraqi Prospect Organisation, Baghdad, 2006; Radicalisation Awareness Network (RAN), *Réunion sur la gestion des idéologies extrémistes d'inspiration religieuse dans les écoles*, 14-15 novembre 2019, Anvers (Belgium), p. 7; United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), *Handbook on Children Recruited and Exploited by Terrorist and Violent Extremist Groups: The Role of the Justice System*, Vienna, 2019, p. 12.

GHOSH *et al.* muestran cómo estos grupos han intensificado los ataques contra las instituciones educativas, especialmente las escuelas primarias y secundarias, porque sin duda han reconocido su potencial. Y señalan que algunos sistemas educativos formales hacen que los jóvenes sean más vulnerables al reclutamiento por parte de extremistas y son utilizados por estos grupos para promover sus ideologías. Vid. GHOSH, R.; MANUEL, A.; CHAN, W. Y. A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., *Education and Security. A global literature review on the role of education in countering violent religious extremism*, Tony Blair Institute for Global Change, 2016, pp. 17-23.

⁸ Cfr. SAS, M.; PONNET, K.; RENIERS, G., y HARDYNS, W., «The Role of Education in the Prevention of Radicalization and Violent Extremism in Developing Countries», cit., p. 2.

⁹ BENNOUNE, K., *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, presentado al Consejo de Derechos Humanos*, 34.º período de sesiones, 16 de enero de 2017 (UN Doc. A/HRC/34/56, par. 22).

¹⁰ Naciones Unidas, *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento*, Informe del Secretario General de Naciones Unidas, 15 de enero de 2016 (UN Doc. A/70/674, párrs. 44, 50.j y 54.b).

¹¹ De Silva confirma que, a pesar de que la educación es una de las intervenciones de desarrollo más críticas apoyadas por gobiernos y donantes para reforzar los esfuerzos de consolidación de la paz durante la recuperación postconflicto y para abordar el desarrollo humano a largo plazo en los Estados frágiles, el Banco Mundial ha impulsado, hasta ahora, pocos programas diseñados y ejecutados con el objetivo explícito de contrarrestar el extremismo violento. Vid. DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, World Bank Group, Washington, D. C., 2017, p. 4.

¹² Suscriben esta conclusión, entre otros, *Ibid.*, p. 7; ZEIGER, S., *Education y Countering Violent Extremism*, CVE Research Brief 2, Hedayah, Abu Dhabi, December 2014; KRUGER, A. B.; MALEČKOVÁ, J., «Education, poverty y terrorism: Is there a causal connection?», *Journal of Eco-*

mo violento varía considerablemente según los contextos, las raíces sociales y las culturas locales (factores demográficos, modelo de ciudadanía, sistema educativo público/privado, situación de conflicto, etc.)¹³.

Esas investigaciones sugieren algunos aspectos relevantes a los que se debería prestar más atención, como, por ejemplo: el análisis de los planes de estudio y de los métodos pedagógicos para determinar cuáles tienen más impacto en la radicalización y en la captación para el extremismo violento; determinar en qué medida las actividades extraescolares realizadas en el entorno educativo ayudan a prevenir el extremismo violento; examinar la eficacia de las campañas de concienciación pública contra el extremismo violento para comprobar cómo se retiene fuera de la escuela la información recibida en un entorno escolar y cómo se aplica esta información cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones difíciles o a la presión de sus compañeros; y finalmente, cómo influye la educación informal en el desarrollo de los estudiantes en un entorno formal y, en especial, en acciones relacionadas con la radicalización y el reclutamiento¹⁴.

Los desafíos son muchos e importantes. Se precisa, pues, un aprendizaje más profundo acerca de lo que funciona y de lo que no funciona, pues apenas existen estudios longitudinales para medir su impacto. Abordarlos todos exceden con creces las pretensiones de este trabajo. Nuestro objetivo se centra, fundamentalmente, en analizar los marcos internacionales y europeos que abordan la educación como herramienta de prevención del extremismo violento y contrastarlos con el currículum de religión islámica recientemente aprobado, para dar cumplimiento al enfoque competencial que inspira 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).

España juega, en este sentido, un interesante papel en el escenario internacional para la prevención del extremismo violento, no solo por lo que su historia y su patrimonio material e inmaterial puede aportar respecto a la convivencia de las tres religiones monoteístas en nuestro país. Ese pasado histórico ha sido, de hecho, instrumentalizado por las narrativas de los extremistas tanto musulmanes como de derechas con lecturas opuestas, lo que confirma su enorme potencial si la narrativa alternativa está correctamente documentada y ex-

nomic Perspectives, 17(41) (2003), pp. 119-144; BHATIA, K.; GHANEM, K., *How do education and unemployment affect support for violent extremism? Evidence from Eight Arab Countries*, Brookings Institution, Brookings, 2017, pp. 17-24.

¹³ Sostienen ese punto de vista ZEIGER, S., *Education y Countering Violent Extremism*, cit., TANG, Q., *Introduction*, Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, Unesco, París, 2017, p. 3.

¹⁴ Vid. una exposición de estos desafíos en ZEIGER, S., *Education y Countering Violent Extremism*, cit., pp. 1 y 2.

plicada en las aulas. Pero más relevante aún es el hecho de que España sea uno de los pocos países occidentales que disponen de un acuerdo del Estado con la comunidad islámica, de un currículum oficial de religión islámica, de un profesorado de religión islámica con la correspondiente titulación y sometido a procesos de selección, así como de unos libros de texto de religión islámica redactados en español y sujetos a la inspección educativa. Estos elementos pueden ser factores estratégicos, aunque no los únicos, para una eficaz prevención del extremismo violento en nuestro país¹⁵.

Para examinar la educación *para* la prevención del extremismo violento necesitamos antes conocer *sobre* el extremismo violento. La delimitación de los conceptos de radicalización y extremismo violento nos facilitará identificar y entender mejor la confluencia de los factores de riesgo y contextuales que pueden dar lugar a los procesos de radicalización; en definitiva, nos ayudan a conocer cómo se radicalizan los sujetos y cómo prevenirlo.

2. RADICALIZACIÓN Y EXTREMISMO VIOLENTO: PRECISIONES CONCEPTUALES

Hay cierta unanimidad doctrinal en considerar la radicalización como «mal definida, compleja y controvertida»¹⁶. Ello dificulta la investigación, el diálogo político y/o la programación¹⁷. Las razones que explican esta situación son varias. Por una parte, algunos términos empleados en este ámbito carecen de una definición universalmente aceptada, como ocurre con el terrorismo y el extremismo violento. Ambos términos se han politizado mucho, pues se han utilizado bien en el juego político para etiquetar y atribuir culpas, o bien por los organismos de seguridad nacional que se enfrentan al islam político en general y al yihadismo salafista, en particular¹⁸. Por otra parte, su utilización en contex-

¹⁵ Así lo reconoce expresamente SEMMAMI, S., «La enseñanza del islam en España», *Islam versus yihad*, Documentos de Seguridad y Defensa 82, Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa, Madrid, 2019, p. 89.

¹⁶ COOLSAET, R. (Ed.), *Jihadi Terrorism y the Radicalisation Challenge: European y American Experience*, 2.ª ed., Farnham, Ashgate, 2011, p. 240.

¹⁷ Cfr. DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., p. 4.

¹⁸ Sostiene este argumento SCHMID, A. P., «Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion y Literature Review», *The International Centre for Counter-Terrorism - The Hague*, 4, no. 2 (2013), pp. 17 y 19. Abundando en el argumento, apunta: «no todo uso de la violencia política es «terrorista» o «extremista», ni la violencia política, aunque sea ilegal según las leyes nacionales, es siempre ilegítima, especialmente en el contexto de la resistencia popular contra regímenes antidemocráticos muy represivos, como en el caso de la Primavera Árabe. El terrorismo debe distinguirse de otras formas de violencia política. Al igual que existen actos

tos internacionales añade complejidad, pues las traducciones pueden modificar el sentido de los términos y multiplicar los malentendidos entre las culturas¹⁹. De hecho, según las circunstancias, la palabra «radical» se presta a distintas definiciones. En algunos contextos, significa simplemente «querer provocar un cambio político». Además, los especialistas sobre estas cuestiones proceden de contextos diversos y los emplean en ámbitos diferentes –como, por ejemplo, seguridad, integración y política exterior–, por lo que es fácil que recurran a palabras similares para designar realidades diferentes²⁰. Lo único en lo que coinciden los expertos en radicalización es en que se trata de un *proceso social y psicológico*. Más allá de eso, existe una variación considerable que hace incomparables las investigaciones existentes²¹.

Por estos motivos, la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió abordar este problema con pragmatismo, sin entrar en la definición, y recomendó que esta labor se llevara a cabo en los respectivos ámbitos nacionales, lo que permite contextualizar mejor los términos utilizados²². Pero lo cierto –como hace notar Schmid²³– es que el concepto de radicalización, tal y como se utiliza en muchos círculos vinculados a los gobiernos, adolece de politización, es difuso y se aplica de forma unilateral (se supone que solo se radicalizan los actores no estatales, no los gobiernos); a menudo carece de un punto de refe-

de guerra legales y crímenes de guerra ilegales en los conflictos armados, tiene sentido diferenciar el terrorismo criminal y sin normas de las formas ilegales, pero a veces (más) legítimas, de violencia política (aunque el paralelismo solo llega hasta cierto punto)». *Ibid.*, p. 13.

John Horgan ha señalado acertadamente que «la relación entre radicalización y terrorismo no se comprende bien: no todos los radicales se convierten en terroristas y no todos los terroristas tienen opiniones radicales» Cit. por SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation*, cit., p. 17.

¹⁹ Cfr., Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, Unesco, Paris, 2017, p. 18.

²⁰ Cfr. SEDGWICK, M., «The Concept of Radicalisation as a Source of Confusion», *Terrorism and Political Violence*, Vol. 22, no. 4 (2010) (nota 25), p. 479.

²¹ Así lo afirma NASSER-EDDINE, M.; GARNHAM, B.; AGOSTINO, K.; CALUYA, G., *Countering Violent Extremism (CVE) Literature Review*, Canberra: Gobierno de Australia, Departamento de Defensa, marzo de 2011, p. 13. La bibliografía revisada constaba de 526 artículos.

²² Cfr. NACIONES UNIDAS, «Informe del Secretario General a la Asamblea General», *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento*, 15 de enero 2016 (UN Doc. A/70/674, par. 5): «Las definiciones de terrorismo» y «extremismo violento» son prerrogativa de los Estados Miembros y deben ser compatibles con las obligaciones que les incumben en virtud del derecho internacional, en particular las normas internacionales de derechos humanos. Del mismo modo que la Asamblea General ha adoptado un enfoque práctico para la lucha contra el terrorismo, mediante la aprobación por consenso de la Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el Terrorismo, este Plan de Acción sigue un enfoque práctico para prevenir el extremismo violento, sin aventurarse a abordar las cuestiones de definición».

²³ Cfr. SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation...*, cit., p. 19. El autor presenta algunas definiciones gubernamentales de radicalización en *ibid.*, pp. 12-13.

rencia claro (por ejemplo, la adhesión a los principios democráticos y al Estado de Derecho) y se vincula demasiado fácilmente con el terrorismo (definido en sentido amplio) como resultado. Por otra parte, el Relator sobre libertad de religión y creencias denuncia que la falta de definiciones consensuadas de conceptos fundamentales, como «radicalización» o «extremismo violento», ha socavado tanto la eficacia de las distintas medidas para neutralizarlas como la capacidad para evaluar el cumplimiento de las obligaciones estatales adquiridas en virtud del derecho internacional de los derechos humanos²⁴.

En España, el *Plan estratégico nacional de lucha contra la radicalización violenta (PEN-LCRV)*, aprobado por el Consejo de Ministros, el 30 de enero de 2015, no incorpora ninguna definición.

A pesar de las dificultades terminológicas descritas, necesitamos delimitar conceptualmente los términos más usados que constituyen el núcleo de nuestra investigación, esto es, «extremismo violento» y «radicalización», para poder proyectarlos en el ámbito educativo.

Radicalismo, fundamentalismo y extremismo suelen equipararse, pero, aunque están relacionados, no son idénticos. Los tres pueden describirse en términos de distancia respecto a posiciones moderadas, dominantes o de *statu quo*. Todos tienen en común que son conceptos relacionales; es decir, necesitan ser juzgados en relación con un punto de referencia y «presuponen una escala, en uno de cuyos extremos se sitúa este tipo de opiniones»²⁵. Los puntos de referencia con los que se evalúan en las sociedades occidentales incluyen «valores fundamentales» occidentales como la democracia, el gobierno de la mayoría con salvaguardias para las minorías, el Estado de Derecho, el pluralismo, la separación entre Estado y religión, la igualdad ante la ley, la igualdad de género, la libertad de pensamiento y de expresión, el respeto de los derechos humanos y el derecho humanitario, por nombrar los más importantes²⁶.

Pero ¿cómo conocemos esos valores? ¿cuál es su contenido? La revuelta cultural contra las élites –una auténtica polarización– de este último decenio en

²⁴ Cfr. SHAHEED, A., *La interrelación entre la libertad de religión o de creencias y el extremismo violento*, cit. (UN Doc. A/73/362, par. 5). En el mismo sentido expuesto por el Relator especial, denuncian las repercusiones negativas en el ejercicio de los derechos fundamentales de algunas reformas para combatir la radicalización violenta: CAÑAMARES, S., «Extremismo, radicalización violenta y libertad religiosa: límites del control estatal», *Revista General de Derecho canónico y Derecho eclesiástico del Estado*, 46 (2018), pp. 1-27, y MOTILLA, A., «Seguridad y radicalismo religioso: el tratamiento del Islam en Europa», *Revista General de Derecho canónico y Derecho eclesiástico del Estado*, 46 (2018), pp. 1-23.

²⁵ BENNOUNE, K., *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, cit. (UN Doc. A/HRC/34/56, par. 9). Defiende también el carácter relacional de estos conceptos SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation.*, cit., p. 11.

²⁶ *Ibid.*

diversas partes del mundo puede interpretarse como la expresión de la falta de consenso sobre el significado de esos valores, no como su impugnación. El *establishment* secuestra la voluntad del pueblo porque se atribuye la interpretación de esa voz. Quienes se oponen a su idea de igualdad o de tolerancia es considerado automáticamente enemigo de la tolerancia. La paradoja es que, por la vía del consenso indiscutible, se acaba traicionando el debate ilustrado. Aquí radica el riesgo de una catalogación frívola y superficial del radical o fundamentalista, pero también aquí encontramos una de las causas que explican algunos procesos de radicalización violenta, al obligar a los creyentes –en nombre de la neutralidad del espacio público– a relativizar, negociar o aparcar sus creencias en el ámbito privado cuando ejerce su ciudadanía; o a sufrir frecuentes vejaciones o escarnios en nombre de la libertad de expresión y del pluralismo democrático.

De acuerdo con García-Magariño *et al.*²⁷, para abordar de manera efectiva los problemas sociales relacionados con la religión, necesitamos revisar tanto la teoría de la secularización, contrastándola con los datos, como el marco liberal dentro del cual se desarrollan los debates actuales. En el caso del marco liberal, los valores y premisas en los que se fundamenta deben ser explícitos y discutidos. Esto significa que la democracia precisa un núcleo de verdad ética irrenunciable, no sujeta al juego de mayorías y minorías, pues la inviolabilidad de esos valores deriva de ser verdaderos y de corresponder a las exigencias de la naturaleza humana, y aquí topamos con uno de los principales escollos de las democracias actuales con repercusión directa en la clarificación de los conceptos que estamos examinando. Como se ha denunciado con acierto, «el concepto moderno de democracia parece estar indisolublemente unido con el relativismo, que se presenta como la verdadera garantía de la libertad, especialmente de la libertad esencial: la religiosa y de conciencia»²⁸. Se pervierte así el genuino significado de las creencias y convicciones, por definición radicales, en cuanto dotadas de un cierto nivel de fuerza, seriedad, coherencia e importancia, que las diferencia de las opiniones o ideas, protegidas por la libertad de expresión, como ha puntualizado el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en diversas ocasiones²⁹. Por eso, es necesario comprender el lenguaje, la sensibili-

²⁷ Cfr. GARCÍA-MAGARIÑO, S., PRIETO-FLORES, O., INNERARITY GRAU, C., «Understanding Social Phenomena Linked to Religion: In Search of an Alternative Approach That Combines Science with Religious Insights», *Religions* 14, 68 (2023), p. 11.

²⁸ RATZINGER, J., *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Rialp, Madrid, 1995, p. 84.

²⁹ Vid. al respecto las Sentencias *Campbell y Cosans c Reino Unido*, de 25 de febrero de 1982, § 36; *Folgero c. Noruega*, de 29 de junio de 2007 y *Zengin c. Turquía*, de 9 de octubre de 2007. Analizan la abundante jurisprudencia acerca de las obligaciones positivas y negativas que conlleva el derecho de libertad religiosa y de la finalidad instrumental de la neutralidad, como garantía para

dad y la lógica de la religión para asegurarse de que la interpretación y las políticas diseñadas para responder al fenómeno en cuestión traigan resultados positivos y no consecuencias inesperadas.

2.1 Fundamentalismo

El Relator Especial sobre los derechos a la libertad de reunión pacífica y de asociación brinda una definición amplia de fundamentalismo que «abarca todos los movimientos –no solo los religiosos³⁰– que propugnan una adhesión estricta y literal a un conjunto de creencias o principios básicos. Todas ellos comparten elementos clave similares, ante todo, el hecho de que se basan en un conjunto de creencias estrictas e inflexibles, insensibles a toda crítica o divergencia. (...) Se trata, esencialmente, de una manera de pensar basada en la intolerancia respecto de lo diferente»³¹. El peligro se presenta cuando quienes profesan dichas creencias pretenden imponerlas de una manera que controla, restringe o impide el ejercicio de los derechos de otras personas con distintas opiniones o antecedentes personales, lo que atenta contra los valores de pluralismo y amplitud de miras, fundamentales para la democracia³².

Los creyentes no están exentos de esos riesgos. De hecho, han surgido fundamentalismos de todas las principales tradiciones religiosas del mundo, pero ninguna religión es intrínsecamente fundamentalista, ni debe acusarse a todos los fieles de una determinada religión de tener opiniones fundamentalistas. Pero el fundamentalismo en sí mismo no tiene por qué ser una amenaza social o para la

que los poderes públicos no interfieran ni favorezcan indebidamente el libre ejercicio de la religión y las creencias: MARTÍNEZ-TORRÓN, J., «Los límites a la libertad de religión y de creencia en el Convenio Europeo de Derechos Humanos», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, Núm. 2 (2003); MARTÍNEZ-TORRÓN, J., «Hate speech, libertad de expresión y sentimientos religiosos», *Estudios eclesiásticos: Revista de investigación e información teológica y canónica*, Vol. 92, Núm. 363 (2017), pp. 749-767; ROCA, M. J., «Impacto de la jurisprudencia del TEDH y la Corte IDH sobre libertad religiosa», *Revista Española de Derecho Constitucional*, 110 (2017), pp. 253-281; PALOMINO LOZANO, R., «El Tribunal de Justicia de la Unión Europea frente a la religión y las creencias», *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 65, enero-abril (2020), pp. 35-77.

³⁰ El relator identifica y describe algunas de esas formas de fundamentalismo de libre mercado, el fundamentalismo político, el fundamentalismo cultural y el fundamentalismo nacionalista. Vid. KIA, M., Relator Especial sobre los derechos a la libertad de reunión pacífica y de asociación, *Informe temático sobre el fundamentalismo y sus consecuencias en el ejercicio de los derechos a la libertad de reunión pacífica y de asociación*, 32.º período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 10 de agosto de 2016 (UN Doc. A/HRC/32/36, párs. 27, 42, 68 y 69).

³¹ *Ibid.* (UN Doc. A/HRC/32/36, párs. 7 y 90).

³² *Ibid.*, par. 8.

seguridad; el problema es el paso al extremismo³³. Así mismo, oponerse al fundamentalismo no implica adoptar una postura antirreligiosa³⁴. Los grupos fundamentalistas buscan a menudo imponer una versión politizada de la religión, de manera que articulan proyectos de gobernanza pública conforme a sus convicciones teocráticas, e imponen a los demás su interpretación de la doctrina religiosa por medio de leyes o políticas públicas con la finalidad de consolidar su poder social, económico y político de una manera hegemónica y coercitiva³⁵. Imponen restricciones excesivas a la capacidad de las personas de practicar la religión de su elección, o ejercen presión en la población a fin de que se abstenga de practicar una religión determinada. Tales restricciones repercuten claramente en el disfrute del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Para el ámbito del islam, la mayoría de los expertos identifican el fundamentalismo islámico con el salafismo yihadista³⁶; mientras que otros recurren al término «islamismo» para referirse al «movimiento contemporáneo que piensa el islam como una ideología política»³⁷ y posee fisonomías muy variadas dependiendo de la geografía, de la doctrina y de la práctica política. Distinguen, dentro de ese movimiento, el «fundamentalismo», cuando se refiere a grupos con actitudes de retorno a las fuentes religiosas y el «integrismo», para designar a grupos que, con una visión intransigente, se muestran partidarios de la inalterabilidad de las doctrinas. El fundamentalismo islámico reivindica un mismo proyecto revolucionario y radical de lectura de las escrituras sagradas (el Corán y la *sunna*, tradición del Profeta, así como las sucesivas codificacio-

³³ Cfr. GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M.; BABAIEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», *Canadian Foreign Policy Journal*, 23:2 (2017), p. 122.

³⁴ Coinciden en estas valoraciones diversos relatores especiales: vid. *Ibid.*, par. 54, y BENNOUNE, K., *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, cit. (UN Doc. A/HRC/34/56, pars. 6-8) y SHAHEED, A., *La interrelación entre la libertad de religión o de creencias y el extremismo violento*, Informe del Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias presentado en el 73.º período de sesiones de la Asamblea General, 5 de septiembre de 2018 (UN Doc. A/73/362, par. 32).

³⁵ *Ibid.*, UN Doc. A/HRC/34/56, pars. 4 y 8.

³⁶ Cfr. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M., *Definiendo términos: fundamentalismo, salafismo, sufismo, islamismo, wahabismo*, Documentos de Opinión, Instituto español de Estudios Estratégicos (IEEE), 88/2015, p. 6. El nombre de salafismo proviene del término *salaf* (ancestro), aplicado a los primitivos seguidores de Mahoma (los Cuatro Califas Bien Guiados o *rachidum* y de las generaciones coetáneas denominadas *shahaba*) cuya religiosidad se propone como modelo para los musulmanes de su tiempo. Esta corriente surge en respuesta a los desafíos que el occidente capitalista y colonizador plantea a los países del islam a fines del siglo XIX. Prestará mayor atención en sus comienzos a la doctrina y a la práctica social que a la política. Sin embargo, años más tarde, inspirará a movimientos políticos como los Hermanos Musulmanes y ciertos nacionalismos en el Magreb. Vid. LÓPEZ GARCÍA, B., y HERMANDO DE LARRAMENDI, M., *Islamismo*, cit., pp. 324-325 y HEGGHAMMER, T., «Jihadi-salafis or revolutionaries?», en Meijer, R. (Eds.), *Global Salafism: Islam's New Religious Movement*, Oxford University Press, New York, 2014, pp. 245-266.

³⁷ ROY, O., *L'échec de l'islam politique*, Collection Esprit, Seuil, Paris, 1992, p. 9.

nes de la ley islámica o *chari'a*), una vuelta a las fuentes, a los fundamentos originales, para instaurar un «Estado islámico» que garantice la soberanía de Dios en la tierra (*hakimiya*)³⁸.

2.2 Extremismo

La relatora sobre derechos culturales considera al fundamentalismo como una forma de extremismo³⁹. El concepto de extremismo es más amplio y dinámico que el de fundamentalismo, pero también más impreciso y susceptible de abusos. «Extremismo» significa literalmente: «apoyo y defensa de ideas alejadas de lo que la mayoría de la gente considera correcto»⁴⁰; «tendencia a adoptar ideas extremas, especialmente en política o en religión»⁴¹. Así pues, «extremismo» se refiere a actitudes o comportamientos que se consideran fuera de la norma. Como bien constata la Unesco –en la línea que hemos desarrollado más arriba–, «esta simple definición de diccionario subraya la naturaleza intrínsecamente subjetiva de la palabra, cuyo significado varía en función de quién establece la norma y juzga, en virtud de esa norma, lo que es aceptable y lo que no lo es»⁴².

Con todo, ni el fundamentalismo ni el extremismo «han sido analizados *per se* de manera sistemática por los órganos de las Naciones Unidas creados en virtud de tratados de derechos humanos, aunque estos sí han abordado los síntomas de esos problemas subyacentes y, en algunas ocasiones, han reaccionado criticando las violaciones de derechos humanos cometidas por Gobiernos. Ningún órgano de tratado ha emitido nunca una observación general específica sobre el problema del fundamentalismo o el extremismo»⁴³.

La adjetivación del extremismo como islámico se emplea para referirse a diferentes formas de grupos extremistas violentos y no violentos del chiísmo y el sunismo. Puede dividirse en tres categorías, en función del tipo de actividad desarrollada: 1) *yihadismo*, en el que los miembros se dedican a la violencia

³⁸ Vid. una exposición de los principios doctrinales del islamismo en ESPOSITO, J. L., *El desafío islámico ¿mito o realidad?*, Acento Editorial, Madrid, 1996, p. 170.

³⁹ BENNOUNE, K., *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, cit. (UN Doc. A/HRC/34/56, par. 10).

⁴⁰ Definición usada por la Unesco en *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 19.

⁴¹ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: «<https://dle.rae.es/extremismo?m=form>» [última consulta: 1 de enero de 2023].

⁴² Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 19.

⁴³ BENNOUNE, K., *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, cit. (UN Doc. A/HRC/34/56, par. 58).

política; 2) *islamismo*, una forma de activismo político no violento que crea partidos políticos extremistas o utiliza sistemas jurídicos paralelos; 3) *fundamentalismo islámico*, en el que los miembros se dedican a actividades extremistas por motivos religiosos⁴⁴. Las tres categorías son incompatibles con ciertos fundamentos del derecho democrático europeo y los derechos humanos.

Ahora bien, «el hecho de alegar que una persona o un grupo de personas son «extremistas» no es lo mismo que demostrar que son violentos. Solo pueden ser calificados así cuando conste que tienen planes para realizar o perpetuar actos extremistas violentos», puntualiza el Relator especial sobre la libertad de religión o de creencias⁴⁵. El momento crítico se plantea, por tanto, cuando los puntos de vista fundamentalistas o extremistas, del tipo que sean, sientan las bases para que se perpetren violaciones de los derechos humanos o se recurra a acciones extremistas y violentas o actos de terrorismo.

En conclusión, lo específico del extremismo es el rechazo de otras perspectivas. Cuando esta inclinación mental conduce a una jerarquía moral, por la que las posturas extremas se justifican por motivos morales, y asoma la cabeza en forma de impulso de una agenda política contraria a los valores occidentales debido a su preferencia por: a) la fuerza/violencia sobre la persuasión; b) la uniformidad sobre la diversidad; c) los objetivos colectivos sobre las libertades individuales y d) la imposición de mandatos sobre la búsqueda del diálogo, deberían saltar las alarmas pues comienza el proceso de radicalización violenta⁴⁶.

2.3 Radicalismo y radicalización que conduce al extremismo violento

En su acepción amplia, la radicalización puede considerarse como «un proceso social y psicológico de compromiso progresivamente experimentado

⁴⁴ Tomo esta descripción de Radicalisation Awareness Network (RAN), *Réunion sur la gestion des idéologies extrémistes d'inspiration religieuse dans les écoles*, article ex-post RAN EDU, 14-15 novembre 2019, Anvers (Belgium), p. 3.

López-Sidro sostiene que no es exacto «emplear la paráfrasis más utilizada de “terrorismo yihadista o islamista” para referirnos a este fenómeno [...]. Sería más ajustado a la realidad hablar de yihadismo terrorista», pues se trata de grupos de origen religioso que practican una yihad del terror. En su opinión, no estaríamos tanto ante un yihadismo entendido como una forma de terrorismo cualificada por su componente religioso, sino más bien ante una secta coercitiva caracterizada por sus métodos terroristas. Vid. LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., *Las Sectas de la Yihad. Yihadismo terrorista, derecho y factor religioso*, Tirant lo Blanch, 2021, pp. 91 y 245.

⁴⁵ SHAHEED, A., *La interrelación entre la libertad de religión o de creencias y el extremismo violento*, cit. (UN Doc. A/73/362, par. 26).

⁴⁶ Cfr. GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», cit., p. 122, y SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion y Literature Review*, cit., p. 56.

con una ideología política o religiosa extremista»⁴⁷. Lo específico de la radicalización es que «desencadena un proceso de cambio en la construcción psicocognitiva nuevas identidades por parte del individuo que forma parte de los cambios de comportamiento asociados a esta etapa»⁴⁸.

Según Schmid, el radicalismo es mucho menos problemático para una sociedad democrática que el extremismo, ya que los auténticos radicales tienden a ser más pragmáticos y abiertos al razonamiento crítico. Los radicales pueden ser reformistas y no violentos, mientras que los extremistas tienden a ser intolerantes, antidemocráticos y dispuestos a utilizar todos los medios, incluido el engaño, para alcanzar sus objetivos. Mientras que las tradiciones occidentales de libertad de pensamiento y expresión pueden dar cabida al pensamiento radical (pero no necesariamente a todos los tipos de acción radical), no hay compromiso real posible con los extremistas⁴⁹. No obstante, comparto con él que los procesos de radicalización en sociedades cerradas y dominadas durante generaciones por una pequeña élite autoritaria que no está dispuesta a permitir el cambio político no pueden equipararse a la radicalización en sociedades abiertas y democráticas en las que el cambio político siempre es posible⁵⁰.

Desde un punto de vista más restringido, se alude a la radicalización violenta para describir los procesos por los que un individuo adopta opiniones o prácticas extremistas que pueden legitimar el uso de la violencia para alcanzar sus objetivos⁵¹. El concepto fundamental aquí, como ya indicamos, es el *proceso* de abrazar la violencia. De hecho, la radicalización suele considerarse un precursor de la participación en el extremismo violento; ambos términos pueden considerarse como un continuo⁵². Sin embargo, como han señalado muchos investigadores, la relación no es automática ni directa. Un individuo puede ser radical sin llevar a cabo necesariamente actos violentos⁵³. Por lo tanto, si nos

⁴⁷ HORGAN, J., *Walking Away from Terrorism: Accounts of Disengagement from Radical y Extremist Movements*, Routledge, Abingdon, 2009, p. 152.

⁴⁸ Cfr. GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», cit., pp. 122-123.

⁴⁹ SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion y Literature Review*, cit., p. 56.

⁵⁰ A partir de una sólida revisión bibliográfica, Schmid reconceptualiza la radicalización en *Ibid.*, p. 18.

⁵¹ Cfr. JAMIESON, A., y FLINT, J., *Radicalisation y Terrorism: A Teacher's Handbook for Addressing Extremism*, Brilliant Publications, 2015, y VELDHUIS, T., y STAUN, J., *Islamist Radicalisation: A Root Cause Model*, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, The Hague, 2009.

⁵² PRESSMAN, E. D., y FLOCKTON, J., «Calibrating risk for violent political extremists y terrorists: The VERA 2 structured assessment», *The British Journal of Forensic Practice*, 14 (2012), pp. 237-251.

⁵³ Cfr. DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., p. 6.

referimos al proceso por el que una persona se convierte en un extremista violento, el término «radicalización que conduce a la violencia» es más apropiado que «extremismo violento», que se refiere principalmente al uso de la violencia motivado por razones ideológicas⁵⁴.

Esta progresión hacia la violencia obedece a una compleja mezcla de política y religión que responde a la progresiva politización de la religión en el mundo contemporáneo, como lo refleja el islam político, el extremismo judío, o el fundamentalismo cristiano, budista o hindú. Pape, basándose en un análisis de cientos de terroristas suicidas a lo largo de 25 años, concluye que «la religión raramente es la causa fundamental»⁵⁵. Los objetivos son políticos. Más bien, la explotación de la identidad religiosa entre los jóvenes alimenta la polarización política⁵⁶. Solo raramente el extremismo y el radicalismo conducen al terrorismo y la violencia.

«Cuando este proceso se fundamenta en un factor trascendental –sostiene González Hernández⁵⁷, motivado por ideas o conceptos derivados, tergiversados o interpretados de la religión islámica, a través de un convencimiento basado en el “yihad” mayor, pero actuando en el campo del “yihad” menor, con la intención de imponer una concepción basada en el salafismo, pasamos a hablar de *radicalización yihadista*»⁵⁸. La radicalización yihadista también ha sido definida como «el proceso mediante el que el individuo incorpora un sis-

⁵⁴ Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation...*, cit., p. 20.

⁵⁵ PAPE, R. A., *Dying to win: the strategic logic of suicide terrorism*, Random House, New York, 2005, p. 4. Tomo la cita de GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», cit., p. 123.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M., «Vulnerables: la química de la radicalización, de la infancia a la adolescencia», *Islam versus yihad*, Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa, Documentos de Seguridad y Defensa 82, Madrid, 2019, p. 37. Tomo del autor la cita y la nota correspondiente.

⁵⁸ Según González, «La pertenencia a la comunidad musulmana exige un esfuerzo denominado “yihad”, que a su vez se divide en “yihad” menor: cuando este esfuerzo está dirigido a expandir, convencer o convertir, bien a los no creyentes, bien al resto de la comunidad islámica que no cumple exactamente con lo estipulado, o lo que cada uno considere como lo estipulado, y con los verdaderos preceptos del islam. Cuando este proceso traspasa el mero proselitismo y se adentra en la violencia, empezamos a hablar de yihadismo. Cuando esta violencia es indiscriminada y pretende además modificar o influir en estructuras sociales o políticas, hablamos de terrorismo yihadista; y “yihad” mayor: cuando se refiere al individuo que realiza un esfuerzo para vencer las pasiones, las tentaciones internas, cumplir con los preceptos de la religión y con lo establecido como norma. Cuando se opta por iniciar un camino hacia la purificación del corazón, para convertirlo en digno asiento de la presencia de Alá, entonces nos adentramos en el mundo del sufismo o “tasawuuf”». GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M., «Vulnerables: la química de la radicalización...», cit. Para más información vid. ID. *Definiendo términos: fundamentalismo, salafismo, sufismo, islamismo, wahabismo*, Documentos de Opinión, Instituto español de Estudios Estratégicos (IEEE), 88/2015, p. 4.

tema de creencias que incluye la voluntad de emplear, o apoyar activamente la violencia, con el fin de alcanzar los objetivos del salafismo yihadista»⁵⁹.

El *extremismo violento* presenta múltiples formas y manifestaciones, pero la ONU evita definirlo. El Department for International Development lo describe como el «uso de la facilitación de la violencia dirigida contra civiles como medio para rectificar agravios, reales o percibidos, que constituyen la base de identidades grupales exclusivas cada vez más fuertes»⁶⁰. La Unesco se refiere a «las opiniones y acciones de quienes respaldan o recurren a la violencia en nombre de objetivos ideológicos, religiosos o políticos»⁶¹. Esta definición incluye el terrorismo y otras formas de violencia sectaria y por motivos políticos. Por lo general, el extremismo violento también se refiere a un enemigo o enemigos a los que se dirige con su odio y violencia. El uso de la violencia por motivos ideológicos, generalmente apoyada en teorías conspirativas, es el núcleo del concepto de extremismo violento. Aunque el terrorismo es una forma de extremismo violento, y también suele estar motivado ideológicamente, la base conceptual para distinguir el terrorismo del extremismo violento es la creación de miedo, la coacción y la intimidación, para explotarlo deliberadamente como medio para alcanzar un fin⁶².

El origen del concepto «lucha contra el extremismo violento» se remonta al año 2005, cuando algunos responsables políticos estadounidenses de la segunda administración Bush intentaron sustituir la belicosa «guerra global contra el terrorismo» (GWOT) por un concepto de menor calado como «lucha contra el extremismo violento» (CVE).

Sin duda, la violencia motivada por la religión tiene connotaciones particulares que la distinguen de otras motivaciones y la hace especialmente compleja. Para quienes creen que una cosa o una idea –que configura una verdadera convicción religiosa o moral, no una mera opinión– no son simples

⁵⁹ JORDÁN ENAMORADO, J., «Procesos de radicalización yihadista en España. Análisis sociopolítico en tres niveles», *International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social*, Vol. 24, no. 2 (2009), p. 198.

⁶⁰ Department for International Development (DFID), *Countering Violent Extremism y Terrorism (CVET): DFID's Approach y Contribution*, 2013.

⁶¹ *Ibid.* La Unesco toma la definición de Living Safe Together, *What is Violent Extremism*, 2016. Disponible en: «<https://www.livingsafetogether.gov.au/Documents/what-is-violent-extremism.PDF>» [última consulta: 13/01/2023] Con ligeras variantes también utiliza esta definición: «define el extremismo violento como «las creencias y los actos de quienes apoyan la violencia o hacen uso de esta por motivos ideológicos para imponer opiniones ideológicas, religiosas o políticas radicales» (Unesco, *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*, Unesco, Paris, 2016, p. 11).

⁶² Cfr. Institute For Economics and Peace (IEP), *Global terrorism index report. Measuring y understanding the impact of terrorism*, 2014, p. 6, y Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent*, cit., p. 19.

preferencias que pueden ser cuantificadas, negociadas o intercambiadas por cualquier causa material o inmaterial, sino que son valores sagrados que deben respetarse de forma absoluta y protegerse por encima de todo y de todos⁶³. No en vano, se ha comprobado que los intentos de negociación que ofrecen incentivos materiales (e.g., dinero) cuando los valores sagrados están en juego tienen un efecto contraproducente, incrementa el ultraje moral y el apoyo a la acción violenta⁶⁴. Esos valores sagrados van a influir, sin duda, en la toma de decisiones; de hecho, legitiman la objeción de conciencia cuando la ley impone un deber que contradice los deberes morales fundados en esos valores sagrados. Esos valores forman parte de la identidad personal y social y, por tanto, son una parte intrínseca de quienes somos. De este modo, las personas con una fuerte fusión de la identidad y que poseen valores sagrados presentan mayor tendencia a realizar comportamientos extremos, ya sea en defensa del grupo o de los valores⁶⁵, como veremos después.

La violencia religiosa, pues, tiene que ver tanto con el modo irrespetuoso y frívolo con el que los demás tratan esos valores, amparándose en la libertad de expresión, pero perturbando la convivencia pacífica, como con el modo absolutamente erróneo de defenderlos –de hecho, ninguna religión legitima matar por su defensa– y la posibilidad de ser recompensado en la otra vida por ello. Suscribo con De Silva que aquí radica la distinción más importante: en las motivaciones que dan «sentido» a la vida y a la muerte. La violencia motivada por un resultado mundano (por ejemplo, un cambio de régimen o una distribución diferente de los recursos) admite mejores formas de lograr el mismo objetivo, mientras que es mucho más difícil encontrar alternativas para satisfacer el deseo de ser recompensado en la otra vida⁶⁶. Y esto nos demuestra, una vez más, que la secularización de la autoridad política no ha resuelto por sí sola el problema de la relevancia de la religión en la sociedad civil, y así, en ciertos casos, el vértigo e incertidumbre que provoca la ausencia de sentido en sociedades inmersas en el agnosticismo religioso y moral puede desembocar en reacciones violentas.

Estas cuestiones son especialmente relevantes en el ámbito educativo. No en vano, en aquellos países que consideran que las cuestiones relacionadas con

⁶³ Cfr. TETLOCK, P. E., «Thinking the unthinkable: Sacred values y taboo cognitions», *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 7, no. 7 (2003), pp. 320-24.

⁶⁴ Cfr. GINGES, J., y ATRAN, S., «Sacred values y cultural conflict», Gelfand, M. J.; Chiu, Ch., y Hong, Y. (Eds.), *Advances in Culture y Psychology*, Oxford University Press, New York, 2014, pp. 273-301.

⁶⁵ Cfr. SHEIKH, H.; GINGES, J., y ATRAN, S., «Sacred values in the Israeli-Palestinian conflict: Resistance to social influence, temporal discounting, y exit strategies», *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1299, no. 1 (2013), pp. 11-24.

⁶⁶ Cfr. DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., p. 5.

la espiritualidad son privadas, puede existir el riesgo de permanecer pasivos ante las quejas de los alumnos, sus sentimientos de injusticia, sus ideas o comportamientos extremos, y no abordar adecuadamente las cuestiones delicadas en el aula. Además, ante la ausencia de este tipo de conversaciones, los alumnos pueden buscar respuestas en otras fuentes cuyo discurso esté articulado de tal manera que les una a la causa de los grupos extremistas. En los últimos años, por ejemplo, el extremismo islámico se ha dirigido a los niños utilizando la educación para restringir sus horizontes, afirmando actuar en nombre de su religión⁶⁷.

Según el Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias, «la religión o las creencias pueden verse implicadas en el extremismo violento de dos maneras. La primera es el uso de la violencia en nombre de la religión, sea en forma selectiva o indiscriminada⁶⁸. La segunda es el recurso a la violencia como manifestación de odio religioso colectivo contra personas seleccionadas por su identidad religiosa o creencias. En la práctica, los dos tipos de violencia se superponen con frecuencia»⁶⁹.

En sus informes constata que la religión o las creencias ha sido invocada por agentes estatales y no estatales, tanto en el Norte Global como el Sur Global, para justificar la violencia en sus diversas formas mediante ataques indiscriminados o selectivos contra personas o comunidades⁷⁰, como los atentados suicidas, asesinatos selectivos en masa, las ejecuciones extrajudiciales y sumarias, las desapariciones forzadas, la tortura, la violencia sexual, la esclavitud, los ataques indiscriminados contra civiles, la represión y otras formas de violencia institucional y estructural, como las expulsiones en masa, arrebatando tierras o propiedades y amenazando su seguridad, o la destrucción sistemática de determinadas comunidades⁷¹. La mayoría de esos actos están dirigidos contra personas o instituciones locales, pero en los últimos años cada vez es más frecuente el uso de la violencia en nombre de la religión o las creencias en el entorno local y habitual de la vida cotidiana para enviar mensajes a todo el mundo⁷².

Con todo, el *Institute For Economics and Peace* (IEP) aporta unas valiosas conclusiones que ayudan, en cierto sentido, a eliminar algunos estereotipos so-

⁶⁷ Cfr. Radicalisation Awareness Network (RAN), *Réunion sur la gestion des idéologies extrémistes d'inspiration religieuse dans les écoles*, cit., p. 3.

⁶⁸ Pueden señalarse al respecto los actos coercitivos en el ámbito privado o relacionados con él, como los asesinatos «por honor».

⁶⁹ SHAHEED, A., *La interrelación entre la libertad de religión o de creencias y el extremismo violento*, cit. (UN Doc. A/73/362, par. 29).

⁷⁰ *Ibid.*, par. 30.

⁷¹ Cfr. UN Doc. A/68/268 y UN Doc. A/HRC/22/51.

⁷² Vid. UN Doc. A/HRC/28/66.

bre la vinculación entre la religión y la violencia⁷³. Según su informe, los principales factores que diferencian la coexistencia pacífica de la no pacífica están relacionados con el buen funcionamiento de los gobiernos, los menores niveles de corrupción y las mejores relaciones con los países vecinos. Existen otros factores distintos de las diferencias religiosas más significativos a la hora de determinar los niveles de paz, como la corrupción, el terror político, la desigualdad económica y de género, así como la inestabilidad política. Desde el punto de vista estadístico, la religión solo tiene un poder explicativo limitado de los brotes de violencia. Los países con mayor libertad religiosa suelen ser más pacíficos, mientras que los países con menos libertad religiosa suelen ser menos pacíficos. El factor que más influye en la libertad religiosa es el tipo de gobierno. Las democracias plenas son las más pacíficas y tienen el mayor nivel de libertad religiosa, con independencia del tipo de creencia religiosa o de las diversas características religiosas. No existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de ateísmo o creencia religiosa de un país y sus niveles de paz⁷⁴. Muchos de los países menos pacíficos no tienen altos niveles de diversidad religiosa. Finalmente, el informe concluye que el siglo XXI no se ha caracterizado por el choque de civilizaciones, sino más bien por los conflictos intragrupal⁷⁵.

3. COMPRENDER LA RADICALIZACIÓN PARA PREVENIRLA Y/O NEUTRALIZARLA: LOS FACTORES DE INCITACIÓN (*PUSH FACTORS*) Y ATRACCIÓN (*PULL FACTORS*) DEL EXTREMISMO VIOLENTO

Aun siendo importante la comprensión de los términos del debate, el desafío principal consiste en conocer cómo se radicalizan los sujetos para saber cómo prevenirlo. Es precisamente de ese proceso de dónde pueden extraerse lecciones y argumentos para dar una respuesta acertada al problema desde el ámbito educativo. Con todo, la educación no es la panacea para prevenir el extremismo violento. La acción del individuo y los factores externos a la escuela, incluidos los individuos y los grupos, pero también las injusticias estructu-

⁷³ Cfr. Institute for Economics and Peace (IEP), *Five key questions answered on the link between Peace y Religion. A global statistical analysis on the empirical link between peace y religion*, October 2014, p. 3.

⁷⁴ En dos tercios de los países del mundo, más del 95% de la población tiene creencias religiosas. Por lo tanto, se pueden encontrar altos niveles de creencias religiosas en cualquiera de los extremos del IPG. De los diez países más pacíficos del IPG de 2013, solo dos tienen más de un 10% de ateos. Estos países son Nueva Zelanda y Bélgica.

⁷⁵ De los 15 conflictos armados motivados en parte por grupos islamistas en 2013, todos menos cinco se produjeron en países donde los musulmanes eran mayoría.

rales, las condiciones familiares y los valores de los padres, etc., deben tenerse en cuenta, como veremos a continuación.

Esta complejidad hace también más difícil la respuesta y confirma que la vulnerabilidad a la radicalización obedece a factores de muy diversa naturaleza. En el Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento del Secretario General de las Naciones Unidas⁷⁶, al igual que propone la Unesco⁷⁷, se hace hincapié en la necesidad de identificar y analizar estos factores para comprender las pautas y las motivaciones de los individuos que se unen a los grupos; y utilizar la educación para mitigarlos.

Los especialistas han reagrupado esos factores en dos grandes categorías: factores de incitación y de atracción⁷⁸. Los primeros pueden definirse como circunstancias negativas del entorno personal o social de las que el individuo intenta escapar uniéndose a grupos extremistas violentos. Esos factores son los que comúnmente se conocen como causas subyacentes. Los factores de atracción se refieren a las motivaciones personales –incentivos positivos– que atraen a los posibles reclutas y a los argumentos que suelen utilizarse para legitimar el uso de la violencia⁷⁹. Unos y otros aparecen en la tabla 1.

Este inventario no significa que cada factor, considerado aisladamente, represente necesariamente una «señal» de radicalización que conduzca al extremismo violento. En este sentido, los «factores de incitación» no representan una relación causal directa. Como bien advierte la Unesco, esta lista de factores se ofrece como guía para comprender que la combinación de varios factores de incitación y atracción ayuda a explicar cómo las motivaciones, los encuentros y las elecciones personales pueden ser motivo de preocupación, en un contexto dado propicio para el extremismo violento. Comprender estos matices es esen-

⁷⁶ Cfr. Naciones Unidas, *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento*, Informe del Secretario General de Naciones Unidas, 15 de enero de 2016 (UN Doc. A/70/674, pars. 25-26).

⁷⁷ Cfr. Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 22.

⁷⁸ Aportan diversas clasificaciones de esos factores United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), *Handbook on Children Recruited and Exploited by Terrorist and Violent Extremist Groups*, cit., pp. 30-31; Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 22; Unesco, *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*, cit., p. 12; SCHMID, A. P. (Ed.), *The Routledge Handbook of Terrorism Research*, Routledge, London, 2011, pp. 272-279; ZEUTHEN, M., *From Policy to Practice: Findings and lessons learned from a research-based pilot countering violent extremism programme in the Horn of Africa*, en ZEIGER, S., y ALY, A., *Countering violent extremism: Developing an evidence-base for policy and practice*, Hedayah y Curtin University, Perth, 2015, p. 34; GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», cit., pp. 124-126.

⁷⁹ Vid. una definición de estos factores en SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation*, cit., p. 26.

cial para evitar generalizaciones que pueden conducir a la estigmatización de determinados grupos de personas y a un sentimiento colectivo de descontento y resentimiento que puede contribuir al discurso extremista y violento⁸⁰.

Tabla 1: Factores de radicalización violenta

	Plano individual	Plano social
Factores de incitación (condiciones propicias).	<ul style="list-style-type: none"> – Amenaza a la identidad individual y colectiva (Seul, 1999; Taylor, 1994). – Miedo, prejuicios, ausencia de sentido de pertenencia a la familia humana. – Búsqueda de venganza contra el mal percibido (creen que el asesinato es justo) e identificación indirecta con las víctimas de la violencia (Samuel, 2012). – Tragedia personal, persecución o el sentimiento de ser perseguido (Saunders, 2012). – Búsqueda existencial y espiritual de identidad y significado, depresión (Bhui, 2014; Euer et al; Taylor, 1994). – Aburrimiento: búsqueda de emoción en la vida (Bhui, 2014; Dugan, 2014). – Crisis adolescente: depresión, visión utópica del mundo, sentido del heroísmo, sentido de la misión, promesa de aventura y poder, atracción por la violencia, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Marginación, injusticia y discriminación –ya sea real o percibida– (incluida la experiencia de exclusión, estigmatización, humillación y alienación de los jóvenes en situaciones de privación económica, tensión e incertidumbre políticas) (Taylor, 1994; Euer <i>et al.</i>, 2014). – Falta de oportunidades socioeconómicas (pobreza, desempleo, corrupción generalizada, etc.). – Acceso limitado a servicios pertinentes y de calidad, incluida la educación. – Mala gobernanza, violaciones de los derechos humanos y del Estado de Derecho que conducen a una frustración, una desesperación y una exasperación crecientes por falta de perspectivas, descontento político (falta de experiencia/acceso a procesos de diálogo y debate, decepción con los procesos democráticos, corrupción, violencia policial, cultura de impunidad ante comportamientos ilícitos, violaciones del derecho internacional de los derechos humanos cometidas en nombre de la seguridad del Estado, falta de medios para expresar opiniones o descontento, etc.). – Conflictos prolongados y no resueltos; opresión política de los pueblos en varias partes del mundo, especialmente en Palestina. – Rechazo de Occidente con todas sus dimensiones culturales. – Otras cuestiones medioambientales, históricas y socioeconómicas – Necesidad ideológica: deber sagrado de vengarse de aquellos considerados enemigos (Zalman, 2015). – El impacto de las tecnologías de la información y los medios de comunicación (Ştibli, 2010).

⁸⁰ Cfr. UNESCO, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 21.

Tabla 1: Factores de radicalización violenta

	Plano individual	Plano social
Factores de atracción (motivaciones personales).	<ul style="list-style-type: none"> – Identificación con el resentimiento colectivo y la retórica victimista que conduce a fuertes reacciones emocionales que pueden ser manipuladas por líderes carismáticos. – Proceso de radicalización en prisión que conduce a la legitimación de la violencia (Samuel, 2012; Saunders, 2012). – La presión del grupo de iguales (Tharoor, 2015; Elgot, 2015). – Autorradicalización a través de la exposición a material en línea (Wu, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> – Propaganda y adoctrinamiento (historias y mensajes atractivos que asocian el estatus social, el honor y el prestigio con la pertenencia a los grupos o que evocan simpatía y afiliación a través de las redes sociales e Internet. – Reclutadores on line o off line y medios sociales (Braniff, 2015). – El atractivo de los líderes religiosos carismáticos y las comunidades y redes sociales (un reclutador carismático que ofrece acceso al poder y al dinero, un sentimiento de pertenencia a un grupo y una comunidad poderosos, etc.) (Duffy y Harley 2015; Bergen, 2015). – Motivación política/religiosa: la religión se utiliza como guía sociopolítica deformación y mal uso de las creencias, ideologías políticas y diferencias étnicas y culturales (el atractivo de visiones simplistas del mundo que dividen el mundo en «ellos y nosotros», etc.) (Roy, 2004).

Fuente: Elaboración propia a partir de GHOSH, R.; MANUEL, A.; CHAN, W. Y. A.; DILIMULATI, M., y BABAËI, M., *Education and Security. A global literature review on the role of education in countering violent religious extremism*, cit., p. 14, y Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 22.

Como puede comprobarse, los factores pueden ser muchos, algunos operan a nivel individual y otros en el social, y admiten todo tipo de combinaciones; así mismo sus impactos varían según el contexto cultural y geográfico. No cabe, por tanto, simplificar los diagnósticos y vincular el proceso de radicalización a una forma de determinismo cultural o territorial, en lugar de centrarnos en las condiciones que permiten que este fenómeno tome forma⁸¹. Es imposible, por

⁸¹ En este sentido, convengo con Moussa que «la explicación centrada en las dimensiones culturales o religiosas de la radicalización no solo es inadecuada, sino también peligrosa. Es insuficiente en la medida en que no explica por qué, bajo las mismas condiciones socioeconómicas, geográficas, culturales y religiosas, algunos se radicalizan y otros no. En este sentido, tal explicación nos impide entender, por ejemplo, la sobrerrepresentación de conversos europeos en las filas de yihadistas. Además, esta lectura tiende a interpretar la radicalización como un fenómeno causal, en lugar de entenderlo desde una perspectiva procesual. Sin embargo, la radicalización es ante todo un proceso multidimensional en el que se interrelacionan cuatro dimensiones: personal/psicológica, socioeconómica (teoría de la «privación relativa»), política y religiosa (corriente salafista yihadista). Estas dimensiones se pueden combinar o no y, precisamente por esta razón, es tan erróneo basar su análisis en una sola dimensión como considerar anormal una situación en la cual una de

tanto, basarse en esquemas de análisis lineales, por lo que analizaremos esos factores en la medida que aportan información relevante para darles respuesta a través de un modelo educativo que incluya no solo los contenidos apropiados, sino que también refuerce las competencias necesarias para afrontarlos. Una cuestión si parece clara: las organizaciones extremistas se dirigen sobre todo a los niños y a los jóvenes porque no suelen levantar sospechas y pueden sortear con éxito las medidas de seguridad, pero también porque pueden ser más fácilmente manipulables⁸². Entre los factores de incitación a la radicalización resultan cruciales la marginación, la discriminación étnica, nacional y religiosa, el acoso, la segregación y una estructura social debilitada⁸³. Esa ausencia de reconocimiento o de mal reconocimiento, como miembros del grupo social, puede hacer especialmente vulnerables al reclutamiento a algunos grupos de riesgo como, por ejemplo, los niños de la calle, los pobres de las zonas rurales, los refugiados y los desplazados internos. Como también lo son la falta de protección, los contextos sociales desestructurados y la experiencia de violencia. En este sentido, los niños que se quedan sin padres o familias que cuiden de ellos son más vulnerables, especialmente en las zonas de conflicto. Al mismo tiempo, a menudo se coacciona a los padres para que entreguen a sus hijos; en otros casos, los padres pueden «ofrecer» a sus hijos por motivos ideológicos o para obtener beneficios materiales⁸⁴. Quienes han sufrido violencia, traumas y pérdidas también pueden evolucionar hacia ideología radicales⁸⁵.

La pobreza, las desigualdades duraderas y sistémicas que privan de derechos y oportunidades reales de alcanzar el éxito social son otros de los factores de incitación relevantes. En algunos países en vías de desarrollo, los procesos de radicalización se han visto favorecidos por la decepción ante las perspectivas de empleo de muchos jóvenes que habían emigrado de zonas rurales con el objetivo de encontrar un trabajo decente⁸⁶. El desempleo o los trabajos preca-

aquellas dimensiones no está presente» [MOUSSA, B., *Atentados de Barcelona: la explicación posible, las posibles explicaciones*, en MOUSSA, B. (Coord.), *Atentados de Barcelona. Reacciones, explicaciones y debates pendientes*, cit., pp. 12-13].

⁸² Cfr. GHOSH, R.; MANUEL, A.; CHAN, W. Y. A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., *Education y Security*, cit., p. 14; NEBEHAY, S., *Islamic State Selling, Crucifying, Burying Children Alive in Iraq* - UN. Reuters, 4 February 2015.

⁸³ Cfr. KEDDIE, N. R., «The new religious politics: where, when, y why do «fundamentalisms» appear?», *Comparative Studies in Society y History*, 40 (4) (1998), pp. 696-723.

⁸⁴ Cfr. United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), *Handbook on Children Recruited y Exploited by Terrorist y Violent Extremist Groups*, cit., p. 30.

⁸⁵ Cfr. SAUNDERS, D., *The Myth of the Muslim Tide: Do Immigrants Threaten the West?*, Vintage Books, New York, 2012.

⁸⁶ Cfr. ONUOHA, F. C., «The islamist challenge: Nigeria's Boko Haram crisis explained», *African Security Review*, 19 (2010), pp. 54-67.

rios se consideran un problema importante para los adultos jóvenes, ya que los trabajos con pocas perspectivas de ascenso pueden considerarse «trabajos sin futuro» y pueden ser una fuente de vergüenza, separación social y frustración⁸⁷. Esa desafección aumenta en el caso de los jóvenes con estudios que, incluso, acusan más desventajas en el mercado laboral porque sus expectativas no se ven cumplidas⁸⁸. De hecho, las investigaciones han demostrado que las personas con un buen nivel educativo son más propensas a apoyar el extremismo violento cuando están desempleadas o subempleadas⁸⁹.

Pero no solo las circunstancias socioeconómicas de los individuos influyen a la hora de determinar si se ven empujados hacia el extremismo⁹⁰. Tienen también mucho peso las dinámicas de cada país que incluyen la falta de buena gobernanza, la marginación socioeconómica, la exclusión política, los conflictos prolongados sin resolver, la deshumanización de las víctimas del terrorismo, la corrupción, la violencia policial, la cultura de impunidad ante comportamientos ilícitos, la ausencia del Estado de derecho y las violaciones de los derechos humanos. La percepción de la injusticia, las experiencias tempranas de abuso y humillación, la violencia política y las políticas de identidad de todo tipo son, en muchos casos, los factores clave. Todo ello nos demuestra que la trayectoria de las personas radicalizadas tiene mucho que ver con la sociedad en la que se encuentran los perpetradores.

Por otra parte, la rápida y profunda expansión de internet y la profusión de fibra óptica, aumenta la capacidad de expandir la propaganda yihadista y la interconexión de millones de individuos a nivel global, facilitando los procesos de captación y adoctrinamiento. Las redes sociales se convierten en instrumentos de integración de la persona y de implicación en asuntos sociales, facilitan que entren en contacto individuos con marcos normativos, afectivos y cognitivos similares. Además, la velocidad con la que fluye la información y el anoni-

⁸⁷ Cfr. SAS, M.; PONNET, K.; RENIERS, G. y HARDYNS, W., «The Role of Education in the Prevention of Radicalization y Violent Extremism in Developing Countries», cit., p. 7.

⁸⁸ Cfr. ROSE, M., «Universities y «radicalisation» in the Middle East y North Africa», *J. Secur. Stud.*, 19 (2017), pp. 49-66.

⁸⁹ Cfr. BHATIA, K. y GHANEM, H., «How do Education y Unemployment Affect Support for Violent Extremism», *Brookings Global Working Paper Series*, Brookings Institution, Washington DC, 2017.

⁹⁰ Hay, incluso, investigaciones que señalan que la pobreza y la educación son predictores estadísticamente irrelevantes: vid. en este sentido, MALECKOVA, J., «Impoverished terrorists: stereotype or reality?», en BJØRGO, T. (Ed.), *Root Causes of Terrorism. Myths, reality y ways forward*, Routledge, London, 2005, pp. 33-42; KRUGER, A. B. y MALEČKOVÁ, J., «Education, poverty y terrorism: ¿Is there a causal connection?», *Journal of Economic Perspectives*, 17(41) (2003), pp. 119-144.

mato que proporciona hacen del ciberespacio un lugar potenciador y menos inhibitorio y seguro.

En el caso de los niños y los jóvenes, la implicación previa en el sistema judicial también ha demostrado tener una correlación con el reclutamiento en grupos terroristas. Unirse a un grupo terrorista o extremista violento puede verse como algo «redentor» o como una legitimación de la comisión de delitos. En cualquiera de los dos casos, puede contribuir a una sensación de significado, al tiempo que ofrece lo mismo que la pertenencia a una banda: poder, violencia, aventura y una fuerte identidad.

Otro grupo de factores de incitación hacia la radicalización, más presente en los jóvenes occidentales, está vinculado con la búsqueda de respuestas al significado de la vida y con la búsqueda personal de identidad; la propaganda extremista llena estos vacíos con éxito. Veldhuis y Staun señalan que «los perfiles demográficos de los musulmanes radicales en el mundo occidental muestran que, por lo general, no son pobres, fanáticos religiosos ni están desesperados por sufrir pobreza extrema, opresión política u otras circunstancias de privación»⁹¹. Hay quienes no pueden resolver el conflicto entre su afiliación nacional y su lealtad a un movimiento religioso transnacional, y ven amenazada su identidad individual y colectiva (etnia, cultura o religión). Las amenazas y los agravios, reales o percibidos, provocan humillación y alienación que conducen al odio y a la ira⁹². A ello se une un sentimiento de necesidad ideológica, cuando el individuo se considera interpelado por la situación del grupo con el que se identifica, sobre todo si es maltratado (sirios, palestinos, etc.)⁹³.

En estos casos, pueden pensar o estar convencidos de que vengarse es su deber sagrado; asumen la creencia de que el asesinato está justificado y que matar al enemigo es moralmente correcto. Se utiliza así la religión como guía sociopolítica para sus acciones, manipulando más fácilmente a los radicales occidentales, por lo general, menos versados en la religión islámica que sus homólogos internacionales⁹⁴.

⁹¹ VELDHUIS, T. y STAUN, J., *Islamist Radicalisation: A Root Cause Model*, Clingendael, The Hague, 2009, p. 8. Tomo la cita de SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation*, cit., p. 25. Suscribe también esta opinión PERLIGER, A. y MILTON, D., *From Cradle to Grave: The Lifecycle of Foreign Fighters in Iraq y Syria*, Combating Terrorism Center, Nueva York, noviembre de 2016.

⁹² Cfr. ROY, O., *Globalized Islam: the search for a new ummah*, Columbia University Press, New York, 2004.

⁹³ La difusión de imágenes gráficas de conflictos armados difunde la conciencia del sufrimiento de civiles y combatientes y puede afectar al bienestar psicológico de los individuos fuera de las zonas de conflicto.

⁹⁴ Cfr. GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», cit., p. 124.

El atractivo de las sofisticadas narrativas de los grupos extremistas acerca de las injusticias que ocurren en otras partes del mundo ha atraído a jóvenes occidentales desafectos, algunos de los cuales no son musulmanes, pero se convierten al Islam antes de partir para unirse a grupos yihadistas. Estos «agravios vicarios» se basan en sentimientos altruistas por los que uno se identifica con el destino de un grupo y actúa en su nombre, autoproclamándose defensores de una causa que no es la suya. Los expertos lo califican de «humillación por delegación»⁹⁵, y los líderes terroristas los utilizan como instrumento de movilización. Pero los agravios por sí solos no bastan para convertirse en radical, confluyen además otros factores como los señalados por Barlett y Miller: el impulso emocional para actuar ante la injusticia; la emoción, el entusiasmo y la frialdad; el estatus y el código de honor interno y la presión del grupo⁹⁶. También pueden sentirse atraídos por la búsqueda de sensaciones, de aventura y emoción⁹⁷. Sucumben a asumir la lucha por una causa «noble y digna» y creen que la violencia es la única alternativa. Como hacen notar Ghosh *et al.* es significativo que los extremistas violentos hayan provocado un cambio de paradigma al hacer que la violencia parezca posible y moralmente aceptable⁹⁸. De este modo, enseñan a los reclutas a ver el mundo desde una visión binaria muy estrecha, es decir, una mentalidad de «nosotros contra ellos»⁹⁹. Esto se hace a través de categorización social en la que los miembros de grupos externos, incluidos los civiles (para poder atacarlos legítimamente), son vistos como enemigos, y distanciados psicológicamente exagerando la diferencia entre los miembros del grupo interno y los del grupo externo.

Sobre este caldo de cultivo operan los factores de atracción que se sirven de mensajes en los medios de comunicación y en las redes sociales para presentar a Occidente como la fuente del mal, la inmoralidad y la desigualdad. Estas narrativas refuerzan las creencias ideológicas existentes en algunos individuos. Las promesas de una vida mejor o premiada después de la muerte a quien se autoinmola como mártir de la causa o mata en nombre de Dios, atraen a las personas que buscan un sentido y un propósito para su vida. Se une a ello

⁹⁵ Vid. SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation*, cit., p. 26.

⁹⁶ Cfr. BARTLETT, J. y MILLER, C., «The edge of violence: Towards telling the difference between violent y non-violent radicalisation», *Terrorism y Political Violence*, Vol. 24, No. 1 (2012), pp. 1-21.

⁹⁷ Cfr. SAMUEL, T. K., *Reaching the Youth: Countering the Terrorist Narrative*, Southeast Asia Regional Center for Counter-Terrorism (SEARCCT), Kuala Lumpur, 2012, p. 12 y SCHUMPE, B. M., BÉLANGER, J. J., MOYANO, M., y NISA, C. F., «The role of sensation seeking in political violence: An extension of the significance quest theory», *Journal of Personality y Social Psychology*, 118(4) (2020), pp. 743-761.

⁹⁸ Cfr. GHOSH, R.; MANUEL, A.; CHAN, W. Y. A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., *Education y Security*, cit., p. 14.

⁹⁹ SAMUEL, T. K., *Reaching the Youth*, cit., p. 24.

las redes de reclutadores locales radicalizados para instigar, convencer y reclutar a jóvenes vulnerables para que cometan delitos en nombre de la religión. Los motivos de honor y prestigio también han sido especialmente relevantes en el reclutamiento de terroristas suicidas. La presión del grupo de iguales tiene, en este sentido, un valor importante porque la radicalización suele producirse en «redes densas y pequeñas de amigos».

En cualquier caso, ante un mismo proceso de captación/radicalización, dos individuos pueden comportarse de diferente manera llegando uno de ellos a realizar acciones violentas, mientras el otro se queda en los primeros niveles del proceso, o incluso ni siquiera lo inicia. Aunque desarrollen ideas convergentes, son diferentes en su naturaleza, percepción y situación, dado que cada uno de ellos se ha conformado por factores y condiciones diversas. No obstante, se aprecia en casi todos los casos un trayecto similar en la radicalización que conduce al extremismo violento: partimos de actitudes y comportamientos equivocados (agresividad, rivalidad, dependencias, suposiciones, etc.). Detrás de estas actitudes hay miedos, inseguridades y humillaciones, una percepción de la realidad alterada por las preocupaciones y tensiones, generada por convicciones equivocadas a las que se da crédito. Todo eso produce dolor, rabia y odio; y se trata de solucionar con estrategias devastadoras que recurren a la violencia, empeorando el problema del que se trata de huir y produciendo autodestrucción y daños irreparables.

Las medidas de prevención para abordar los factores expuestos requieren múltiples enfoques. Es esencial contrarrestar los agravios e invertir en sistemas eficaces de protección y bienestar de la infancia, medidas para promover el desarrollo y reducir la exclusión social, para eliminar las discriminaciones de todo tipo y perseguir los discursos del odio¹⁰⁰. Pero también deben incluir el apoyo a las familias y las comunidades para fomentar la inclusión, así como la inversión en oportunidades educativas y de empleo. Se precisan, además, evaluaciones de impacto para saber cómo la educación afecta a esos factores de atracción e incitación relacionados con la radicalización.

Lo cierto es que la complejidad y la diversidad de esos factores, junto a las peculiaridades de cada contexto, no permiten fórmulas unívocas ni unidireccionales para prevenir y combatir la radicalización violenta. Pese al mérito que tiene este enfoque socioeconómico a la hora de cambiar lecturas focalizadas solo en la dimensión cultural y religiosa de la radicalización, conlleva una

¹⁰⁰ Describe estos factores United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), *Handbook on Children Recruited and Exploited by Terrorist and Violent Extremist Groups*, cit., p. 30.

desventaja, como hace notar Moussa: oculta la capacidad de decisión y acción (*agency*) de los actores implicados y minusvalora su dimensión ideológico-política –en concreto, el salafismo yihadista– un rasgo específico que lo distingue de otros tipos de violencia¹⁰¹. De ahí la importancia de cubrir esta laguna, cada vez más relevante en las políticas actuales sobre lucha y prevención contra la radicalización violenta, mediante la formulación de una contranarrativa o narrativa alternativa eficaz frente a las narrativas de los grupos terroristas radicalizados¹⁰².

4. LA RESPONSABILIDAD DE LOS LÍDERES RELIGIOSOS: LA IMPORTANCIA DE LAS CONTRANARRATIVAS Y NARRATIVAS ALTERNATIVAS EN LA PREVENCIÓN DE LA RADICALIZACIÓN QUE CONDUCE AL EXTREMISMO VIOLENTO

La comunidad internacional otorga un papel estratégico a los líderes religiosos y a las organizaciones confesionales en la educación para la paz y, en especial, en la lucha y prevención del extremismo violento¹⁰³. De ahí la importancia de identificar teólogos, imanes y voces religiosas significativas que defiendan la postura contraria a los radicales¹⁰⁴. Su reconocida autoridad les permite difundir y popularizar mensajes y doctrinas teológicas para desplazar o contrarrestar las narrativas extremistas; entre otras cosas, «denunciando el discurso de odio, la información errónea y la desinformación, expresando solidaridad con las personas contra quienes se dirigen tales expresiones y dando mayor difusión a los mensajes que contribuyen a reducir la discriminación y

¹⁰¹ Cfr. MOUSSA, B., «Atentados de Barcelona: la explicación posible, las posibles explicaciones», cit., p. 16. Destaca también la importancia de la dimensión política e ideológica: DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., pp. 7-8.

¹⁰² Cfr. SCHMID, A. P., *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation*, cit., pp. 59-60.

¹⁰³ Vid. una exposición detallada de ese papel constructor de la paz de las tradiciones religiosas en GAS AIXENDRI, M., «Libertad religiosa y *peacebuilding*. El papel de las religiones en la consolidación de la paz», en PÉREZ MADRID, P., *Religión, libertad y seguridad* (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017, pp. 219-245; APPLEBY, S., «Developing a Human Rights Lens on Religious Peacebuilding», en *Religion, Public Policy and Conflict. Human Rights, Conflict and Ethics*, Boston Theological Institute y Cambridge University Press, Cambridge, 2015, pp. 241-246, y BRIONES MARTÍNEZ, I., *El delito de odio por razón de religión y de creencias-La educación en la religión contra el terrorismo de la palabra y de la violencia*, Thomson Reuters – Aranzadi, Pamplona, 2018, en especial, pp. 213-259.

¹⁰⁴ Cfr. CHANGE INSTITUTE, *Studies into Violent Radicalisation: Lot 2 - The Beliefs Ideologies y Narratives*, A study carried out by the Change Institute for the European Commission (Directorate General Justice, Freedom and Security), London, 2008, p. 126.

el estigma»¹⁰⁵. Esas narrativas contribuyen a la necesaria alfabetización religiosa y pueden vehicularse tanto mediante la predicación a sus fieles, fuera o dentro de los lugares de culto, como a través de la educación religiosa en los centros escolares.

Un ejemplo emblemático de este tipo de compromisos es el *Plan de Acción para Líderes y Actores Religiosos para la prevención de la incitación a la violencia que podría dar lugar a crímenes atroces*, aprobado en julio de 2017, e impulsado por el Secretario General de las Naciones Unidas, Antonio Guterres. El plan es el resultado del denominado «Proceso de Fez», configurado por una serie de consultas con líderes religiosos, organizaciones religiosas y laicas, organizaciones regionales y expertos de todo el mundo organizadas por la Oficina de las Naciones Unidas para la Prevención del Genocidio y la Responsabilidad de Proteger entre abril de 2015 y diciembre de 2016. El proceso surgió de la necesidad de comprender, exponer y promover mejor la capacidad de los líderes religiosos para prevenir la incitación a la violencia y los actos violentos en que puede desembocar y de integrar su trabajo dentro de un esfuerzo más amplio para prevenir los crímenes atroces. Y responde a» una recomendación formulada en el Plan de Acción de Rabat de ir más allá de las respuestas jurídicas y de centrarse en actores que, aunque menos prominentes, pueden tener gran influencia en la prevención y la lucha contra la incitación al odio»¹⁰⁶. Consta de nueve conjuntos de recomendaciones temáticas que se organizan en tres grupos principales: prevenir, fortalecer y desarrollar. En la tabla 3 mostramos una selección de las recomendaciones más afines al tema que venimos analizando.

¹⁰⁵ Resolución sobre *Promoción del diálogo y la tolerancia entre religiones y culturas para contrarrestar el discurso de odio*, aprobada por la Asamblea General el 21 de julio de 2021 (UN Doc. A/RES/75/309). Vid. también, *Plan de Acción de Rabat sobre la prohibición de la apología del odio nacional, racial o religioso que constituye incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia*, Rabat (Marruecos), 5 de octubre de 2012 (UN Doc. HRC/22/17/Add.4, apéndice, párr. 29).

¹⁰⁶ Oficina de las Naciones Unidas para la Prevención del Genocidio y la Responsabilidad de Proteger, *Plan de Acción para líderes y actores religiosos para la prevención de la incitación a la violencia que podría dar lugar a crímenes atroces*, 2017, p. 9. En el proceso se consideraron como «líderes religiosos» «aquellas personas a quienes sus respectivas instituciones o comunidades religiosas habían asignado oficialmente funciones de liderazgo o que poseían cualificaciones formales en el ámbito religioso». También a «aquellas personas que trabajan en organizaciones no gubernamentales legalmente registradas que desempeñan su actividad en asuntos interreligiosos o en entidades religiosas humanitarias y de desarrollo; y a quienes se dedican a la enseñanza de la religión en contextos académicos» (*Ibid.*).

Tabla 2: Recomendaciones del Plan de Acción para líderes y actores religiosos para la prevención de la incitación a la violencia que podría dar lugar a crímenes atroces vinculadas con la prevención del radicalismo violento mediante la educación

Prevenir	Fortalecer
Prevenir la incitación al extremismo violento	Mejorar la educación y fomentar la capacidad para prevenir la incitación a la violencia
Metas	
ii) abordar los temas monopolizados por los extremistas religiosos, en particular presentando puntos de vista precisos y matizados; iii) ofrecer contraargumentos a quienes se sienten atraídos por los grupos extremistas violentos y terroristas o forman parte de ellos;	i) inculcar conocimientos y creencias de respeto y no discriminación, igualdad de ciudadanía y derechos humanos; ii) integrar la apreciación de todas las culturas y religiones o creencias y la importancia de la coexistencia; iii) proporcionar una comprensión y unos conocimientos religiosos sólidos y sensatos iv) fortalecer el conocimiento religioso de los «intermediarios» dentro de las diversas comunidades religiosas; y v) abordar el problema de las actitudes culturales que sustentan el uso de la violencia.

Objetivos

<ul style="list-style-type: none"> • Alentar y promover el respeto de la diversidad religiosa y cultural, así como de las interpretaciones pacíficas de los principios de la propia fe; • Contrarrestar los factores impulsores de la radicalización, como los sentimientos de opresión y desesperanza, utilizando relatos alternativos a los de los extremistas violentos; • Desarrollar y utilizar métodos alternativos y creativos para hablar con los jóvenes, además de la predicación. Por ejemplo, abrir los lugares de culto a los jóvenes y lograr que participen en el trabajo comunitario, deportivo, cultural e interreligioso. • Fomentar la sensibilización y mejorar la comprensión del fenómeno de la radicalización y la desradicalización de los jóvenes, incluida su dimensión de género; • Identificar los argumentos de los extremistas violentos y elaborar un compendio de mensajes contrarios y alternativos basados en textos y principios religiosos; • Entablar diálogo, incluso a través de internet, con quienes tienen opiniones políticas o religiosas extremistas. Comprender, dismantelar y contrarrestar sus argumentos utilizando textos y mensajes religiosos. Dirigirse a aquellos que tienen más preguntas, así como a quienes afirman conocer e interpretar correctamente los textos y mensajes religiosos; • Educar a los jóvenes de la propia comunidad para que comprendan e interpreten correctamente las enseñanzas y los mensajes religiosos, a fin de que puedan identificar y responder tanto a los mensajes positivos como a los negativos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar la escasez de conocimientos religiosos y de libertad religiosa proporcionando a los creyentes información sobre las diferentes religiones y culturas, así como sobre la libertad de religión o creencias; • Identificar y compartir textos religiosos y escritos teológicos influyentes y material pedagógico que pueda utilizarse para fomentar la promoción del respeto y la comprensión mutuos; • Educar a los miembros de la propia comunidad para que comprendan e interpreten correctamente las enseñanzas y los mensajes religiosos, a fin de que puedan identificar y responder tanto a los mensajes positivos como a los negativos. • Promover el pensamiento crítico, el respeto de las normas internacionales de derechos humanos y el conocimiento del «otro» para mejorar la comprensión y el respeto de otras religiones y creencias y garantizar que la identidad religiosa no se convierta en una fuente de división, tensiones y violencia; • Incluir en los planes de estudio de los líderes y actores religiosos enseñanzas sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Diferentes religiones y creencias; – Comunicación intercultural e interreligiosa; – Reglas y normas internacionales relativas a la libertad de religión o de creencias; – Ciudadanía mundial; – Resolución y gestión pacífica de conflictos; – El papel de la religión en el fomento o la mitigación de la violencia; – La historia y la prevención de los crímenes atroces, incluida la comprensión de los factores de riesgo de la violencia y la incitación a la comisión de actos violentos; sus consecuencias y efectos; y las posibles medidas y estrategias para prevenir o combatir la violencia; • Elaborar perfiles (o cualificaciones mínimas) para líderes y actores religiosos; • Ejercer presión sobre los ministerios nacionales de educación para que promuevan la diversidad y la igualdad en los planes de estudio de las escuelas; • Fomentar la integración de líderes y actores religiosos que hayan recibido su formación religiosa en el extranjero, apoyar el desarrollo de programas, cursos y planes de estudio locales;
--	--

Fuente: Oficina de las Naciones Unidas para la Prevención del Genocidio y la Responsabilidad de Proteger, *Plan de Acción para líderes y actores religiosos para la prevención de la incitación a la violencia que podría dar lugar a crímenes atroces*, 2017, pp. 18 y 23.

En la selección de recomendaciones señaladas en la tabla 3 se invita a los líderes religiosos a recurrir tanto a contranarrativas como a narrativas alternativas. Beutel *et al.* definen una *contranarrativa* como «un sistema de historias que se unen para proporcionar una visión coherente del mundo con el propósito explícito de combatir las narrativas extremistas violentas y provocar actividades legales y no violentas en apoyo de individuos, grupos o movimientos que suscriben esa cosmovisión»¹⁰⁷. Las contranarrativas buscan abordar directamente una narrativa violenta después de que se haya difundido, lo que las convierte en un tipo de mensaje reactivo¹⁰⁸. Las *narrativas alternativas*, por el contrario, no tienen la intención explícita de confrontar directamente las narrativas violentas, aunque pueden tener resultados secundarios que las desplazan, pero no son reactivas *per se*. Estas narrativas pueden conducir proactivamente a resultados contra la violencia como única solución¹⁰⁹. En la tabla 4 mostramos estas diferencias.

Tabla 3: Tipos de mensajes frente a las narrativas del extremismo violento

Qué	Por qué	Cómo	Quién
Contranarrativas.	Deconstruir, desacreditar y desmitificar directamente los mensajes extremistas violentos.	Desafío a través de la ideología, la lógica, los hechos o el humor.	Sociedad civil: en especial líderes religiosos, organizaciones religiosas.
Narrativas alternativas	Socavar las narrativas extremistas violentas centrándonos en lo que estamos «a favor» en lugar de «en contra».	Historia positiva sobre valores sociales, tolerancia, apertura, libertad y democracia.	Sociedad civil o gobierno.

Fuente: BRIGGS y FEVE 2013, 6; citado por BEUTEL *et al.*, 2016, p. 38.

¹⁰⁷ BEUTEL, A., WEINE, S. M., SAEED, A., MIHAJLOVIC, A. S., STONE, A., BEAHR, J. O., y SHANFIELD, S. B., «Guiding Principles for Countering y Displacing Extremist Narratives», *Journal of Terrorism Research*, 7, 35 (2016), p. 38.

¹⁰⁸ Por ejemplo, las declaraciones de las autoridades religiosas que responden a las justificaciones religiosas de los extremistas violentos.

¹⁰⁹ Sería el caso, por ejemplo, de una narrativa basada en la fe dirigida a promover la participación ciudadana entre los jóvenes puede estar destinada principalmente a aumentar las tasas de participación de votantes entre los jóvenes de 18 años, apelando a la responsabilidad y al bien común. Sin embargo, estas narrativas pueden tener el efecto colateral de fundamentar desde el punto de vista intelectual a los individuos contra las narrativas violentas que sostienen que una persona no puede ser, al mismo tiempo, un ciudadano europeo o español leal y un musulmán observante. De manera que ese tipo de narrativa alternativa está apoyando el concepto de identidad musulmana europea/nacional.

Ambos tipos de narrativas, cada una desde su especificidad, debe analizar las cuestiones éticas que implica el uso indiscriminado de la violencia y explorar cómo las personas oprimidas, en cuyo nombre se lleva a cabo la violencia, se han visto afectadas por tales acciones. Y, lo que es más importante, deben criticar los objetivos de los grupos extremistas y el impacto del extremismo y el terrorismo en las víctimas inocentes de todas las partes del mundo aterrorizadas por sus acciones¹¹⁰. La contranarrativa generalmente se menciona con mucha más frecuencia que otros tipos de relatos a la hora de afrontar las narrativas extremistas. Recurre a ella sobre todo la sociedad civil: periodistas, ciudadanos creyentes o no creyentes, los expertos y, desde hace unos años, *ex professo*, las autoridades religiosas, rectificando y/o negando las afirmaciones e interpretaciones de los extremistas violentos. Las narrativas alternativas las utilizan tanto la sociedad civil –incluidas las autoridades religiosas– como los gobiernos en sus planes de prevención y, sobre todo, en las políticas educativas. Esta opción refuerza la neutralidad de los gobiernos democráticos, incompetentes para pronunciarse sobre cuestiones religiosas¹¹¹.

Conviene tener presente que, a diferencia del catolicismo, el islam carece de una organización jerárquica que pueda representar de forma universal a los

¹¹⁰ Cfr. GHOSH, R.; MANUEL, A.; CHAN, W. Y. A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., *Education y Security*, cit., p. 14.

¹¹¹ Por el contrario, Schmid sostiene que el principio de separación entre las confesiones y el Estado que prevalece en Occidente ha hecho que los gobiernos vacilen a la hora de interferir en las creencias de los ciudadanos. Y esta reticencia a analizar críticamente los usos y abusos políticos de la religión ha sido aprovechada por algunos. Como respuesta, insta a los gobiernos a no permitir que los extremistas violentos reclamen y abusen de las prerrogativas tradicionalmente concedidas a las religiones pacíficas. Comparto la preocupación, pero el problema radica en la elección de los medios para evitarlo y obliga a ponderar con mesura el equilibrio entre la libertad y la seguridad. Los últimos años, con motivo del terrorismo primero y de la pandemia después, han demostrado lo fácil que es que la balanza se incline con mucha frecuencia en perjuicio de la libertad religiosa. Siempre cabría recurrir a los límites de la libertad de expresión; eso sí, simétricamente aplicados. Un ejemplo ilustrativo de las derivas a las que pueden llevar esos planteamientos intervencionistas son las medidas adoptadas por el presidente Macron, que evidencian que Francia está cada vez más dispuesta a arriesgar su neutralidad para involucrarse en los asuntos de los grupos religiosos, el islam en particular. Como advierte Downing, el laicismo francés corre el riesgo de ser intervenido desde arriba por diferentes medios: el primero sería la ley n.º 2021-1109 du 24 de agosto 2021 *confortant le respect des principes de la République* recientemente aprobada se dirige a las organizaciones no gubernamentales (ONG). Un segundo medio se refiere a la cuestión del liderazgo en la comunidad musulmana francesa y a la paradoja de que un Estado abiertamente laico se implique en la creación de una religión «nacional» en un «islam francés». Ya no se trata simplemente de crear una organización que represente al islam ante el Estado laico (Nicolas Sarkozy creó en 2003 el Consejo Francés del Culto Musulmán-Conseil français du culte musulmán), sino más bien una organización que busca rehacer el islam en Francia, después de que Macron dejara de lado el antiguo Consejo Francés de la Fe Musulmana y lo reemplazara. Vid. SCHMID, A. P., *Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation...*, cit., p. 57, y DOWNING, J., *French Muslims in Perspective Nationalism, Post-Colonialism y Marginalisation under the Republic*, Palgrave Macmillan Cham, 2019.

musulmanes. Esta ausencia de una autoridad suprema crea inevitablemente un gran vacío en la interpretación de los textos. Pero, además, propicia que aparezcan muchos intermediarios que se presentan a sí mismos como expertos del islam, para lo cual recurren a diversas denominaciones –los ancianos (الشيوخ), los imanes (الائمة), los sabios (الفقهاء), los científicos (العلماء)– y se erigen en guías de los creyentes con unos conocimientos religiosos escasos y con un nivel educativo que no suele cumplir con los requisitos mínimos para liderar y aconsejar a la comunidad musulmana¹¹². Estos individuos emiten *fatwas* a los musulmanes en las que autorizan y prohíben conductas o en las que incluso incitan abiertamente al odio y a la violencia. Sus mensajes pueden fomentar el dogmatismo en la sociedad e incluso proclamas políticas radicales, como la de Abu Bakr al-Baghdadi, autoproclamándose califa del Estado islámico y pidiendo obediencia a todos los musulmanes del mundo¹¹³.

De ahí la trascendencia de algunos pronunciamientos recientes de las autoridades religiosas desacreditando los argumentos de los radicales violentos mediante contranarrativas expresas¹¹⁴. Destacamos, en especial, el *Documento sobre la fraternidad humana por la paz mundial y la convivencia común*, suscrito por el Papa Francisco y el Gran Imán de Al-Azhar, Ahmad Al-Tayyeb en Abu Dabi, el 4 de febrero de 2019. Es el primer documento aprobado por dos autoridades religiosas de primer nivel en el que, haciendo uso expreso de su responsabilidad religiosa y moral, ambas se comprometen seriamente a «difundir la cultura de la tolerancia, de la convivencia y de la paz; intervenir lo antes posible para parar el derramamiento de sangre inocente y poner fin a las guerras, a los conflictos, a la degradación ambiental y a la decadencia cultural y moral que el mundo vive actualmente». El Documento señala los diversos factores que contribuyen a la violencia y contiene valiosas declaraciones rechazando el uso de la violencia en nombre de Dios ocasionado por la instrumenta-

¹¹² Cfr. SEMMAMI, S., «La enseñanza del islam en España», cit., pp. 91-92.

¹¹³ *Ibid.*, p. 93.

¹¹⁴ Vid., por ejemplo, en el ámbito católico, la Encíclica *Fratelli Tutti* del Papa Francisco sobre la fraternidad y la amistad social, de 3 de octubre de 2020, en especial los nn. 281-285. En el ámbito islámico destaca la *Carta abierta a Baghdadi* dirigida por más de 120 expertos musulmanes a Abu Bakr al-Baghdadi, el líder del Estado Islámico de Irak y Siria, publicada en 2014 como una refutación teológica de las prácticas y la ideología del Estado Islámico de Irak y Siria. Difundida, entre otros, por el Centro Real de Estudios Estratégicos Islámicos con sede en Amman (Jordania), cuyo objetivo es proteger, preservar y propagar el islam tradicional, ortodoxo y «moderado». Disponible en: «<https://rissc.jo/open-letter-to-al-baghdadi/>» (última consulta: 10 de diciembre de 2022). Existe una traducción al español en «https://www.academia.edu/26389391/SUMARIO_DE_LA_CARTA_ABIERTA_Ris%C3%A2la_Maft%C3%BBha_A_AL_BAGDADI» (última consulta: 10 de diciembre de 2022). Vid. también la *Declaración sobre los derechos de las minorías religiosas en las comunidades de mayoría predominantemente musulmana*, Marrakech, 27 de enero de 2016 y la *Carta de la Meca para el diálogo*, del 29 mayo de 2019.

lización política de la religión y por una interpretación fraudulenta de los textos religiosos¹¹⁵.

Por otra parte, es interesante comprobar el importante valor que esas declaraciones reconocen a la educación religiosa¹¹⁶. Ésta no solo debe cuestionar los mitos creados por los extremistas, sino que debe ofrecer una alternativa a la violencia para luchar contra la injusticia a través de medios como la protesta y la persuasión, la no cooperación y la intervención¹¹⁷. Esa educación debe aportar un atractivo ético, moral y emocional capaz de suscitar un sentimiento de pertenencia a una humanidad común y reforzar el verdadero respeto hacia todos y cada uno en su rica diversidad. Ello implica, a su vez, que la educación, en especial la religiosa, debe desarrollar una comprensión y un respeto de la diferencia que permita la construcción de identidades (incluso múltiples) y auto-conceptos positivos. En definitiva, una educación que ayude a los jóvenes a convertirse en pensadores críticos y a cuestionar los comportamientos normalizados y asumidos. Todo ello nos confirma, una vez más, que el efecto directo

¹¹⁵ El Documento proclama: «Declaramos –firmemente– que las religiones no incitan nunca a la guerra y no instan a sentimientos de odio, hostilidad, extremismo, ni invitan a la violencia o al derramamiento de sangre. Estas desgracias son fruto de la desviación de las enseñanzas religiosas, del uso político de las religiones y también de las interpretaciones de grupos religiosos que han abusado –en algunas fases de la historia– de la influencia del sentimiento religioso en los corazones de los hombres para llevarlos a realizar algo que no tiene nada que ver con la verdad de la religión, para alcanzar fines políticos y económicos mundanos y miopes. Por esto, nosotros pedimos a todos que cese la instrumentalización de las religiones para incitar al odio, a la violencia, al extremismo o al fanatismo ciego y que se deje de usar el nombre de Dios para justificar actos de homicidio, exilio, terrorismo y opresión. Lo pedimos por nuestra fe común en Dios, que no ha creado a los hombres para que sean torturados o humillados en su vida y durante su existencia. En efecto, Dios, el Omnipotente, no necesita ser defendido por nadie y no desea que su nombre sea usado para aterrorizar a la gente. (...)»

La libertad es un derecho de toda persona: todos disfrutan de la libertad de credo, de pensamiento, de expresión y de acción. El pluralismo y la diversidad de religión, color, sexo, raza y lengua son expresión de una sabia voluntad divina, con la que Dios creó a los seres humanos. Esta Sabiduría Divina es la fuente de la que proviene el derecho a la libertad de credo y a la libertad de ser diferente. Por esto se condena el hecho de que se obligue a la gente a adherir a una religión o cultura determinada, como también de que se imponga un estilo de civilización que los demás no aceptan».

¹¹⁶ El Documento de Abu Dabi declara también «la importancia de reavivar el sentido religioso y la necesidad de reanimarlo en los corazones de las nuevas generaciones, a través de la educación sana y la adhesión a los valores morales y a las enseñanzas religiosas adecuadas, para que se afronten las tendencias individualistas, egoístas, conflictivas, el radicalismo y el extremismo ciego en todas sus formas y manifestaciones».

Por su parte, la Declaración de Marrakech, insta a «las instituciones y autoridades educativas musulmanas a que lleven a cabo una valiente revisión de los planes de estudios que aborde de forma honesta y eficaz cualquier material que instigue a la agresión y al extremismo, que conduzca a la guerra y al odio y que tiene como resultado la destrucción de nuestras sociedades compartidas».

¹¹⁷ Cfr. SAMUEL, T. K., *Reaching the Youth: Countering the Terrorist Narrative*, Southeast Asia Regional Center for Counter-Terrorism (SEARCC), Kuala Lumpur, 2012.

de la educación sobre la radicalización depende en gran medida del contenido de los planes de estudio, de los métodos pedagógicos empleados y de los valores que se inculcan en las instituciones educativas¹¹⁸.

5. LA EDUCACIÓN COMO RESPUESTA A LA RADICALIZACIÓN VIOLENTA

Por lo general, en el trayecto del comportamiento radicalizado entran en juego cuatro tipos de factores clave de movilización¹¹⁹:

– *Racionales*: La decisión es resultado de un cálculo de costes-beneficios que obtienen los individuos al unirse a otros en un esfuerzo común y responde a una determinada estrategia: es una forma de desarrollar combates asimétricos contra grandes Estados.

– *Emocionales y morales*: La actuación se ve impulsada o acompañada, por diferentes pasiones: frustración, rabia, venganza, el deseo de ejercer la violencia o entrar en acción, y el deseo de sentirse líder o admirado por su grupo. Pero, además, las creencias suelen ser más poderosas que los cálculos de beneficios o costes personales y son los vínculos emocionales, más que los transaccionales, los que unen a los movimientos.

– *Cognitivos*: Las decisiones se ajustan y obedecen a la percepción neurótica de la realidad (en ocasiones manipulada o falseada,) y a los valores del sujeto.

– *Identitarios*: Las decisiones responden a la necesidad de pertenencia y actuación colectiva en un determinado grupo frente a un sistema que a sus ojos no le integra y es percibido como hostil y/o perspectivas sociales seguras; y la visión histórica, en ocasiones manipulada o instrumentalizada.

Todos estos elementos deben ser tenidos en cuenta en las propuestas educativas para prevenir las ideologías extremistas preexistentes, en lugar de limitarse a reaccionar ante ellas, pues, aunque la educación puede ser un proceso a

¹¹⁸ Así lo defienden SHAFIQ, N. M. y SINNO, A. H., «Education, income, y support for suicide bombings: Evidence from six Muslim countries», *Journal Conflict Resolution*, 54 (2010), pp. 146-178, y SAS, M.; PONNET, K.; RENIERS, G., y HARDYNS, W., «The Role of Education in the Prevention of Radicalization y Violent Extremism in Developing Countries», cit., p. 7.

¹¹⁹ Describen estos factores GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M., «Vulnerables: la química de la radicalización, de la infancia a la adolescencia», cit., pp. 45-46, y THE CHANGE INSTITUTE, *Studies into violent radicalisation; Lot 2. The beliefs ideologies y narratives*, A study carried out by the Change Institute for the European Commission (Directorate General Justice, Freedom y Security), London, 2008, p. 124.

largo plazo, sus resultados son más duraderos. No obstante, el efecto directo de la educación en la radicalización depende no solo de lo que se enseña en el aula sino de cómo se enseña, por eso son igualmente relevantes el contenido de los planes de estudio, los métodos pedagógicos empleados y los valores que se inculcan en las instituciones educativas¹²⁰.

5.1 Los marcos internacionales

Como se indicó al comienzo de esta investigación, a pesar del auge del extremismo violento desde hace dos décadas, solo en los últimos años las organizaciones internacionales asumieron la importancia del poder blando (*soft power*), en particular el papel de la educación y de los jóvenes en los esfuerzos de prevención del radicalismo violento. Hasta 2013, no se aprecia una acción más decidida por parte de las organizaciones internacionales, que alcanzó su punto álgido en 2015-2016 con la entrada formal en la escena mundial de la prevención (y no solo la lucha) del radicalismo violento mediante la educación y su transformación en una prioridad.

El primer cambio importante se produce con la aprobación de la Resolución 2250 (2015) sobre *Juventud, Paz y Seguridad*, en 2015, al reconocer el Consejo de Seguridad de la Naciones Unidas que la juventud no es únicamente un grupo al que proteger (los jóvenes como víctimas) o del cual hay que protegerse (los jóvenes como perpetradores de violencia), sino que los jóvenes son también considerados como actores de transformación positiva en sus comunidades, reconociendo su papel como catalizadores de paz y actores en la prevención de la violencia¹²¹. Entre las estrategias preventivas, la resolución destaca la importancia de la educación como una herramienta primordial para favorecer la empleabilidad de los jóvenes, para capacitarlos en su compromiso político y para apoyar su espíritu emprendedor (par. 11). Insta a los Estados Miembros a que «apoyen, según corresponda, una educación para la paz de

¹²⁰ Sostienen esta postura: SAS, M.; PONNET, K.; RENIERS, G. y HARDYNS, W., «The Role of Education in the Prevention of Radicalization and Violent Extremism in Developing Countries», cit. pp. 6-7; DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., p. 13; NAJEEB SHAFIQ, M. y SINNO, A. H. «Education, income, and support for suicide bombings: Evidence from six Muslim countries», *Journal of Conflict Resolution*, 54 (2010), pp. 146-178.

¹²¹ Un año antes, en 2014, el Consejo de Seguridad aprobó la resolución 2178 (2014), en la que alentaba a los Estados Miembros a potenciar el papel de los jóvenes, las familias, las mujeres y los líderes religiosos, culturales y de la educación en su lucha contra el extremismo violento y recalca la función que puede desempeñar la educación para contrarrestar las retóricas terroristas: vid. UN Doc. S/RES/2178, párrs. 16 y 19.

calidad que dote a los jóvenes de la capacidad para participar de manera constructiva en las estructuras cívicas y los procesos políticos inclusivos» (par. 12). Finalmente, exhorta a «los agentes pertinentes a que consideren la posibilidad de establecer mecanismos para promover una cultura de paz, tolerancia y diálogo entre culturas y religiones que incluyan a los jóvenes y desalienten su participación en actos de violencia, terrorismo, xenofobia y todas las formas de discriminación» (par. 13).

Un segundo cambio relevante se reflejó en una mayor atención al papel específico de la prevención, subrayando la importancia de un enfoque integral en el que está implicada toda la sociedad. Ambos aspectos tuvieron un fuerte eco y se ejemplificaron en el *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento*, un marco global presentado a la Asamblea General por el Secretario General el 15 de enero de 2016¹²². El Plan instaba a adoptar:

«enfoque más amplio que abarque no solo medidas permanentes y esenciales contra el terrorismo, basadas en la seguridad, sino también medidas preventivas sistemáticas que aborden directamente las causas del extremismo violento» (par. 6).

También pedía a los Estados miembros que elaborasen de manera multidisciplinar «planes de acción nacionales» en los que participasen un gran número de partes interesadas y sectores de la sociedad, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que fuesen más allá de los típicos organismos encargados de hacer cumplir la ley e incluyesen a los ministerios de educación y asuntos religiosos, los líderes religiosos, los jóvenes, las familias, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y el sector privado¹²³. El plan también incluye recomendaciones a los Estados Miembros para fortalecer el buen gobierno, entre otras, se les insta a que: «eviten la subversión de la labor de las instituciones educativas, culturales y religiosas por los terroristas y quienes les prestan apoyo; tomen medidas adecuadas contra todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las creencias, en particular en los planes de estudios de las instituciones de enseñanza académica y no académica, los libros de texto y los métodos de enseñanza; y garanticen que toda restricción a la libertad de expresión esté clara y estrictamente definida y cumpla los tres requisitos de legalidad, proporcionalidad y necesidad¹²⁴.

¹²² NACIONES UNIDAS, *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento*: Informe del Secretario General de Naciones Unidas, 15 de enero de 2016 (UN Doc. A/70/674).

¹²³ *Ibid.*, par. 44 (a).

¹²⁴ *Ibid.*, párr. 50 (j) y (k).

El Plan incluye una sección sobre «empoderamiento de los jóvenes» (par. 52) y otra sobre educación (par. 54) como ámbito prioritario de actuación, lo que refleja un reconocimiento más profundo de la necesidad de adoptar medidas educativas destinadas a prevenir el extremismo violento entre los jóvenes. A pesar de este reconocimiento, como hacen notar Christodoulou y Szakács¹²⁵, la sección sobre educación no proporciona una definición clara o explícita de la prevención del extremismo violento mediante la educación, sino que más bien promueve «la enseñanza del respeto de los derechos humanos y la diversidad, el fomento del pensamiento crítico, la promoción de los medios de comunicación y la alfabetización digital y el desarrollo de aptitudes socioemocionales y del comportamiento que puedan contribuir a la coexistencia pacífica y la tolerancia» (par. 54). Por tanto, no queda claro si se trata de elementos que la educación debe incluir en general o si constituyen en conjunto una definición específica de lo que constituye la prevención del extremismo violento. Tampoco ofrece muchas pautas sobre cómo llevar a la práctica sus recomendaciones. Otro aspecto digno de mención es la presentación de la sección sobre educación en relación con el empleo, cuyo título completo es «Educación, desarrollo de aptitudes y facilitación del empleo». Tres de los seis puntos sobre educación están relacionados con la creación de empleo y las oportunidades de empleo. Por último, el plan ha sido criticado por plantear la cuestión como un conflicto (irreconciliable) entre los Estados y los extremistas violentos, por no definir el extremismo violento y, por tanto, tratar de prevenir un problema indefinido, por confundir la prevención contra el extremismo violento con la lucha contra el extremismo violento¹²⁶, y por «una agenda tan amplia que corre el riesgo de ofrecer todo menos nada»¹²⁷.

A pesar de sus defectos y críticas, el Plan de Acción supuso un punto de inflexión al representar un paso fundamental en la institucionalización e internacionalización de la prevención del radicalismo violento. Integró la educación tanto en los discursos y prácticas de las Naciones Unidas, sus principales órganos y organismos especializados (como la Unesco)¹²⁸ y sus Estados miembros,

¹²⁵ Reproduzco sus críticas recogidas en CHRISTODOULOU, E. y SZAKÁCS, S., *Preventing Violent Extremism through Education: International and German Approaches*, Georg Eckert Institute, Braunschweig, 2018, p. 25.

¹²⁶ Critica estos aspectos. MODIRZADEH, N., «If It's Broke, Don't Make it Worse: A Critique of the U. N. Secretary-General's Plan of Action to Prevent Violent Extremism», *Lawfare*, 23 de enero de 2016.

¹²⁷ ATWOOD, R., «The dangers lurking in the U. N.'s new plan to prevent violent extremism», *Reuters*, 8 de febrero de 2016.

¹²⁸ Vid. la Decisión del Consejo ejecutivo de la Unesco 197 EX/46, *Papel de la Unesco en la promoción de la educación como herramienta de prevención del extremismo violento*, 7 de octubre de 2015. Todos los esfuerzos de la Unesco en este sentido se llevan a cabo en el marco de la Edu-

como fuera de las Naciones Unidas, entre donantes, responsables políticos, investigadores y profesionales¹²⁹. Ambos acontecimientos internacionales suscitieron un reconocimiento formal y global del papel de la educación en la prevención del extremismo violento y de los jóvenes como sujetos y agentes de esta prevención.

Del análisis realizado por Christodoulou y Szakács sobre los planteamientos acerca de la prevención del extremismo violento mediante la educación (PVE-E) por parte de las diversas organizaciones internacionales, se deduce que predominan los enfoques «relacionados con la PVE-E», al igual que la atención prestada a la creación de espacios seguros para el diálogo y las cuestiones controvertidas. En estos enfoques, el contenido curricular (objetivos, temas de contenido, sugerencias de aplicación) están destinados a capacitarlos para actuar, para fomentar la participación o inspirar el pensamiento crítico como medio para prevenir el extremismo violento, incluso cuando la prevención y/o la lucha contra el extremismo violento no se mencionen explícitamente como objetivo. Entre los ejemplos de estos compromisos indirectos, pero importantes, con la PVE-E se incluye la promoción de la intercultural, la educación para la democracia o la educación para la paz. Lo cierto es que, cuando se trata de orientaciones «específicas para la PVE-E», hay pocos consejos operativos y se centran más bien sobre lo que deben hacer los profesores. La situación es más sombría cuando se trata del contenido de los planes de estudios y los libros de texto, que se mencionan de pasada y no se desarrollan ni investigan más¹³⁰. En opinión de las autoras, el predominio del enfoque «relacionado con la PVE-E» es problemático y poco útil; las definiciones de la prevención del

cación para Ciudadanía Mundial (meta 4.7 de la Agenda 2030 de Desarrollo sostenible). Entre sus directrices destacamos: Unesco, *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*, Unesco, Paris, 2016 y Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, Unesco, Paris, 2017 y Unesco, *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation. Activités efficaces et impact. Note d'orientation*, Unesco, Paris, 2019.

¹²⁹ Destacan, entre otras: el Banco Mundial, el Consejo de Europa, el Club de Madrid, Hedayah, la OSCE, la Inter-Agency Network for Education in Emergencies, etc. Vid. una descripción detallada de las iniciativas, actividades y documentos publicados por las organizaciones internacionales que trabajan en el ámbito de la prevención del radicalismo violento mediante la educación en CHRISTODOULOU, E. y SZAKÁCS, S., *Preventing Violent Extremism through Education: International y German Approaches*, cit., p. 42.

¹³⁰ En los enfoques *específicos*, los contenidos curriculares están directamente relacionados con la prevención del extremismo violento; por ejemplo, mencionan el objetivo de hacerle frente en la descripción de los objetivos educativos, prescriben contenidos/conocimientos sobre el extremismo violento que los alumnos deben aprender (como, ejemplos de extremismo violento, tipos mencionados, personas o acontecimientos específicos), o sugieren estrategias explícitas para aplicar la PVE-E en las clases, como invitar a un antiguo extremista violento a hablar en clase o pedir a los alumnos que se expresen contra el extremismo.

extremismo violento mediante la educación suelen ser tan exhaustivas que resulta difícil diferenciar entre este tipo de educación y la educación para la paz o la educación para la ciudadanía mundial. En otras palabras, a pesar de las conexiones que existen entre ellas, cuando la agenda es tan amplia, el término pierde su rigor analítico y empírico¹³¹.

5.2 La política de prevención del extremismo violento mediante la educación en la Unión Europea

Aunque desde el atentado del 11-S ha existido un consenso cada vez mayor en la UE sobre la percepción de la amenaza terrorista, ello solo se materializó en una política europea de lucha contra el terrorismo entre 2004 y 2005, a raíz de los atentados de Madrid y Londres¹³². La adopción de la *Estrategia de Seguridad Interior en Acción de la UE* en 2010 y la creación, en 2011, del Centro de Excelencia *Radicalization Awareness Network* (RAN) subrayaron la importancia de crear una red que reuniera a expertos de primera línea de varios estados miembros de la UE¹³³.

«Las intervenciones, las medidas y los instrumentos creados para combatir el terrorismo y la radicalización en el ámbito de la Unión Europea pueden situarse en la intersección entre las medidas preventivas y las represivas», como señala Musolino¹³⁴. Pronto se asumió que la promoción de los valores comunes

¹³¹ Cfr. CHRISTODOULOU, E. y SZAKÁCS, S., *Preventing Violent Extremism through Education: International and German Approaches*, cit., p. 25. Por el contrario, De Silva defiende que los programas etiquetados directamente como de lucha contra el radicalismo violento pueden suscitar reacciones negativas en las comunidades, y aboga por los enfoques *relacionados* con la prevención del extremismo violento en los planes de estudios y las metodologías pedagógicas. Vid. DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., p. 16.

¹³² Cfr. MUSOLINO, S., «Las políticas de la UE para la prevención del extremismo violento: ¿un nuevo paradigma de acción?», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Núm. 128, septiembre de 2021, p. 41.

¹³³ Su misión es «poner en contacto a los profesionales de primera línea de toda Europa entre ellos, así como con los académicos y los legisladores, a fin de intercambiar conocimientos, experiencias de primera mano y estrategias para prevenir y combatir el extremismo violento en todas sus formas». Uno de sus grupos de trabajo, es el de Juventud y Educación (RAN Y&E), cuyo objetivo es equipar mejor a los docentes y trabajadores juveniles para apoyarlos en su papel de prevención de la radicalización y en el fortalecimiento de la cooperación entre los dos sectores. El objetivo es crear conciencia sobre el tema, así como empoderar y desarrollar capacidades para que los maestros y los trabajadores juveniles aborden la radicalización. Más información en: <https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/radicalisation-awareness-network-ran/topics-and-working-groups/youth-and-education-working-group-ran-ye_en> [última consulta: 10 de diciembre de 2022].

¹³⁴ MUSOLINO, S., «Las políticas de la UE para la prevención del extremismo violento: ¿un nuevo paradigma de acción?», cit., p. 46.

como vector de integración y cohesión social, a través de las políticas educativas, constituye una parte fundamental de la solución a la radicalización que conduce al extremismo violento¹³⁵.

El primer paso fue la aprobación del *Plan de Acción del Consejo de Europa para luchar contra el extremismo violento y la radicalización conducente al terrorismo*, adoptado el 19 de mayo de 2015¹³⁶. La política educativa forma parte, junto a política exterior, la política social y la aplicación de la ley y la justicia, de una estrategia holística, ambiciosa y global de lucha contra el terrorismo y contra la delincuencia organizada, para evitar el reclutamiento de ciudadanos europeos por organizaciones terroristas (vid. par. 38). El Plan dedica su apartado IV a «la prevención de la radicalización mediante la educación y la inclusión social»; en él figuran recomendaciones dirigidas a los Estados para incorporar programas académicos y pedagógicos que refuercen la comprensión, la tolerancia y la capacidad para gestionar riesgos, propicien el uso responsable y crítico de internet y fomenten un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad¹³⁷. Cobra especial interés la relevancia que el Plan concede al diálogo, la cooperación y la formación de los responsables religiosos; pues la experiencia demuestra que es más aconsejable recibir esa formación en Europa, cuando sea posible¹³⁸.

¹³⁵ Junto a la educación, otro de los ejes esenciales de las medidas preventivas ha sido el empoderamiento de la sociedad civil y el diálogo interreligioso. En cuanto al primero, «la Comisión publicó, en marzo de 2017, el Programa «Empoderamiento de la Sociedad Civil» para ayudar a organizaciones de la sociedad civil a desarrollar narrativas alternativas «eficaces» a la propaganda terrorista en la red a través de apoyo financiero, asesoramiento y formación. Para favorecer el diálogo interreligioso, en diciembre de 2015, la Comisión Europea nombró a una Coordinadora de la lucha contra el antisemitismo, y a un Coordinador de la lucha contra la islamofobia. Ambos son miembros del Grupo de Alto Nivel para combatir el racismo y la xenofobia, habrían de contribuir igualmente a la contranarrativa de la UE y a la implementación de la normativa comunitaria por medio del entendimiento interreligioso desde el impulso de la sociedad civil y las comunidades» (RUIZ-DÍAZ, L., «La prevención de la radicalización en la estrategia contra el terrorismo de la Unión Europea: entre *soft law* e impulso de medidas de apoyo», *Revista Española de Derecho Internacional*, 69(2) (2017), p. 267).

¹³⁶ CM (2015) 74 Add final, adoptado en la 25 sesión del Comité de ministros del Consejo de Europa, que recoge una estrategia planteada para 2015-2017 complementaria a la Acción inmediata del Consejo de Europa para combatir el extremismo, de 9 de febrero de 2015 [SG/inf (2015) 4 rev].

¹³⁷ Vid. pars. 25-27.

¹³⁸ «Insiste en la necesidad de entablar un diálogo intercultural con los distintos líderes, expertos y comunidades para contribuir a una mejor comprensión de la radicalización y su prevención; hace hincapié en la responsabilidad y el importante papel que desempeñan todas las comunidades religiosas en la lucha contra el fundamentalismo, la incitación al odio y la propaganda del terrorismo; llama la atención de los Estados miembros sobre la cuestión de la formación de los responsables religiosos, que debe llevarse a cabo, cuando sea posible, en Europa, en lo que se refiere a la prevención de la incitación al odio y el extremismo violento en lugares de culto en territorio europeo, y para garantizar que esos responsables compartan los valores europeos, y también en lo que

Ese mes se aprobó la *Declaración de París*, adoptada el 17 de marzo de 2015 por los ministros europeos de Educación, en la que se puso de manifiesto el compromiso de los Estados miembros para promover los valores comunes, mejorar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, la educación inclusiva y el diálogo intercultural. Paulatinamente, la Unión Europea se hace más consciente de que la radicalización violenta es un reto, multidimensional y complejo, que solo puede superarse mediante una combinación de acciones en diversos ámbitos políticos. Con este fin, la Comisión aprueba el 14 de junio de 2016, la Comunicación *Apoyo a la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento*¹³⁹. Uno de los 7 ámbitos específicos en los que la Unión se compromete a ayudar a los Estados miembros a superar este reto es el fomento de la educación inclusiva y los valores comunes de la Unión. Se asume que, a largo plazo, la educación de calidad sigue siendo la mejor red de seguridad frente a la exclusión social, que para algunas personas puede ser un factor de radicalización. Entre las medidas adoptadas destacan: a) el establecimiento de una red para facilitar los contactos directos con modelos positivos en los centros educativos, centros juveniles, clubes deportivos y centros penitenciarios, c) de manera más general, los profesores deben estar preparados para abordar la diversidad en las aulas y transmitir valores comunes a los alumnos, c) el fomento del desarrollo de planes de estudios que combinen el contenido académico con el compromiso cívico a través de Erasmus+.

Poco tiempo después, el 22 de mayo de 2018 se aprobó la *Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01)*, con el objetivo de asegurar que los jóvenes entienden la importancia de los valores comunes y así reforzar la cohesión social y contribuir a luchar contra el auge del extremismo, el populismo, la xenofobia y la difusión de desinformación, principalmente en la red¹⁴⁰.

se refiere a la formación de los representantes religiosos, filosóficos y laicos que trabajan en las prisiones, observa, no obstante, que, si bien los lugares de culto pueden constituir puntos de contacto, gran parte del proceso de adoctrinamiento y reclutamiento tiene lugar en contextos más informales o en internet» (par. 32).

¹³⁹ Vid. Comisión Europea Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones de 14 de junio de 2016. *Apoyo a la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento*. COM (2016) 379 final.

¹⁴⁰ En concreto, la Recomendación insta a los Estados a la promoción de la educación para la ciudadanía y la ética y de un clima abierto en el aula que fomente actitudes tolerantes y democráticas, así como competencias interculturales, cívicas y sociales; el aumento del pensamiento crítico y la alfabetización mediática, en particular, al utilizar internet y los medios sociales, a fin de sensibilizar sobre los riesgos relacionados con la fiabilidad de las fuentes de información y ayudar a ejercer juicios sólidos.

En esa misma dirección, la nueva *Agenda de lucha contra el terrorismo*, aprobada por la Comisión Europea el 9 de diciembre de 2020, persigue defender, reforzar y hacer valer colectivamente los valores democráticos y fundamentales europeos frente a quienes buscan debilitarlos¹⁴¹. Por este motivo, se compromete a invertir en la cohesión social, la educación y la inclusividad de las sociedades, de forma que todas las personas sientan que se respeta su identidad y que pertenecen plenamente al conjunto de la comunidad. La Agenda implica al conjunto de la sociedad: ciudadanos, comunidades, grupos religiosos, sociedad civil, investigadores, empresas y socios particulares, y se apoya en cuatro pilares: anticipar, prevenir, proteger y responder. Las políticas educativas se incluyen en la prevención. Habida cuenta de la importancia de la educación no formal en la radicalización y los posibles vínculos con las ideologías extremistas, se persigue la colaboración entre las escuelas, las comunidades (incluidos los grupos religiosos), los trabajadores en el ámbito de la juventud, los trabajadores sociales y las organizaciones de la sociedad civil. Mediante la Agenda, la Comisión se compromete a prestar su apoyo a los Estados miembros para que pongan en común sus experiencias y buenas prácticas respecto a los intercambios entre líderes religiosos y comunitarios sobre la prevención de la radicalización, incluidos los que actúan en escuelas y centros penitenciarios.

A pesar de lo expuesto, se reprocha con razón a Europa su retraso en desarrollar mejor la prevención y, en especial, la prevención primaria dirigida a combatir la radicalización cognitiva o radicalización de los espíritus, como la denomina Alava¹⁴². Así lo corroboran también Azqueta y Merino-Arribas en su exhaustivo análisis de los planes gubernamentales sobre prevención del radicalismo de 16 países europeos, aglutinados en dos grupos control, en función de la presencia o ausencia de víctimas mortales en los atentados. Las autoras concluyen que las políticas europeas sobre radicalización son débiles desde el punto de vista preventivo y no abordan las dificultades de identidad e inclusión, que están en la raíz del problema¹⁴³. Los aspectos educativos ocupan posiciones secundarias (países con víctimas mortales) o prácticamente inexistentes (países sin víctimas mortales). En teoría, se considera que las políticas socioeducativas son un pilar fundamental en la búsqueda de la integración¹⁴⁴ pero, en la prácti-

¹⁴¹ Comisión Europea, *Agenda de la lucha contra el terrorismo en la UE: anticipar, prevenir, proteger, responder*, 9 de diciembre de 2020, COM (2020) 795 final.

¹⁴² ALAVA, S., «Prévention de la radicalisation: regards sur les expériences internationales», *The Conversation*, 26 de febrero de 2017.

¹⁴³ Cfr. AZQUETA, A. y MERINO-ARRIBAS, A., «La Educación en la prevención del radicalismo: una revisión para Europa», *Revista de Educación*, 397, Julio-Septiembre 2022, p. 226.

¹⁴⁴ Cfr. Eurydice, *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following*

ca, el análisis concluye que los documentos relegan la educación y la escuela a un papel poco relevante y limitan su función preventiva a la detección de los primeros brotes de radicalización¹⁴⁵. Por último, las autoras acusan un fuerte entrelazamiento entre la seguridad y la educación que cuenta con amplio apoyo político¹⁴⁶. Varios países instan al profesorado a detectar casos de radicalización, mediante una serie de indicadores de riesgo que figuran en las guías de prevención dirigidas a directores y profesorado. Esta vigilancia se ha convertido en una obligación legal en Reino Unido. También Bélgica y Francia están desarrollando estructuras para que los educadores detecten indicios o casos de radicalización y se ha hecho extensivo a otros países como Suecia¹⁴⁷ o España¹⁴⁸, en Cataluña¹⁴⁹. De hecho, el *Plan estratégico español de lucha contra la radicalización violenta (PEN-LCRV)*, aprobado en 2015, se centra en la seguridad pública y busca identificar micro-escenarios peligrosos. No hace referencia explícita al sistema educativo, aunque lo considera actor cooperador¹⁵⁰.

Convenimos, pues, con las autoras acerca de la conveniencia de utilizar enfoques integrales más amplios en las políticas europeas sobre radicalización,

the Paris Declaration of 17 March 2015, Publications Office EU, Luxembourg, 2016 y Eurydice, *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies y measures*, Education, Audiovisual y Culture Executive Agency, Luxembourg, 2019.

¹⁴⁵ Solo los planes de Finlandia y Noruega abordan la prevención desde planteamientos más completos e interdisciplinarios en los que las medidas educativas, aunque mantienen un enfoque securitario, son, al menos, más numerosas y alcanzan un mayor desarrollo. Cfr. AZQUETA, A. y MERINO-ARRIBAS, A., «La Educación en la prevención del radicalismo: una revisión para Europa», cit., p. 228.

¹⁴⁶ Cfr. DURODIÉ, B., «Securitising education to prevent terrorism or losing direction», *British Journal of Educational Science* 64(1) (2016), pp. 21-35.

¹⁴⁷ Cfr. MATTSSON, C. y SÄLJÖ, R. «Violent extremism, national security and prevention. Institutional discourses and their implications for schooling», *British Journal of Educational Studies*, 66(1) (2018), pp. 109-125.

¹⁴⁸ Cfr. AZQUETA, A. y MERINO-ARRIBAS, A., «La Educación en la prevención del radicalismo: una revisión para Europa», cit., p. 229.

¹⁴⁹ Generalitat de Catalunya, *Prevenció, detecció i intervenció de processos de radicalitat als centres educatius*, Departament d' Interior i Ensenyament, Barcelona, 2016.

¹⁵⁰ La Orden PCI/179/2019, de 22 de febrero, por la que se publica la Estrategia Nacional contra el Terrorismo 2019, aprobado por el Consejo de Seguridad Nacional de España, contempla las líneas de acción contra el terrorismo desde los cuatro pilares básicos: Prevenir, Proteger, Perseguir y Preparar la respuesta. En cada uno de los pilares se consideran su objetivo general, sus ejes prioritarios y los objetivos específicos y líneas estratégicas a seguir en los ámbitos interno, externo y espacios comunes globales. Ninguna de las líneas estratégicas del pilar de prevención alude expresamente a la educación. Solo alude al ámbito educativo como foco de radicalización (línea 2). Incluye algunas líneas colaterales al ámbito educativo, pero de gran interés estratégico: 7.º Fomentar la gestión pública de la diversidad, particularmente en los ámbitos autonómico y local, y favorecer el diálogo intercultural e interreligioso; 8.º Impulsar y coordinar los esfuerzos institucionales contra los delitos de odio, previniendo así la aparición de factores que contribuyan a favorecer los extremismos violentos y 9.º Promover el testimonio de las víctimas del terrorismo como vía para contrarrestar la narrativa terrorista.

que eviten la securitización de la educación y las connotaciones políticas que impregnan el discurso preventivo de la radicalización y aborden las dificultades de identidad e inclusión¹⁵¹. Ello conlleva, en el ámbito europeo, la transposición de la legislación antidiscriminatoria a los ordenamientos nacionales de los Estados miembros para asegurar los mismos derechos y protecciones a las minorías y su aplicación enérgica en todos los ámbitos, con el apoyo del organismo nacional de igualdad establecido en cada Estado. Además, las políticas deben atender mejor las necesidades de formación, financiación, información y apoyo moral de las autoridades al sector educativo que trabaja en este ámbito extremadamente sensible¹⁵².

No obstante, el examen de esta rica y variada documentación internacional permite extraer un conjunto de puntos de vista normativos y pedagógicos comunes¹⁵³:

- La necesidad de identificar los factores subyacentes de «incitación» y «atracción» hacia la radicalización y utilizar la educación para mitigarlos.
- La inclusión y el respeto de la diversidad son principios fundamentales de una política educativa que se esfuerza por prevenir el extremismo violento; deben estar incorporados en los programas, planes de estudios, manuales y materiales de referencia. En consecuencia, deben suprimirse las representaciones estigmatizantes de determinados grupos, los estereotipados factores de división y promover los valores que favorecen el sentimiento de pertenencia a un patrimonio humano común.
- Las escuelas deben ser entornos de aprendizaje seguros y acogedores que propicien la autonomía y una cuidada integración a los alumnos más vulnerables mediante actividades informales y no formales que fortalezcan su sentimiento de ser valorados y reconocidos por sus iguales.
- Es necesario reforzar la resiliencia de los estudiantes frente a la presión del grupo y ello pasa por la resistencia a verdades y mensajes simplistas y unidimensionales que toleran o exaltan, el odio o el recurso a la violencia como medio de resolución de los problemas. Es algo que puede construirse con la ayuda de los educadores mediante el aprendizaje de algunas competencias cog-

¹⁵¹ Cfr. AZQUETA, A. y MERINO-ARRIBAS, A., «La Educación en la prevención del radicalismo: una revisión para Europa», cit., p. 230.

¹⁵² Cfr. Radicalisation Awareness Network (RAN), *Éducation et prévention de la radicalisation: comment les gouvernements peuvent aider les établissements scolaires et les enseignants à prévenir/lutter contre l'extrémisme violent*, 6 de mayo 2019.

¹⁵³ Cfr. CHRISTODOULOU, E. y SZAKÁCS, S., *Preventing Violent Extremism through Education: International y German Approaches*, cit., pp. 41-42; UNESCO, *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., pp. 31-48.

nitivas, sociales y afectivas. Constituye una forma eficaz de prevenir la radicalización violenta porque incrementa el sentido de la responsabilidad personal y el compromiso, y debe funcionar de la misma manera para los distintos tipos de extremismo violento (dado que las organizaciones internacionales rara vez, o nunca, diferencian entre tipos).

– El pensamiento crítico permite a los estudiantes aprehender las cosas y las situaciones bajo diferentes perspectivas y cuestionar las ideas que los demás imponen, por tanto, impide que los alumnos se sientan atraídos por el extremismo violento (factor de atracción).

– No deben eludirse los temas controvertidos en el aula, por el contrario, deben aprovecharse creando espacios seguros de diálogo constructivo donde los estudiantes aprenden a debatir problemas complejos cuestionando sus hipótesis y las de los demás. De esta forma, mejoran su aptitud para el diálogo respetuoso, gestionan sus emociones y cuestionan sus prejuicios.

– La educación sobre los medios y para la información (alfabetización mediática) es esencial para utilizarlos de forma responsable y para reforzar las competencias analíticas de los alumnos a fin de puedan evaluar los contenidos de manera crítica.

– Si se capacita a los estudiantes y se les dota de ciertas competencias y habilidades, esto les ayudará a encontrar empleo y esta experiencia, por sí misma, ayuda a crear resiliencia contra la radicalización y el extremismo violento. Estas competencias implican la promoción de los derechos humanos, el diálogo, la ciudadanía democrática y la tolerancia, así como la Educación para la Ciudadanía Mundial (por ejemplo, aceptar la diversidad y el sentido de pertenencia a una humanidad común, descubrimiento de la interdependencia e interconexión). Todas ellas integran los enfoques «*relacionados con la prevención del extremismo violento mediante la educación*».

– Algunos enfoques «*específicos de la prevención del extremismo violento mediante la educación*» tienen éxito; por ejemplo, enseñar sobre el extremismo violento y sus desastrosas implicaciones, invitar a antiguos extremistas a hablar en el aula, etc.

– Determinados alumnos están «en situación de riesgo» y son más «vulnerables» que otros, y es posible identificarlos. Forma parte de las tareas del educador y de la escuela identificar y ayudar a prevenir su posible radicalización.

– Las estrategias educativas deben complementarse siempre con enfoques sociales más amplios y en colaboración con otros sectores, como los líderes religiosos, la familia y la sociedad civil.

– Para afrontar discursos de extremistas violentos en nombre de la religión, es esencial que las escuelas doten a los estudiantes de conocimientos

precisos, así como de competencias que faciliten el diálogo interreligioso e intercultural, ello les facilitará no hacer generalizaciones sobre las visiones del mundo, religiosas o no religiosas. Con este fin, es importante reforzar las competencias socioafectivas tales como la empatía, la compasión, etc.

– La educación religiosa, cuando se imparte «adecuadamente», puede prevenir el extremismo violento.

Ante todos estos retos, el informe Unesco 2021 sobre futuros de la educación establece ambiciosas directrices para configurar futuros pacíficos y socialmente justos en y a través de la educación. El informe sostiene que la educación debe transformarse de manera que permita «pensar de forma diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo»¹⁵⁴.

6. APORTACIONES DEL CURRÍCULO DE RELIGIÓN ISLÁMICA A LA PREVENCIÓN DEL EXTREMISMO VIOLENTO

Los modelos de educación religiosa en Europa se perfilan en función de tres factores: la responsabilidad (comunidades religiosas, agencias gubernamentales, o responsabilidad compartida entre comunidades religiosas y Estado), la voluntariedad u obligatoriedad de recibir la formación por parte de los alumnos y el carácter confesional (con religión de Estado o no)¹⁵⁵. Como constata Meseguer, la tendencia actual de los organismos europeos e internacionales es otorgar una mayor relevancia a que se diseñen programas educativos *acerca de las religiones*, diferente de la enseñanza religiosa confesional¹⁵⁶. La Recomendación 1720 (2005) sobre *Educación y Religión* anima a los Estados miembros a asegurar que se impartan estudios sobre las religiones en primaria y secundaria de educación estatal (apartados 13 y 14), y en el mismo sentido se ha pronunciado la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y la Comisión

¹⁵⁴ Unesco, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Resumen, International Commission on the Futures of Education, Paris, 2021, p. 9.

¹⁵⁵ Vid. una descripción de esos modelos en ÁLVAREZ, J. L. y ESSOMBA, M. A., *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Graó, Barcelona, 2012 y DEL ESPINO DÍAZ, L., «A Comparative Analysis of Religious Education in Europe y Educational Guidelines in the Framework of Interreligious dialogue y a Culture of Peace», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 9, N. 1 (2018), pp. 47-56.

¹⁵⁶ Cfr. MESEGUER, S., «Prevenir la radicalización en la escuela», *Anuario de Derecho eclesiástico del Estado*, vol. 36 (2020), p. 406.

Europea contra el Racismo y la Intolerancia¹⁵⁷. Este tipo de propuesta no se contraponen con la enseñanza religiosa confesional, es más bien complementaria¹⁵⁸. Forma parte de la alfabetización religiosa para promover el conocimiento del otro y consiste en la capacidad de discernir a través de múltiples perspectivas y de analizar la convergencia de las esferas religiosa, social, política y cultural que se han producido a lo largo de la historia¹⁵⁹. En este orden de cosas, el Consejo de Europa impulsa desde hace años la integración de la religión en la educación intercultural, cuyo exponente más claro fue la aprobación de la Recomendación CM/Rec (2008)12 del Comité de ministros a los Estados miembros sobre *la dimensión de las religiones y de las convicciones no religiosas en la educación intercultural*, aprobada el 10 de diciembre de 2008¹⁶⁰.

El modelo español de cooperación con las confesiones ha propiciado la oferta de la enseñanza religiosa islámica en el sistema educativo español, como una garantía prestacional respecto al ejercicio del derecho de libertad religiosa (art. 16) y cauce adecuado para el ejercicio del derecho de los padres a educar a sus hijos conforme a sus convicciones religiosas (art. 27.3) reconocidos en la Constitución¹⁶¹.

Con la introducción de una asignatura de religión en la escuela se da cumplimiento a lo establecido en los Acuerdos con las confesiones; en concreto, con lo establecido en el artículo 10 de la Ley 26/1992 de 10 de noviembre de 1992, por el que se aprueba el Convenio de cooperación del Estado español con la Comisión islámica de España¹⁶². La oferta de la asignatura de religión islámica en los centros está condicionada al número de solicitudes (10 en concreto, presentadas por los padres, representantes legales del menor o el propio alumno al comienzo del curso escolar), es de carácter voluntario y de segui-

¹⁵⁷ OSCE/ODIHR, *Principios Orientadores de Toledo sobre la Enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, Documento publicado por la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la OSCE, 2008 y Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), *Recomendación General Núm. 15 sobre Líneas de Actuación para combatir el discurso de odio*, de 8 de diciembre de 2015, apartado 4.

¹⁵⁸ Vid. una exposición del valor pedagógico de este enfoque en MESEGUER, S., «Prevenir la radicalización en la escuela», cit., pp. 408-409.

¹⁵⁹ Cfr. GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», cit., p. 127.

¹⁶⁰ Vid. una exposición detallada de esta perspectiva en JACKSON, R., *Intersections-Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visons non religieuses du monde en éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2015, en especial en pp. 13-20.

¹⁶¹ Vid. SSTC 5/1981, de 13 de febrero, FJ 9.º *in fine* y 38/2007, de 15 de febrero, FJ 5.º

¹⁶² Cfr. STC 31/2018, FJ 6.º De acuerdo con lo establecido en el apartado 2 de la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) la enseñanza de la religión islámica se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Comisión Islámica de España.

miento libre para los alumnos. Ahora bien, la voluntad de las autoridades políticas de ponerla en marcha resulta el factor clave, en particular tras las transferencias de las competencias en educación a las diferentes comunidades autónomas. Esto explica que exista un mosaico de caprichosa diversidad (que es también discriminación) en la implantación de este tipo de enseñanzas¹⁶³. Por último, la propuesta de los profesores de religión, el diseño del currículo, los contenidos de los libros de texto y de los materiales pedagógicos, aunque supervisados por la inspección educativa, compete a las autoridades religiosas, como lo exige el principio constitucional de neutralidad estatal¹⁶⁴.

Enseñar los fundamentos propios de la religión en sí mismo puede construir una contranarrativa eficaz contra el extremismo violento, un antídoto frente a la manipulación y la desinformación. El conocimiento de lo religioso, como cualquier otro conocimiento, nos hace más libres. La ignorancia nunca es mejor que la sabiduría. Pero, además, lo relevante de esa oferta educativa es que constituye un importante factor de integración. «Su inclusión transmite un mensaje indispensable a los españoles de confesión musulmana: las dos identidades no tienen por qué anularse mutuamente», advierte Semmami¹⁶⁵. Dar carta de naturaleza a esta asignatura en el sistema educativo supone incidir en lo que, en cada religión, nos hace similares; por ello, es una herramienta potente para la convivencia pacífica, el aprendizaje de la pluralidad y del respeto de la diferencia. Aporta, desde edades tempranas, formas sanas de relacionarse con su sociedad de acogida y de reforzar la propia identidad confesional. Así mismo, el conocimiento profundo de la religión refuerza valores compartidos no solo con el resto de los ciudadanos sino también con otros creyentes, como la paz, la solidaridad, el amor al prójimo, el perdón, la generosidad y la tolerancia, todos ellos opuestos a la violencia y a la exclusión que propagan los extremistas¹⁶⁶.

¹⁶³ Según el Observatorio Andaluz, a fecha de diciembre de 2021, se atiende la demanda de clases de Religión Islámica solo en Primaria en las siguientes comunidades autónomas: Andalucía, Canarias, Ceuta, Melilla, Baleares, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Valenciana, Extremadura, Madrid y Vasca. Se atiende en Primaria y Secundaria en Aragón, Cataluña y La Rioja. Todavía no se atiende esa demanda en Cantabria, Asturias, Galicia, Murcia y Navarra. Vid. Observatorio Andaluz, *Estudio demográfico de la población musulmana*. Explotación estadística del censo de ciudadanos musulmanes en España referido a fecha 31/12/2021, UCIDE, 2022, p. 10. Cfr. MORERAS, J. «La situation de l'enseignement musulman en Espagne», en *Des Maîtres et des Dieux: écoles et religions en Europe*, WILLAIME, J. P. y MATHIEU, S. (eds.), Belin, Paris, 2005, pp. 165-179.

¹⁶⁴ Vid. Disp. Adicional 3.ª y 4.ª LOE. Estos principios han sido reiterados por el Tribunal Constitucional en los siguientes términos: «son únicamente las Iglesias, y no el Estado, las que pueden determinar el contenido de la enseñanza religiosa a impartir y los requisitos de las personas capacitadas para impartirla» (STC 38/2007, de 15 de febrero, FJ 9.º).

¹⁶⁵ SEMMAMI, S., «La enseñanza del islam en España», cit., p. 89.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 91.

Hay, además, otras razones de peso que legitiman la presencia de una asignatura cuyos contenidos son publicados en el Boletín Oficial del Estado y cuenta con un profesorado con la titulación requerida. Nos referimos a la necesidad de un islam español no dependiente de expertos o imanes de otros países que reciben su formación religiosa en el extranjero y enseñan reglas, valores y costumbres basadas en contextos y tradiciones ajenas a la sociedad en la que deben integrarse los estudiantes. Para la normalización de la religión islámica en España y en Europa, es imprescindible además una mayor intervención del Estado en la regulación de la enseñanza, en el nombramiento de los imanes y en la financiación incontrolada que supone un control extranjero sobre el islam en España. «Lo más eficiente –opina Semmami– es combatir el yihadismo desde dentro, junto con los musulmanes españoles que tienen interés real en contrarrestar el fenómeno a través de la prevención, la educación y la acción directa lo más cerca posible de las comunidades afectadas»¹⁶⁷. Por este motivo, es importante que el Estado español se involucre en todo el ciclo formativo; en la concepción de los programas pedagógicos del islam, en la formación y contratación de los profesores y en el control de los contenidos y de los debates sobre temas sensibles en las aulas¹⁶⁸.

6.1 El enfoque competencial de la LOMLOE

La última reforma educativa impulsada por 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) sigue garantizando la oferta de la asignatura de religión islámica en los mismos términos que las anteriores leyes. Se reprocha, no obstante, que «el tratamiento de las religiones en la LOMLOE no es suficiente, es más jurídico que pedagógico. Se mantiene solo un cierto cumplimiento de los acuerdos del Estado con las religiones»¹⁶⁹.

Se vuelve al escenario de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), un área curricular para los que eligen Religión y una atención educativa programada por los centros como parte de su proyecto educativo para los que no eligen Religión, sin currículo, sin programación y sin evaluación. En Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, se podrá establecer la

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 98.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 94.

¹⁶⁹ ESTEBAN GARCÉS, C., «El nuevo currículo de Religión mejora la LOMLOE, no al revés», *Religión y Escuela*, 24 de junio de 2022.

enseñanza no confesional de cultura de las religiones¹⁷⁰. La asignatura de religión es evaluable en los mismos términos y con los mismos efectos que los de las otras áreas de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero su nota no se computa para la media cuando los expedientes entren en concurrencia ni cuando hubiera que acudir a éstos a efectos de admisión del alumnado, para realizar una selección entre los solicitantes. Los efectos de este recorte de la evaluación del área de Religión, más que reales, acrecientan el desprestigio de la materia y del profesorado que quedan cuestionados en su credibilidad y en su profesionalidad. Los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de cada una de las etapas educativas establecen, como mínimo, una hora a la semana de clase de Religión en todas las etapas. Cada Comunidad autónoma puede ampliar o no el horario de esta materia, lo que dependerá de sus Gobiernos, que podrían añadir media hora o una más.

Bien es verdad que los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejaban revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a otros planteamientos de la reciente Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación y a los retos actuales de la educación, que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la Unesco para la década 2020/2030¹⁷¹. Lo más significativo de la nueva ley es que refuerza el aprendizaje competencial y a lo largo de la vida, adaptando el sistema educativo español a las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018¹⁷². Conforme a este nuevo enfoque, «la meta no es la mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar necesidades presentes en la realidad»¹⁷³. Con esa finalidad, los principios

¹⁷⁰ Vid. Apartado 3 de la Disp. Ad. 3.º LOE.

¹⁷¹ Vid. los retos recogidos en el documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco.

¹⁷² Las competencias clave son las siguientes: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; Competencia digital; Competencia personal, social y de aprender a aprender; Competencia ciudadana; Competencia emprendedora y Competencia en conciencia y expresión culturales. Los anexos de los currículos de cada etapa educativa han reformulado ligeramente la definición de cada una de ellas; las reproducimos en nota más adelante.

¹⁷³ Anexo 1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022). Vid., en el mismo sentido, Anexo 2 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febrero de 2022); Anexo 1 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022) y Anexo 1 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril de 2022, por el que se establecen la ordenación

y fines del sistema educativo español se concretan en el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

El perfil de salida del alumnado «identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar la enseñanza básica de su itinerario formativo. El Perfil de salida es único y el mismo para todo el territorio nacional. Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesionan y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva»¹⁷⁴.

El Ministerio de Educación propone diez indicadores del perfil de salida para los currículos de enseñanza básica, siete de ellos están directamente relacionados con la prevención del extremismo violento:

- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

y las enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022). La descripción de los desafíos del siglo XXI y de las competencias clave para afrontarlo figuran en estos anexos.

¹⁷⁴ *Ibid.*

Los currículos de cada materia, incluida la religión islámica, se componen de una serie de «competencias específicas» que identifican los desempeños que el alumnado debe poder desplegar para abordar actividades y situaciones concretas que requieren de los saberes básicos de cada materia. La finalidad de cada una de las competencias específicas (destinadas a ayudar a aprender a ser, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a aprender) se ajusta a la visión estructural y funcional de las competencias clave adoptadas en cada etapa. Son el punto de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado y, por otra, los saberes básicos de las materias¹⁷⁵ y los criterios de evaluación¹⁷⁶.

Los currículos de la enseñanza de religión islámica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se aprobaron mediante la Resolución de 16 de septiembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación¹⁷⁷. El curriculum está organizado en un nuevo mapa de aprendizajes esenciales que viene determinado por el proceso madurativo del alumno, por tanto, se proponen los contenidos que el estudiante necesita para progresar en su crecimiento como persona, en su desarrollo afectivo-emocional, y en su maduración social. El análisis de su contenido nos permite extraer algunas conclusiones. En primer lugar, las expresiones «extremismo violento» y «prevención del extremismo violento» no aparecen en ninguno de los currículos de las diferentes etapas. Tampoco figuran contenidos curriculares, objetivos, competencias o metodologías *específicas* (por ejemplo, compromiso explícito con los factores de atracción o empuje que conducen al extremismo violento, testimonios de antiguos extremistas, etc.) directamente relacionadas con la prevención del extremismo violento. En cambio, sí constan abundantes aspectos *relacionados* con la prevención del extremismo violento, sobre todo al describir las competencias específicas y los saberes básicos.

Los indicadores del perfil de salida han sido acogidos con responsabilidad en el nuevo currículo de Religión Islámica y las competencias clave han sido tenidas

¹⁷⁵ Los saberes básicos son «los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas». Todas las definiciones de los términos utilizados en los curriculum figuran en el artículo 2 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil; artículo 2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria; artículo 2 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria y artículo 2 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato.

¹⁷⁶ Los criterios de evaluación son «los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje».

¹⁷⁷ BOE núm. 228, de 22 de septiembre de 2022.

en cuenta de manera notable. Así lo refleja el análisis cuantitativo de los descriptores operativos de cada una de esas competencias presentes en el curriculum en cada etapa educativa¹⁷⁸. Los resultados aparecen reflejados en la tabla 4.

Tabla 4. Presencia de las competencias clave en el curriculum de religión islámica

	Ed. Infantil (3-5 años)	Ed. Primaria (6-11 años)	Ed. Secundaria (12-15 años)	Bachillerato (16-17 años)	Total
Competencia en comunicación lingüística.	NC	6	5	5	16
Competencia digital.	NC	6	5	5	16
Competencia personal, social y de aprender a aprender.	NC	4	6	4	14
Competencia ciudadana.	NC	4	4	3	11
Competencia en conciencia y expresión culturales.	NC	3	3	3	9
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.	NC	1	1	1	3
Competencia plurilingüe.	NC	1	1	1	3
Competencia emprendedora.	NC	0	0	0	0
Total.	NC	25	25	22	72

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, Educación Infantil es la única etapa cuyas competencias específicas no están vinculadas a ningún descriptor operativo relacionado con las competencias clave. No obstante, esta etapa es especialmente

¹⁷⁸ Se han registrado y contabilizado todas y cada una de las menciones a los descriptores operativos de cada competencia clave que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar cada una de las etapas educativas. Esos descriptores operativos constituyen, junto con los objetivos de la etapa el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada materia. Los Reales Decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa incluyen, para cada competencia, unos descriptores generales para la enseñanza básica y otros específicos de cada etapa.

significativa –incluso, estratégica– porque esos primeros años de vida son fundamentales para que se produzca un desarrollo cerebral adecuado y la adquisición de habilidades socio-afectivas, que son la base de los aprendizajes y conforma el desarrollo de la personalidad¹⁷⁹. Esta etapa prioriza la construcción personal y social de la propia identidad diferenciada de la de los demás, en un entorno intercultural y plural. Por ello, el currículum de religión islámica en esta etapa desarrolla, desde la perspectiva confesional, algunos de los primeros aspectos de la identidad individual (reconocimiento de la propia identidad) y social (descubrimiento del grupo religioso de pertenencia e interacción respetuosa con otros grupos sociales de pertenencia) del alumnado musulmán en el seno del entorno escolar. Incide en saberes básicos referidos a «una pertenencia a la Humanidad comprometida con la convivencia positiva, la interculturalidad y el interés colectivo por realizar el bien de forma inclusiva y no discriminatoria. Por tanto, son formas amistosas, respetuosas y solidarias de interactuar en la realidad religiosa y plural». Por ello adquiere valor la observación de la realidad religiosa en el entorno natural, familiar y sociocultural, el interés por lo que les pasó a los Profetas y Mensajeros relevantes mediante «descripciones libres de prejuicios, estereotipos y sin distinción entre ninguno de ellos en la fe» y la vinculación afectiva con los Textos sagrados (interés por escuchar, hablar y saber qué dice el Profeta). Los expertos señalan que una correcta articulación del sentido de pertenencia vinculado a identidades múltiples y cultivado desde edades tempranas y presente en las diferentes etapas educativas ayuda a contrarrestar el acoso, a prevenir las actitudes hostiles, a reducir la soledad y a potenciar la apertura al otro¹⁸⁰.

En general, el volumen y la diversidad de las competencias está repartido entre las diversas etapas de manera bastante proporcional. Educación primaria es la etapa donde más detallados están los contenidos curriculares, quizás por

¹⁷⁹ Los expertos sostienen que «en esta fase, que llamamos “periodo crítico de plasticidad”, el ambiente es muy efectivo en producir cambios a largo plazo en nuestro cerebro y, consecuentemente, en nuestro comportamiento. (...) Un ambiente enriquecedor en la infancia produce cambios plásticos en el cerebro que promueven la resiliencia» (MAÑAS OJEDA, A. y CASTILLO-GÓMEZ, E., «¿Cómo moldea el estrés nuestro cerebro? La infancia es el periodo crítico», *The Conversation*, 7 de febrero de 2023).

¹⁸⁰ La conexión entre la falta de pertenencia, los niveles débiles de resiliencia y la radicalización han sido examinados por BENJAMIN, S.; KOIRIKIVI, P.; GEARON, L. F., y KUUSISTO, A., «Addressing Hostile Attitudes in and through Education-Transformative Ideas from Finnish Youth», *Youth*, 2 (2022), p. 563; GROSSMAN, M., «Resilience to violent extremism y terrorism. A multisystemic analysis», en UNGAR, M. (Ed.), *Multisystemic Resilience: Adaptation y Transformation in Contexts of Change*; Oxford University Press, New York, NY, USA, 2021; pp. 293-317, y HOGG, M. A.; MEEHAN, C., y FARQUHARSON, J., «The solace of radicalism: Self-uncertainty y group identification in the face of threat», *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (2010), pp. 1061-1066.

ser una etapa donde está más garantizada la presencia de todo el alumnado musulmán escolarizado en España, pues, a partir de 6.º de Primaria, pueden optar por la Formación Profesional, hoy por hoy, la opción más elegida entre esta población. Los saberes básicos de esta etapa «están seleccionados a partir de contenidos de los Textos: aquello que le fue revelado al Mensajero –el Mensaje coránico de adorar al Dios Único– y sobre su Sunna, cuya finalidad fue la de comunicar, ejemplificar y facilitar la comprensión oral y escrita del Mensaje. Son estos Textos los que se conocen como las «fuentes del Islam», y constituyen los fundamentos de la Adoración que, junto a ser consciente de Dios, implica serlo también de uno mismo como criatura decidida a adorar y servir a Dios». Estos saberes básicos se incluyen en tres bloques que organizan algunos de los conocimientos, las destrezas y las actitudes presentes en los ámbitos del conocimiento de Dios y del Profeta («el Mensaje de adorar al Dios único, revelado a los profetas coránicos»), de la comprensión del Corán y la Sunna («el Mensaje coránico de adorar al Dios único comunicado por el Profeta») y del carácter transversal de Islam en nuestra sociedad democrática y sus retos. Los saberes básicos recogidos en los currículos de Secundaria (ESO) y Bachillerato suponen una progresión de los establecidos en Primaria y se mantienen los mismos bloques. Se persigue con ello «garantizar la continuidad y la coherencia entre las diversas etapas, abordarlos desde más perspectivas y consolidarlos desde que les permita avanzar en la profundización de cada saber con autonomía y reflexión».

6.1 La competencia en comunicación lingüística y la competencia digital

Las competencias en *comunicación lingüística*¹⁸¹ y la *digital*¹⁸² son las más representadas en el conjunto del currículum. Ambas cobran especial importan-

¹⁸¹ La competencia en comunicación lingüística «implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. Constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber».

¹⁸² La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

cia para prevenir la radicalización violenta. La primera de ellas por su relevancia en el aprendizaje de una religión como la islámica en la cual la comprensión e interpretación de los textos sagrados es esencial, pues la revelación contenida en el Corán es vinculante no solo en su contenido, sino también en la letra¹⁸³. De igual modo, la competencia digital es estratégica pues, como vimos, internet es uno de los focos de reclutamiento más utilizado por los extremistas por su accesibilidad, su amplia difusión y porque protege mejor el anonimato. La alfabetización digital y mediática es, pues, clave para evitar los discursos del odio y la desinformación, para formarse una opinión propia ante los medios de comunicación y adoptar una actitud, responsable ante el uso de las tecnologías digitales (redes sociales, plataformas, etc.), que tenga en cuenta los aspectos relacionados con la seguridad. Se abre paso así a la llamada educación para la ciudadanía digital¹⁸⁴. «Por ello –se afirma en el currículum– es importante diseñar situaciones de aprendizaje supervisadas en las que el alumnado participe y utilice las herramientas digitales de acceso y difusión de la información de forma segura, crítica y responsable, ya sea este uso individual o compartido».

Hay numerosas referencias en Educación Primaria y Secundaria a la competencia específica que facilita la interpretación y la difusión de los Textos de forma adecuada y desde varias perspectivas, permite formarse una opinión y poner los mensajes al servicio del bien, del diálogo interreligioso, así como al uso de sus palabras de manera ética y de la convivencia positiva. Procurando asimismo un uso del lenguaje respetuoso, inclusivo y no sexista para trabajar la igualdad de oportunidades, la igualdad entre mujeres y hombres, rechazando aquellas situaciones en las que se usa el lenguaje para fomentar discursos de odio contra colectivos, minorías y personas.

Para alcanzar esta finalidad, el alumnado debe desarrollar las capacidades de comprensión, producción e interpretación de los Textos de manera progresivamente autónoma y grupal. A medida que se asciende en las etapas educativas y aumenta el grado de madurez del alumno la incidencia y el grado de detalle de esta competencia específica aumenta. En 1.º y 2.º de la ESO se concreta en los siguientes criterios de evaluación: «identificar y cuestionar algún «bulo», mensaje engañoso o información errónea de actualidad relacionada con el Islam procedente de las redes sociales y los medios de comunicación, participando de

¹⁸³ Cfr. FERRARI, S., *El espíritu de los derechos religiosos. Judaísmo, cristianismo e islam*, Herder, Barcelona, 2004, p. 59.

¹⁸⁴ La Unesco considera la educación mediática y a la información (EMI) no como una simple opción, sino un imperativo para contrarrestar el discurso del extremismo violento. Vid. una recapitulación de los temas y competencias que engloba en Unesco, *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., pp. 36-38, 54-55.

forma colaborativa en la producción de otra información veraz y basada en la convivencia y el diálogo interreligioso e intercultural» y «examinar algunas fetuas contradictorias de forma guiada y a través del uso autónomo, crítico y fiable de varias fuentes de información con un propósito concreto». En 3.º y 4.º de la ESO se materializan en: «examinar algunas fetuas contradictorias de forma guiada y a través del uso autónomo, crítico y fiable de varias fuentes de información con un propósito concreto»; «Identificar y clasificar en información veraz y no veraz algunas «noticias falsas» (*fake news*) sobre el Islam dadas en informativos o en textos periodísticos digitales, valorando el enfoque dado a una misma noticia por distintos grupos editoriales o audiovisuales, a través de escalas o niveles de objetividad». Por último, en Bachillerato, la competencia se evalúa con el siguiente criterio: «Comunicar respuestas razonadas y fundamentadas en los aspectos básicos de las ciencias del Corán y del Hadiz de forma clara, utilizando el conocimiento generado durante el estudio de los principios, fundamentos y fines de las disciplinas esenciales».

6.2 La competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana

La competencia personal, social y de aprender a aprender¹⁸⁵ y la competencia ciudadana¹⁸⁶ siguen en representación curricular a las anteriores, ambas conectan directamente con los objetivos que persigue la meta 4.7 de la Agenda de Desarrollo 2030 incorporados a los curriculum de todas las etapas educativas por la LOMLOE La primera incide también en la capacidad de gestionar la

¹⁸⁵ Esta competencia «implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo».

¹⁸⁶ La competencia ciudadana «contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, 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 y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030».

información eficazmente. Ambas aportan valiosas destrezas para la prevención del extremismo violento desde perspectivas complementarias. La primera posibilita poder participar plenamente en el ámbito social y las relaciones interpersonales, incluye la habilidad de identificar las propias capacidades, concentrarse, abordar la complejidad, reflexionar de forma crítica y adoptar decisiones, gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo, ser resilientes y poder sobrellevar la incertidumbre y el estrés. Capacita para comunicarse de forma constructiva en distintos entornos, colaborar en equipo y negociar. Para ello es necesario «dar muestra de tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, así como la habilidad de inspirar confianza y sentir empatía»¹⁸⁷. La segunda habilita para «actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales»¹⁸⁸.

La *competencia personal, social y de aprender a aprender* está más presente en Secundaria que en el resto de las etapas –con todo sentido–, por ser la edad en la que se adquieren y maduran esas capacidades presentes en varios de los objetivos señalados por el currículo de este nivel educativo. Esta competencia «prioriza la socialización del alumnado en una sociedad diversa a través del aprendizaje social referido a un saber hacer y saber ser, para convertirse en personas dialogantes, críticas, empáticas en el pluralismo, solidarias, responsables, etc.».

Esta competencia básica se concreta en el curriculum de religión islámica para la ESO en «la capacidad de describir y respetar la diversidad religiosa y sociocultural de España, y de algunos países de Europa y del mundo, de forma abierta y tolerante». Figura también en Primaria y Bachillerato en términos similares. Con esta competencia específica se profundiza en las capacidades que permiten al alumnado «comprender los valores y las actitudes de la persona musulmana como ejemplo de acercamiento a las distintas culturas, religiones, grupos y colectivos sociales; analizar conceptos como «pluralidad», «convivencia», «paz», «tolerancia», así como los conceptos relacionados con la no discriminación hacia todas las personas por su lugar de nacimiento, creencia, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra diferencia personal o social»¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01), Diario Oficial de la Unión Europea, 4 de junio de 2018.

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ Entre los criterios de evaluación de esta competencia destacan los siguientes: «Compartir de forma respetuosa descripciones sobre otras creencias y culturas del entorno a partir de la elección de una temática que incluya los estereotipos, los prejuicios culturales y religiosos más habituales, extrayendo de las conclusiones positivas, cooperativas y respetuosas propuestas que favorezcan obrar de acuerdo con las mismas».

No obstante, son frecuentes en todos los niveles educativos las referencias a la adquisición de distintas actitudes sobre la convivencia positiva y la interculturalidad de modo colaborativo, el interés por realizar el bien, dirigido tanto en general a la comunidad, como en particular a sus individuos, de forma inclusiva y no discriminatoria, identificando los efectos positivos que producen esas actitudes en las propias emociones y acciones y en las de los demás. La finalidad es lograr que el alumnado asuma y comprenda los efectos positivos que genera la convivencia intercultural, así como el discurso que la acompaña, en el propio comportamiento y en el de las demás personas. Ello supone reconocer y respetar las emociones y experiencias de las demás personas, participar activamente en los trabajos colaborativos y asumir las responsabilidades asignadas.

Sorprende, sin embargo, la ausencia del término resiliencia en todo el currículo, a pesar de figurar en el descriptor operativo CPSAA1 para toda la enseñanza básica y de ser una de las competencias más necesarias para afrontar la prevención de la radicalización violenta, como hemos podido comprobar¹⁹⁰. Esta habilidad no se limita a una resistencia pasiva frente a este fenómeno, sino que está estrechamente vinculada al sentido de la responsabilidad personal y al compromiso. En este contexto, la educación para la ciudadanía junto con la competencia ciudadana puede constituir un valioso recurso para motivar a los estudiantes y animarlos a participar de manera constructiva en la sociedad y a contribuir al cambio social en su entorno local sin recurrir a la violencia¹⁹¹.

La promoción de la ciudadanía activa y de los valores comunes de igualdad, libertad y pluralismo constituyen la piedra angular de la Declaración de París de marzo de 2015. Los conocimientos y destrezas de la *competencia ciudadana* están relacionadas con el respeto de los derechos humanos, el apoyo a la diversidad social y cultural, la igualdad de género y la cohesión social, los estilos de vida sostenibles, el fomento de la cultura de la paz y la no violencia, la habilidad de interactuar eficazmente con otras personas en el interés común o público, incluido el desarrollo sostenible de la sociedad. «Conllevan capacidades de pensamiento crítico y resolución de problemas integrada, así como capacidades para el desarrollo de argumentos y la participación constructiva en

¹⁹⁰ La única aproximación a este enfoque figura el curriculum de Primaria, al proponer el ejemplo la actitud del Profeta frente a la adversidad. Vid., por ejemplo, el criterio de evaluación del tercer ciclo de Primaria: «2.2. Describir algunas dificultades que rodearon al Profeta Muhammad durante la comunicación del Mensaje en La Meca, analizando de manera básica y en extractos de la Sirah o de los Textos dos o más situaciones comunicativas que caractericen la opresión por parte de algunos mequíes durante la prédica (burla, negación, rechazo, boicot y persecución) y el modo en que el Profeta reacciona ante ellas».

¹⁹¹ Vid., en este sentido, Unesco, *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 38.

las actividades de la comunidad, así como en la toma de decisiones a todos los niveles, del local y nacional al europeo e internacional»¹⁹².

Los descriptores operativos de esta competencia aparecen vinculados sobre todo a la competencia específica de reconocer y valorar los orígenes históricos, religiosos y culturales de la propia identidad, así como la de reconocer y respetar los ajenos, para convivir y cooperar en la diversidad social (CC1) y a la capacidad de comprender problemas éticos fundamentales, considerando críticamente los valores propios y ajenos (CC3)¹⁹³. Paradójicamente, ninguna competencia específica del currículum de religión islámica está vinculada al descriptor CC2¹⁹⁴, el único que menciona la Constitución, los derechos humanos y de la infancia y el respeto de la diversidad. También se elude el término violencia, que no figura en todo el currículum, a pesar de estar expresamente mencionado en el descriptor CC3.

Estas omisiones, no obstante, no implican la ausencia de estos temas. De hecho, aparecen vinculados a la competencia específica que permite «describir y respetar la diversidad religiosa y sociocultural de España y de algunos países de Europa y del mundo, mediante la identificación de las confesiones con notorio arraigo en el entorno y de sus culturas», presente en todas las etapas educativas»¹⁹⁵. Estas cuestiones también figuran en el bloque C de los saberes básicos de ESO y de Bachillerato («La transversalidad del Islam en nuestra sociedad democrática y sus retos»). Este bloque proporciona al alumnado algunos aspectos esenciales de nuestro marco de convivencia: la Constitución Española y los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Comi-

¹⁹² Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, cit.

¹⁹³ El contenido de este descriptor es el siguiente: «Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia».

¹⁹⁴ Este descriptor permite al alumnado, al finalizar la enseñanza básica, analizar y asumir «fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial».

¹⁹⁵ Entre los criterios de evaluación vinculados a esta competencia, figuran en la ESO los siguientes: «1.2. Comprender y valorar la repercusión en la convivencia de algunos comportamientos individuales y colectivos de las personas musulmanas, basándose en (...) algunos artículos constitucionales imprescindibles para vivir en la sociedad democrática»; «1.4. Obtener, identificar y asumir los derechos y las libertades relativas a los individuos y a la religión en la Constitución Española y sus desarrollos en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Comisión Islámica de España de forma activa y colaborativa, debatiendo en el trabajo en grupo el articulado de ambas normas básicas para la convivencia plural y positiva».

sión Islámica de España; incluye también saberes vinculados al Estado aconfesional y la libertad religiosa en España, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y aspectos esenciales de la «Conferencia Islámica del Cairo».

La presencia de estos contenidos de educación jurídica como parte de la competencia ciudadana en una asignatura confesional es esencial para garantizar la integración del alumnado musulmán y dar respuesta a la cuestión política. Pero, sobre todo, garantiza la transmisión del ideario constitucional que integra la finalidad educativa del artículo 27.2 CE. A tenor de este precepto, «el respeto a los principios fundamentales de la convivencia y los derechos fundamentales no son un mero límite externo respecto a los contenidos académicos, sino un parámetro de adecuación de las enseñanzas a nuestra Constitución», como ha precisado el Tribunal Constitucional¹⁹⁶. Por tanto, todos los alumnos, opten o no por la asignatura de religión, deben recibir formación en los valores que constituyen el fundamento de una sociedad democrática.

Ahora bien, nadie puede atribuirse en exclusiva la interpretación de esos valores, como tampoco tiene que darse por sentado que el marco liberal deba fundarse en un agnosticismo axiológico. Aunque la crítica de las ideologías ha sido sumamente eficaz para revelar diversos fenómenos sociales vinculados a la religión (opresión, interpretaciones religiosas para justificar el *statu quo*, relaciones entre instituciones religiosas y poder, etc.), también ha contribuido a crear una atmósfera en la que los beneficios que trajo la religión en el pasado se han dejado a un lado, como hacen notar García-Magariño *et al.*¹⁹⁷. De tal modo, que se han olvidado «las múltiples dimensiones vitalizadoras de la religión: su capacidad de generar identidad colectiva, cohesión social, sentido de misión, perspectiva trascendente para afrontar las dificultades, códigos morales, acción altruista para las generaciones futuras, actitudes sagradas hacia aspectos fundamentales de la vida social y natural que necesitan ser preservados, un lenguaje para describir las cuestiones éticas, morales y espirituales, una forma compleja de racionalidad y otros»¹⁹⁸.

No podemos hacer frente al individualismo feroz que amenaza la cohesión social, denunciado por voces solventes (Adela Cortina, Sandel o Habermas) ni a las políticas de migración e integración y menos aún a la prevención del extremismo violento, si ignoramos la lógica y la sensibilidad de la religión. Hoy más que nunca necesitamos ampliar nuestro concepto de razón y de su uso porque los interrogantes propiamente humanos (el origen y destino del hombre, el su-

¹⁹⁶ STC 31/2018, de 10 de abril de 2018, FJ. 6.º

¹⁹⁷ GARCÍA-MAGARIÑO, S., PRIETO-FLORES, O., INNERARITY GRAU, C., «Understanding Social Phenomena Linked to Religion...», cit., p. 7.

¹⁹⁸ *Ibid.*

frimiento, etc.) no tienen respuesta en esa visión reductiva de la razón y de la ciencia. Además, necesitamos recuperar músculo ético en nuestras democracias; un músculo que no se nutre de moralismo político hueco e incoherente, sino con sólidos fundamentos morales para vivir las virtudes, asumir los valores y servir al bien común. Por eso, la aportación de las religiones a la construcción social es importante en términos éticos; deben contribuir a la creación de una ética civil –universal– más allá de su propia identidad. No en vano, cuando la religión se vive con coherencia y convicción, nos hace mejores ciudadanos. En palabras de Eliot, «un hombre no es un buen ciudadano si no es un hombre bueno».

Por otra parte, los valores cívicos no son ajenos a la religión, al contrario, están en el ADN de todas las religiones; se fraguan en un humus religioso. Anclarlos en las raíces de las respectivas creencias ayuda todavía más a su apropiación cultural y cívica. No debemos ignorar que la fuente de la mayoría de los valores de las sociedades democráticas occidentales es de raíces judeo-cristianas: la fraternidad, la libertad, la solidaridad, la justicia, la paz, la tolerancia, los derechos humanos, etc. El currículum de religión islámica explicita esos valores en todos los niveles educativos¹⁹⁹. En la ESO, la competencia específica mencionada con anterioridad, vinculada al descriptor de competencia ciudadana, «prioriza los ámbitos tanto de la moral fomentada en el Mensaje divino, como de los derechos y las libertades constitucionales, para que los jóvenes ejerzan el derecho fundamental a la libertad religiosa y de culto con responsabilidad en un contexto amplio y plural, donde la convivencia en nuestra sociedad democrática necesita tolerar críticas, respetar opiniones e, incluso,

¹⁹⁹ Destacamos, a modo de ejemplo, algunas referencias explícitas a los valores en las diferentes etapas del currículum de religión islámica:

Educación Infantil: Interés colectivo por conocer y animar al bien y realizarlo con apertura hacia la diversidad: autonomía en normas, valores, actitudes y buenos modales.

Educación Primaria: «Observar e intercambiar oralmente dos o más ejemplos de entre los modales y valores del Profeta trabajados en el aula analizando al menos una situación-problema que implicara o afectase al Profeta y en la que él los utilizase, mostrando interés hacia la necesidad de aplicarlos en el entorno escolar y social».

ESO: «Comprender los valores y las actitudes de la persona musulmana como ejemplo de acercamiento a las distintas culturas, religiones, grupos y colectivos sociales»; «Comprender y valorar la repercusión en la convivencia de algunos comportamientos individuales y colectivos de las personas musulmanas, basándose en algunas enseñanzas y ejemplos de personas sabias para aplicar conceptos de «ilícito», «desaconsejable», «libre», «aconsejable», «obligatorio» y algunos artículos constitucionales imprescindibles para vivir en la sociedad democrática»; «Es importante que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado tome mayor conciencia de las necesarias actitudes y valores en la labor investigadora, tales como la honestidad, la mejora de la calidad del conocimiento en las personas, la veracidad, la precisión, el beneficio común, etc.».

Bachillerato: «Habilidades sociales de la persona musulmana en la pluralidad social: valores morales y éticos, actitudes, emociones y comportamientos».

la negación de las propias creencias, y hacer valer los derechos individuales y de culto recogidos en nuestras leyes».

En definitiva, la virtud cívica o ética civil (la mínima para garantizar la convivencia) debe acoger las aportaciones de las tradiciones religiosas, cuya moral tiende a máximos antropológicos y sociológicos, pero también debe ser exigida a las religiones en una sociedad plural. Los ciudadanos creyentes y no creyentes deben encontrarse en el mismo nivel en el uso público de la razón²⁰⁰. Por tanto, la asignatura de religión puede y debe contribuir a aprender a vivir juntos. En este sentido, subrayamos dos aportaciones del curriculum de religión islámica que consideramos especialmente relevantes porque reflejan un compromiso notable con el respeto a la diversidad religiosa y con la igualdad entre hombres y mujeres. Ambas son cuestiones nucleares para la prevención del radicalismo violento.

Por una parte, el curriculum refleja una actitud positiva hacia las diversas religiones, que se plasma en un verdadero reconocimiento que va más allá de la mera tolerancia²⁰¹. Se valora y respeta la sucesión del Mensaje divino anterior al coránico²⁰². Incentiva el dialogo interreligioso y enseña a «compartir de forma respetuosa descripciones sobre otras creencias y culturas del entorno a partir de la elección de una temática que incluya los estereotipos, los prejuicios culturales y religiosos más habituales, extrayendo de las conclusiones positivas, cooperativas y respetuosas propuestas que favorezcan obrar de acuerdo con las mismas». No se elude, pues, el abordaje de cuestiones controvertidas en el aula,

²⁰⁰ Como defiende Habermas, «una democracia no debe imponer una carga adicional y, por tanto, asimétrica a los ciudadanos religiosos. Antes bien, los ciudadanos creyentes y no creyentes deben encontrarse en el mismo nivel en el uso público de la razón. Las aportaciones de una parte no son menos importantes que las de la otra para el proceso democrático, ambas se encuentran en una relación complementaria» (HABERMAS, J., «Lo político: el sentido racional de una cuestionable herencia de la teología política», en MENDIETA, E. (Ed.), *El poder de la religión en la esfera pública*, ed. Trotta, Madrid, 2011, pp. 33-34).

²⁰¹ Reseñamos algunos ejemplos: en Primaria se enseña al alumnado no solo a conocer a los Profetas y Mensajeros más representativos (Noé, Abraham, Moisés, Jesús y Muhammad) sino también a reconocer su contribución al desarrollo de su misma fe. En la ESO y en Bachillerato se profundiza en el conocimiento y respeto hacia el judaísmo y el cristianismo (símbolos religiosos, los aspectos básicos; calendario, festividades y tradiciones; características de los actos de adoración: el ayuno, la oración y funerales), como también hacia otros credos y corrientes filosóficas.

²⁰² Vid, por ejemplo, el siguiente criterio de evaluación: «Valorar y respetar la sucesión del Mensaje divino anterior al coránico, explicando de varias formas las religiones monoteístas en algunos países del mundo mediante los valores y las actitudes de sus Profetas y Mensajeros más representativos, sus Libros, las características principales de sus pueblos, etc., buscando con respeto y tolerancia las similitudes y diferencias con el Islam».

lo que supone una estrategia pedagógica muy recomendada para la prevención del radicalismo violento²⁰³.

Además, el curriculum incluye entre los saberes básicos, los fines y contenidos básicos del Documento la «Fraternidad humana por la paz mundial y la convivencia común», también conocido como la Declaración de Abu Dabi, firmado por el Papa Francisco y el Gran Imán de al-Azhar en 2019. Como ya vimos, este Documento es un alegato a favor de la común dignidad humana que funda la fraternidad universal, y en contra de la violencia en nombre de Dios. Constituye, por tanto, una potente contranarrativa contra la radicalización violenta y consideramos un gran acierto su inclusión en el curriculum.

Por otra parte, es muy destacable el especial hincapié del curriculum, desde Primaria, en «hacer consciente al alumnado de la importancia del papel de la mujer en general, y de algunas en particular, en la transmisión y la comprensión de los Textos, contribuyendo así a mejorar, entre otros aspectos, la valoración crítica de ciertos prejuicios que se expresan sobre algunas aleyas, así como de algunos estereotipos de aparición frecuente al respecto de las personas musulmanas. Por ello, resulta necesaria una acción coeducativa o una perspectiva de género que muestre al alumnado la participación, la colaboración y la contribución de las Compañeras y de las Madres de los Creyentes a la explicación y a la transmisión del Corán, del Hadiz y de la Sirah (biografía del Profeta), así como la importancia de las mujeres frecuentemente mencionadas».

Esta incidencia en la acción coeducativa y en asumir una perspectiva de género adquiere mucha importancia para hacer frente a las ideas específicas sobre los roles de género que defienden las ideologías extremistas (crianza y cuidado de los futuros yihadistas y énfasis en la hipermasculinidad que suele ir acompañado de misoginia)²⁰⁴. La narrativa de reclutamiento utiliza a menudo imágenes idealistas y simplistas de ambos géneros, aprovechando así las inseguridades y frustraciones de los jóvenes. Por lo tanto, es importante saber qué es lo que les atrae de esta narrativa y por qué la siguen, para poder diseñar intervenciones eficaces de prevención. La escuela y, en especial, la asignatura de religión deben ser espacios seguros y abiertos para debatir temas sensibles, como los roles de género y la sexualidad. Si los jóvenes no encuentran allí las respuestas, las buscarán en otra parte. Esto supone abrir la puerta a la captación fuera o dentro de internet por parte de medios extremistas. Por ello, es esencial

²⁰³ Vid. Radicalisation Awareness Network (RAN), *Réunion sur la gestion des idéologies extrémistes d'inspiration religieuse dans les écoles*, cit., p. 7.

²⁰⁴ Vid. Radicalisation Awareness Network (RAN), *Gender-specific approaches in PVE. Preventive work for girls in and around schools*, Conclusion paper RAN. Working Group Meeting (31 May to 1 June 2022, Lisbon, Portugal), 30 julio de 2022, pp. 4-5.

trabajar en la resiliencia para prevenir y contrarrestar las narrativas sexistas desde la propia perspectiva religiosa, en primer lugar. Las confesiones tienen aquí una responsabilidad clave para hacerles conscientes a las jóvenes de sus derechos, incentivar el desarrollo positivo de la identidad, el aumento de la autoestima y la adquisición de habilidades sociales y para la vida teniendo muy presentes los enfoques específicos de género²⁰⁵. Por ello, es muy conveniente que la asignatura no reafirme estereotipos y permita crear entendimiento sobre las preocupaciones, experiencias y retos específicos relacionados con lo que significa ser hombre o mujer, y cómo comportarse entre ellos. En este sentido, hubiera sido deseable haber incluido referencias explícitas sobre la correspondencia efectiva entre hombres y mujeres, hoy por hoy, ausentes en el currículum de religión islámica.

6.3 La competencia en conciencia y expresión culturales

La competencia en conciencia y expresión culturales aparece también en el currículum en los tres niveles con la misma representatividad²⁰⁶. Está vinculada en todos ellos a los saberes básicos del bloque C, sobre «la transversalidad del Islam en nuestra sociedad democrática y sus retos» y a una competencia específica que tiene como fin «fomentar en el aula de religión islámica el conocimiento y la comprensión de la manifestación intercultural presente en diversos entornos, transmitiendo su valor y acercando al alumnado a los saberes históricos del Islam en la historia de España, mediante la aplicación de métodos y retos de indagación adecuados a cada ciclo»²⁰⁷.

²⁰⁵ Conviene tener presente que las vulnerabilidades y las necesidades de los chicos y de las chicas difieren. Además, los jóvenes pueden sentirse divididos entre los valores de su familia y de su comunidad en estos temas y los de fuera de su casa, por lo que conviene ser prudente, pero sin renunciar a que las jóvenes tengan la posibilidad de hacer sus puntos de vista y reivindicaciones en el ámbito escolar. Unesco, *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., p. 47.

²⁰⁶ Implica «comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta en distintas formas y contextos. Requiere también una comprensión de la propia identidad en desarrollo y el patrimonio cultural en un mundo de diversidad cultural y del modo en que el arte y otras manifestaciones culturales pueden ser una forma de ver el mundo y de transformarlo» (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, cit.).

²⁰⁷ De acuerdo con los descriptores operativos de esta competencia, con ella se aspira a que el alumnado «conozca, aprecie críticamente y respete el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística»

Mediante esta competencia, el curriculum da respuesta a una necesidad humana y ciudadana clave como es el conocimiento riguroso de las raíces de la cultura y del patrimonio material e inmaterial sobre el que se asienta una parte esencial de la propia identidad individual y comunitaria. Como hemos tenido ocasión de explicar, el extremismo violento aprovecha la sensación de desarraigo y la desconfianza de los jóvenes musulmanes, para inocular su ideología y para que solo confíen en sus promesas y se sometan a sus planes. Sin duda, la pérdida del sentido de la historia disgrega todavía más. La advertencia del Papa Francisco en este sentido es muy pertinente: «los pueblos que enajenan su tradición, y por manía imitativa, violencia impositiva, imperdonable negligencia o apatía, toleran que se les arrebatte el alma, pierden, junto con su fisonomía espiritual, su consistencia moral y, finalmente, su independencia ideológica, económica y política»²⁰⁸.

Por ello, necesitamos jóvenes que no desprecien la historia, que conozcan y acojan la riqueza espiritual y humana que se fue transmitiendo a lo largo de las generaciones y no ignoren todo lo que los ha precedido. El pasado andalusí español y las huellas del Islam en España ofrecen una oportunidad única en Europa, que el curriculum ha sabido aprovechar. Con el desarrollo de esta competencia se espera que «el alumnado, paulatinamente, comprenda los procesos del pensamiento histórico y se inicie y progrese en el uso de sus bases metodológicas y sus fuentes de información. Asimismo, se pretende que interiorice un sentido de protección de la expresión artística y el patrimonio histórico. De este modo, la adquisición de esta competencia permite a cada alumno o alumna reflexionar sobre la importancia de las aportaciones del pasado a la comprensión del presente, a la vez que fomenta la importancia de la precisión al narrar los acontecimientos clave en las etapas históricas del Islam. Finalmente, esta competencia promueve en el alumnado el desarrollo de la reflexión que le permita tanto reconocer y valorar los orígenes religiosos y culturales de su propia identidad, como reconocer y respetar los ajenos, para convivir y cooperar en la diversidad social».

El curriculum también da entrada a la *competencia matemática, en ciencia, tecnología e ingeniería*, y a la *competencia plurilingüe*, pero su presencia es poco significativa, por lo que no nos detenemos en su análisis. y prescinde totalmente de la *competencia emprendedora*.

(CCEC1) y «expres ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa» (CCEC3).

²⁰⁸ Papa Francisco, *Carta encíclica Fratelli Tutti sobre la fraternidad y la amistad social*, 3 de octubre del año 2020, n. 14.

7. MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA LA PREVENCIÓN DEL EXTREMISMO VIOLENTO

Para prevenir el extremismo violento es relevante no solo *lo que* se enseña, sino también *cómo* se enseña. El cambio de actitudes y creencias en las personas exige *saber más*, pero también aprender a *saber de otra manera*. Para ello es necesario comprender la dinámica de poder entre profesores y alumnos en el aula, y entender mejor qué métodos de enseñanza funcionan y cuáles no, como también garantizar que se incluyan y tomen en consideración las perspectivas del alumnado. Los profesores, como todas las personas, tienen sus preferencias de valores y actitudes y visiones del mundo que se manifiestan en sus respuestas intuitivas con respecto a las diversidades de sus alumnos y en la forma que se abordan o no las actitudes hostiles, la alteridad y el racismo en la educación. Por otro lado, no podemos ignorar que la educación sigue estando dominada por perspectivas centradas en Europa y Occidente que han ignorado y silenciado las experiencias y las voces de las minorías²⁰⁹. Como consecuencia, con mucha frecuencia las epistemologías del Sur han sido constantemente deslegitimadas, un proceso que Santos denomina *epistemicidio*, es decir, «el asesinato del conocimiento»²¹⁰. Como él apunta, «no hay justicia social global sin justicia cognitiva global»²¹¹. Esto se ha traducido en muchas ocasiones en formas estereotipadas de representar a las personas en los materiales de enseñanza y aprendizaje, lo que constituye una de las formas clave a través de las cuales la educación reproduce no intencionalmente imaginarios sobre «nosotros» y «ellos».

Para afrontar estos retos, se proponen enfoques pedagógicos alternativos, como el enfoque interpretativo, dialéctico y el transformador. Los dos primeros los menciona la Recomendación del Consejo de Europa de 2008 sobre la dimensión de las religiones y de las convicciones no religiosas en la educación

²⁰⁹ Cfr. GEARON, L.; KUUSISTO, A.; MATEMBA, Y.; BENJAMIN, S.; DU PREEZ, P.; KOIRIKIVI, P., y SIMMONDS, S., «Decolonising the religious education curriculum», *British Journal of Religious Education*, 43 (2021), pp. 1-8, y TAKAYAMA, K., SRIPRAKASH, A. y CONNELL, R., «Toward a Postcolonial Comparative and International Education», *Comparative Education Review*, 61 (2017), S1-S24.

²¹⁰ Santos escribe: «los intercambios desiguales entre culturas siempre han implicado la muerte del conocimiento de la cultura subordinada, por lo tanto, la muerte de los grupos sociales que lo poseían. En los casos más extremos, como el de la expansión europea, el epistemicidio fue una de las condiciones del genocidio. La pérdida de confianza epistemológica que actualmente aqueja a la ciencia moderna ha facilitado la identificación del alcance y la gravedad de los epistemicidios perpetrados por la modernidad eurocéntrica hegemónica» (SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*, Paradigm, Boulder, 2014, p. 92).

²¹¹ *Ibid.*, p. 13.

intercultural y el tercero aparece vinculado a las recientes propuestas de la Unesco sobre los Futuros de la educación.

El *enfoque interpretativo* se concentra sobre las relaciones dinámicas que existen entre las religiones, los diferentes tipos de grupos que las componen y las personas que se identifican con esos grupos. Evita la aplicación de estereotipos reconociendo que las personas de tal o cual tradición religiosa pueden vivir comprender y presentar su religión de una manera que difiere de las perspectivas generalizadas, por ejemplo, en los manuales. La idea clave es que el examen de esas relaciones permite comprender mejor las religiones. Este enfoque se apoya en tres principios para el estudio de las religiones: las religiones son presentadas a los estudiantes (representación); los estudiantes interpretan el vocabulario y los símbolos religiosos (interpretación) y reaccionan a lo que han aprendido sobre las religiones (reflexividad)²¹².

El *enfoque dialéctico* se apoya en la curiosidad de los estudiantes sobre las cuestiones religiosas y sobre su capacidad de utilizar el vocabulario religioso aprendido en los intercambios con sus compañeros en su centro escolar. El profesor desempeña el papel de moderador, suscitando y clarificando las cuestiones, dejando un amplio margen de actuación a los estudiantes, considerados los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque permite desarrollar su sentido crítico, refuerza su autoestima y permite expresarse a los alumnos en dificultad, creando una valiosa atmósfera de reflexión. Les ayuda también a confrontar ideas y conceptos de diferentes tradiciones religiosas, a reflexionar sobre sus contribuciones y a justificar sus opiniones. Los alumnos hablan también del modo en el que han llegado a sus conclusiones, al tiempo que son invitados a reconocer la posibilidad de puntos de vista diferentes y a mostrarse abiertos a los argumentos de los demás²¹³.

El *aprendizaje transformador* implica profundos cambios estructurales en la forma de entender e interpretar el mundo y a nosotros mismos. Se basa en la idea de que el proceso y los objetivos del aprendizaje son más importantes que la información que se proporciona. Mezirow lo define como «un proceso metacognitivo racional de reevaluación de las razones que sustentan nuestras perspectivas de significado o marcos de referencias problemáticos, incluidos los que representan factores contextuales y culturales como la ideología, la religión, la política, la clase la raza, el género u otros»²¹⁴. El proceso produce

²¹² Cfr. JACKSON, R., *Intersections-Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visons non religieuses du monde en éducation interculturelle*, pp. 38-43.

²¹³ *Ibid.*, pp. 44-47.

²¹⁴ MEZIROW, J., «An overview on transformative learning», en ILLERIS, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, Routledge, New York, 2009, p. 103.

confusión, que, a su vez, actúa como catalizador para desarrollar puntos de vista novedosos y crea un cambio consciente en las creencias y acciones. Mediante este enfoque los alumnos aprenden a pensar críticamente por sí mismos en lugar de dar por sentadas las suposiciones que apoyan un punto de vista. El diálogo y la reflexión crítica son elementos fundamentales. A través del diálogo, los estudiantes aportan su conocimiento personal de las experiencias vividas que les ayudan a fundamentar y contextualizar sus puntos de vista. Este aprendizaje significa pasar de aumentar los conocimientos de los alumnos a hacerles reflexionar críticamente sobre los marcos de referencia que preservan la hegemonía social y sus problemas²¹⁵. Debido a su reflexión dinámica y crítica de los supuestos asumidos, este enfoque ofrece un marco digno de mención para fomentar cambios de actitud a través de la educación.

El currículum de religión islámica incorpora elementos sobre todo de los dos primeros enfoques. En nuestra opinión, propicia metodologías activas apropiadas para la prevención del extremismo violento en todas las etapas, como el trabajo grupal, autónomo y colaborativo, los retos el trabajo por proyectos, la resolución de tareas, así como el necesario diálogo y respeto entre todas las personas. El objetivo es convertir a los alumnos en «protagonistas durante el proceso de desarrollo de las situaciones y actividades de aprendizaje». A través de ellas, el alumnado pone en funcionamiento procedimientos para consultar y analizar diversas fuentes y debatir los resultados obtenidos. El currículum asume que todas las metodologías seleccionadas deben «incluir varias perspectivas, entre ellas las que contemplan las consideraciones de género, así como incluir una acción coeducativa y un trabajo cooperativo, colaborativo y autónomo en el aula, a través de recursos, materiales y dispositivos digitales diversos».

El currículo aspira a «lograr que las actividades y las situaciones de aprendizaje competencial representen, para el alumnado, momentos privilegiados donde poder adquirir un pensamiento reflexivo y crítico con el que identificar y madurar, de forma cada vez más clara y autónoma, los principales desempeños que organizan la vida cotidiana de las personas musulmanas». Y pretende «fomentar en el alumnado un sentido crítico ante la información específica relativa al Islam en las redes sociales y en los medios de comunicación, así como favorecer la reflexión y el debate sobre las diferencias, las similitudes y las posibles tensiones entre el aprendizaje formal del Islam en los centros escolares y su aprendizaje, formal e informal, fuera de ellos y a través de distintos canales, como las plataformas digitales». También asume que «el ejercicio del pensa-

²¹⁵ Ilustran este enfoque en el contexto educativo finlandés para abordar las actitudes hostiles: BENJAMIN, S.; KOIRIKIVI, P.; GEARON, L. F., y KUUSISTO, A., «Addressing Hostile Attitudes in and through Education-Transformative Ideas from Finnish Youth», cit., pp. 564-565.

miento crítico y la reflexión permitirá a los niños y niñas tomar decisiones, adecuadas a su edad, ante la observación, informaciones e interacciones con las situaciones o los actos (ilícitos, desaconsejables, libres, aconsejables y obligatorios) que se producen en el entorno de la vida cotidiana de las personas».

Es claro que el recurso a la lógica, al pensamiento crítico, a la resolución de problemas y a las habilidades de negociación les permite examinar las cuestiones de manera neutral, respetar los puntos de vista de los demás, escuchar y llegar a acuerdos. El curriculum asume, de algún modo, que capacitar a los alumnos para cuestionar sus propias ideas y las de los demás, para construir pensamientos que les permitan comprender problemas complejos y participar en debates significativos, será fundamental para ellos cuando crezcan²¹⁶. Para lograr los objetivos perseguidos por el sistema educativo español y por curriculum de religión islámica es esencial que estos métodos sean contextualizados en las situaciones reales que rodean al alumnado musulmán a fin de que puedan aplicar los aspectos teóricos y prácticos en la resolución de las situaciones problemáticas reales a lo largo de sus vidas.

8. CONCLUSIÓN

Los gobiernos han respondido a los peligros de los atentados terroristas con medidas de vigilancia y policía que son caras y reactivas. Las políticas de prevención del radicalismo violento se han incorporado tardíamente al escenario internacional y, en especial, al europeo. Este tipo de respuesta aspira sobre todo a conseguir un cambio duradero y a largo plazo. Las organizaciones internacionales y, cada vez más, los gobiernos reconocen que la educación es una herramienta esencial para reforzar la resiliencia y prevenir la radicalización de los jóvenes. No obstante, subsisten números problemas y retos vinculados a los marcos jurídicos, políticos y sociales nacionales y locales que limitan el impacto de las estrategias educativas. La educación no puede resolver muchos de los factores que incitan a la radicalización, como las quejas suscitadas por los conflictos sociales y políticos, las injusticias reales o supuestas, y las generadas por conflictos internacionales. Todos ellos exigen una respuesta política resuelta a luchar contra la marginación y la exclusión social y contra todas las formas de odio, deshumanización e incitación a la violencia.

²¹⁶ Cfr. Unesco, *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, cit., pp. 34-36, y DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, cit., p. 17.

La educación ofrece la oportunidad de prevenir la radicalización de los jóvenes mediante el desarrollo del pensamiento crítico y los valores de una ciudadanía ética y comprometida. La lucha contra el extremismo debe ser un esfuerzo polifacético y coordinado de las escuelas, las comunidades, las autoridades religiosas y los organismos gubernamentales. Ciertamente, la educación por sí misma no es una respuesta a la radicalización, deber ser una educación a la altura del desafío. La educación para la diversidad, junto con la alfabetización religiosa, pueden contribuir a un electorado cívico e informado, esencial para la participación política y la prevención de la violencia.

España es un referente, en este sentido, en el escenario internacional. Su legado histórico y su patrimonio material e inmaterial reflejan la convivencia durante siglos de las tres religiones monoteístas en nuestro país. Además, es uno de los pocos países occidentales que disponen de un acuerdo firmado entre el Estado español y la comunidad islámica, que posibilita la enseñanza de la religión islámica en los centros públicos y la aprobación de un currículum oficial, recientemente revisado para adecuarlo al enfoque competencial exigido por la última reforma educativa emprendida mediante la LOMLOE.

El balance final del análisis del currículo es, a nuestro parecer, positivo. Con él dotamos a un amplio sector de ciudadanía de un arma revolucionaria que les protege de los abusos de los fanatismos y de los extremismos violentos. En él no figuran contenidos curriculares, objetivos, competencias o metodologías *específicas* de la prevención del extremismo violento. En cambio, sí constan abundantes aspectos *relacionados* con la prevención del extremismo violento, sobre todo al describir las competencias, las metodologías y los saberes básicos. Tampoco contiene contranarrativas frente al extremismo violento, pero sí incorpora numerosas y valiosas narrativas alternativas que inciden en los valores compartidos y en los comportamientos que ayudan a prevenir la radicalización. Todo ellos subrayan la importancia de una identidad social (colectiva) compartida en la escuela construida en torno al respeto y al reconocimiento de la diversidad.

El desafío es múltiple. Afecta, por un lado, a las autoridades políticas españolas para no impedir a los padres musulmanes ejercer su derecho a elegir una educación conforme a sus convicciones para sus hijos, y para no desperdiciar un valioso instrumento que ayuda a prevenir la radicalización violenta, como es esta asignatura. Afecta también a las autoridades que representan a la comunidad islámica en España y al profesorado que imparte la asignatura, pues han de ser capaces de fomentar en su alumnado el respeto y la interacción con la cultura española y con las instituciones democráticas, y de prepararlos para participar haciendo uso público de la razón. Incumbe también a toda la comu-

nidad educativa que debe reconocer e integrar a todas las identidades religiosas en el ámbito educativo y enseñar a todos los alumnos, creyentes y no creyentes, cómo se viven y respetan en el espacio público. Para ello necesitamos un profesorado bien preparado, motivado y apoyado dentro y fuera de sus comunidades religiosas, por las autoridades. Finalmente, incumbe a toda la sociedad española, que ha de asumir la diversidad religiosa y cultural presente en nuestra sociedad como un derecho, pero también como un valor, un activo de la democracia, cuya seña de identidad es la garantía del pluralismo de convicciones y de identidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAVA, S., «Prévention de la radicalisation: regards sur les expériences internationales», *The Conversation*, 26 de febrero de 2017.
- ÁLVAREZ, J. L., y ESSOMBA, M. A., *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*, Graó, Barcelona, 2012.
- APPLEBY, S., «Developing a Human Rights Lens on Religious Peacebuilding», en *Religion, Public Policy and Conflict. Human Rights, Conflict y Ethics*, Boston Theological Institute y Cambridge University Press, Cambridge, 2015.
- ATWOOD, R., «The dangers lurking in the U. N.'s new plan to prevent violent extremism», *Reuters*, 8 de febrero de 2016. Disponible en: «<https://www.crisisgroup.org/global/dangers-lurking-u-n-s-new-plan-prevent-violent-extremism>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- AZQUETA, A., y MERINO-ARRIBAS, A., «Análisis de los planes de prevención de la radicalización en Europa desde una perspectiva educativa», *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 15, Núm. 2 (2020), pp. 405-436. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.2.02>.
- «La Educación en la prevención del radicalismo: una revisión para Europa», *Revista de Educación*, 397, julio-septiembre 2022, pp. 209-239. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-545>.
- BARRETO, J. M., «Epistemologies of the South y Human Rights: Santos y the Quest for Global y Cognitive Justice», *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 21 (2) (2014), pp. 395-422.
- BARTLETT, J., y MILLER, C., «The edge of violence: Towards telling the difference between violent y non-violent radicalisation», *Terrorism y Political Violence*, Vol. 24, no. 1 (2012), pp. 1-21.

- BÉLANGER, J. J.; MOYANO, M.; MUHAMMAD, H.; RICHARDSON, L.; LAFRENIÈRE, M.-A. K.; MCCAFFERY, P.; FRAMAND, K., y NOCITI, N., «Radicalization leading to violence: A test of the 3N model», *Frontiers in Psychiatry*, 10, 42 (2019). Disponible en: «<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00042>» [fecha de consulta: 1 de enero de 2023].
- BENJAMIN, S.; KOIRIKIVI, P.; GEARON, L. F., y KUUSISTO, A., «Addressing, Hostile Attitudes in y through Education-Transformative Ideas from Finnish Youth», *Youth*, 2 (2022), pp. 556-569. DOI: <https://doi.org/10.3390/youth2040040>.
- BENNOUNE, K., Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, presentado al Consejo de Derechos Humanos 34.º período de sesiones, 16 de enero de 2017 (UN Doc. A /HRC/34/56).
- BERGEN, P., «The American who Inspires Terror from Paris to the U. S.». *CNN*. 12 de enero de 2015. Disponible en: «<http://www.cnn.com/2015/01/11/opinion/bergen-american-terrorism-leader-paris-attack/>» [fecha de consulta: 1 de enero de 2023].
- BEUTEL, A., WEINE, S. M., SAEED, A., MIHAJLOVIC, A. S., STONE, A., BEAHR, J. O., y SHANFIELD, S. B., «Guiding Principles for Countering y Displacing Extremist Narratives», *Journal of Terrorism Research*, 7, 35 (2016), pp. 35-49.
- BHATIA, K., y GHANEM, K., *How do education y unemployment affect support for violent extremism? Evidence from Eight Arab Countries*, Brookings Institution, Brookings, 2017. Disponible en: «<https://www.brookings.edu/research/how-do-education-and-unemployment-affect-support-for-violent-extremism/>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- BHATIA, K., y GHANEM, H., «How do Education y Unemployment Affect Support for Violent Extremism», *Brookings Global Working Paper Series*, Brookings Institution, Washington DC, 2017.
- BHUI, K., «Our Unwillingness to Understand more about Radicalization Risks Failing our Youth». *Huffington Post UK*, 31 de octubre 2014, Disponible en: «http://www.huffingtonpost.co.uk/professor-kamal-deep-bhui/understanding-radicalisation-and-terrorism_b_6074238.html» [fecha de consulta: 10 de enero de 2023].
- BLAIR, T., «Education is a Security Issue», *Project Syndicate*, 13 (2014). Disponible en: «<https://www.project-syndicate.org/commentary/tony-blair-argues-that-the-fight-against-religious-extremism-and-terrorism-will-be-won-or-lost-in-our-schools>» [última consulta: 1 de enero de 2023].

- BRANIFF, B., «Understanding Terrorism y the Terrorist Threat: Module 5» *National Consortium for the Study of Terrorism y Responses to Terrorism (START)*, Enero-junio 2015. Disponible en: «<https://www.coursera.org/course/understandingterror>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- BRIGGS, R., y FEVE, S., *Review of Programs to Counter Narratives of Violent Extremism: What Works y What are the Implications for Government?*, Institute for Strategic Dialogue., London, 2013. Disponible en: «<http://www.strategicdialogue.org/CounterNarrativesFN2011.pdf>» [última consulta: 1 de enero de 2023].
- BRIONES MARTÍNEZ, I., *El delito de odio por razón de religión y de creencias-La educación en la religión contra el terrorismo de la palabra y de la violencia*, Thomson Reuters - Aranzadi, Pamplona, 2018.
- CAÑAMARES, S., «Extremismo, radicalización violenta y libertad religiosa: límites del control estatal», *Revista General de Derecho canónico y Derecho eclesiástico del Estado*, 46 (2018), pp. 1-27.
- CHANGE INSTITUTE, «The Slow Backlash. Sunni religious authorities turn against Islamic State». *The Economist*, 6 de septiembre de 2014.
- *Studies into Violent Radicalisation: Lot 2 - The Beliefs Ideologies y Narratives*, A study carried out by the Change Institute for the European Commission (Directorate General Justice, Freedom y Security), London, 2008. Disponible en: «http://ec.europa.eu/homeEuropeaffairs/doc_centre/terrorism/docs/ec_radicalisation_study_on_ideology_and_narrative_en.pdf» [fecha de consulta: 10 de enero de 2023].
- *The Beliefs, Ideologies y Narratives of Violent Radicalisation*. Report for the European Commission, The Change Institute, London, 2009, Disponible en: «www.changeinstitute.co.uk» [fecha de consulta: 10 de enero de 2023].
- CHRISTODOULOU, E., y SZAKÁCS, S., *Preventing Violent Extremism through Education: International y German Approaches*, Georg Eckert Institute, Braunschweig, 2018.
- COMISIÓN EUROPEA CONTRA EL RACISMO Y LA INTOLERANCIA (ECRI), *Recomendación General Núm. 15 sobre Líneas de Actuación para combatir el discurso de odio*, de 8 de diciembre de 2015.
- COMISIÓN EUROPEA, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones, 14 de junio de 2016, *Apoyo a la prevención de la*

- radicalización que conduce al extremismo violento*. COM (2016) 379 final. <http://xurl.es/djs13>.
- COOLSAET, R. (Ed.), *Jihadi Terrorism y the Radicalisation Challenge: European y American Experience*, 2.ª ed., Ashgate, Farnham, 2011.
- DE SILVA, S., *Role of education in the prevention of violent extremism*, World Bank Group, Washington, D. C., 2017. Disponible en: «<http://documents.worldbank.org/curated/en/448221510079762554/Role-of-education-in-the-prevention-of-violent-extremism>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- DEL ESPINO DÍAZ, L., «A Comparative Analysis of Religious Education in Europe y Educational Guidelines in the Framework of Interreligious dialogue y a Culture of Peace», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 9, N. 1 (2018), pp. 47-56.
- DOWNING, J., *French Muslims in Perspective Nationalism, Post-Colonialism y Marginalisation under the Republic*, Palgrave Macmillan Cham, 2019.
- DUFFY, A., y HARLEY, M., J., *Mag to Jihad John: The Radicalization of John Maguire*, Ottawa Citizen, 2015. Disponible en: «<http://ottawacitizen.com/news/local-news/from-jmag-to-jihad-john-the-radicalization-of-john-maguire>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- DUGAN, E., *Radicalized Muslims in UK more likely to be Born in Britain Rich y Depressed*. *The Independent*, 24 de septiembre de 2014. Disponible en: «<http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/radicalised-muslims-in-uk-more-likely-to-be-wellheeled-9754062.html>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- DUGAS, M., BÉLANGER, J. J., MOYANO, M., SCHUMPE, B. M., KRUGLANSKI, A. W., GELFAND, M. J., TOUCHTON-LEONARD, K., y NOCITI, N., «The quest for significance motivates self-sacrifice», *Motivation Science*, 2(1) (2016), pp. 15-32. Disponible en: «<https://doi.org/10.1037/mot0000030>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- DURODIÉ, B., «Securitising education to prevent terrorism or losing direction», *British Journal of Educational Science* 64(1) (2016), pp. 21-35. DOI: <http://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107023>.
- ELGOT, J., «Police appeal for three schoolgirls from top London school who are headed to Syria». *Huffington Post UK*, 20 de febrero de 2015. Disponible en: «https://www.huffingtonpost.co.uk/2015/02/20/schoolgirls-syria_n_6720352.html» [fecha de consulta: 11 de enero de 2023].

- ESPÓSITO, J. L., *El desafío islámico ¿mito o realidad?*, Acento Editorial, Madrid, 1996.
- ESTEBAN GARCÉS, C., «El nuevo currículo de Religión mejora la LOMLOE, no al revés», *Religión y Escuela*, 24 de junio de 2022. Disponible en: «<https://www.religionyescuela.com/actualidad/el-nuevo-curriculo-de-religion-mejora-la-lomloe-no-al-reves/>» [fecha de consulta: 12 de diciembre de 2022].
- EUER, K., VAN VOSSOLE, A., GROENEN, A., y VAN BOUCHAUTE, K., *Strengthening Resilience against Violent Radicalization (STRESAVIORA) Part I: Literature Analysis*, Federal Public Service Home Affairs, Brussels. Disponible en: «http://www.bounce-resilience-tools.eu/sites/5092/files/content/download/files/stresaviora_research_report_part_1.pdf» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- EURYDICE, *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies y measures*, Education, Audiovisual y Culture Executive Agency, Luxembourg, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2797/819077>.
- *Promoting citizenship y the common values of freedom, tolerance y non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*, Publications Office EU, Luxembourg, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2797/396908>.
- FERRARI, S., *El espíritu de los derechos religiosos. Judaísmo, cristianismo e islam*, Herder, Barcelona, 2004.
- GARCÍA-MAGARIÑO, S.; PRIETO-FLORES, O., y INNERARITY GRAU, C., «Understanding Social Phenomena Linked to Religion: In Search of an Alternative Approach That Combines Science with Religious Insights», *Religions* 14, 68 (2023). DOI: [doi:10.3390/rel14010068](https://doi.org/10.3390/rel14010068).
- GAS AIXENDRI, M., «Libertad religiosa y *peacebuilding*. El papel de las religiones en la consolidación de la paz», en PÉREZ MADRID, P., *Religión, libertad y seguridad* (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017, pp. 219-245.
- GEARON, L., «Education, Security y Intelligence Studies», *British Journal of Educational Studies* 63(3) (2015), pp. 263-379. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1079363>.
- GEARON, L.; KUUSISTO, A.; MATEMBA, Y.; BENJAMIN, S.; DU PREEZ, P.; KORIKIVI, P., y SIMMONDS, S., «Decolonising the religious education curriculum», *British Journal of Religious Education*, 43 (2021), pp. 1-8.

- Generalitat de Catalunya, *Prevenció, detecció i intervenció de processos de radicalització als centres educatius*, Departament d'Interior i Ensenyament, Barcelona. Disponible en: <https://bit.ly/2nLPgLE> [fecha de consulta: 13 de diciembre de 2022].
- GHOSH, R.; CHAN, W. Y. A.; MANUEL, A.; DILIMULATI, M., y BABAEI, M., «Can education counter violent religious extremism?», *Canadian Foreign Policy Journal*, 23,2 (2017), pp. 117-133, DOI: 10.1080/11926422.2016.1165713.
- *Education y Security. A global literature review on the role of education in countering violent religious extremism*, Tony Blair Institute for Global Change, 2016. Disponible en: «https://institute.global/sites/default/files/inline-files/IGC_Education%20and%20Security.pdf» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- GINGES, J., y ATRAN, S., «Sacred values y cultural conflict», Gelfand, M. J.; Chiu, Ch., y Hong, Y. (Eds.), *Advances in Culture y Psychology*, Oxford University Press, New York, 2014, pp. 273-301.
- GLOBAL COUNTERTERRORISM FORUM, *Abu Dhabi Memorandum on Good Practices for Education y Countering Violent Extremism*, septiembre 2014. Disponible en: «https://www.thegctf.org/documents/10162/159880/14Sept19_GCTF+Abu+Dhabi+Memorandum.pdf» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- GOBIERNO DE ESPAÑA, *Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta. Un marco para el respeto y el entendimiento común*, Ministerio del Interior, 2015. Disponible en: «<https://bit.ly/2gyz3jA>» [fecha de consulta: 13 de diciembre de 2022].
- GÓMEZ GARCÍA, L., *Marxismo, Islam e islamismo: el proyecto de Adil Husayn*, Cantabria, Madrid, 1996.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M., «Vulnerables: la química de la radicalización, de la infancia a la adolescencia», Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa, *Islam versus Yihad*, Documentos de Seguridad y Defensa 82, Madrid, 2019, pp. 33-62.
- *Definiendo términos: fundamentalismo, salafismo, sufismo, islamismo, wahabismo*, Documentos de Opinión, Instituto español de Estudios Estratégicos (IEEE), 88/2015, pp. 1-12. Disponible en: «http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2015/DIEEEE088-Antiislamismo_MGlezHdez.pdf» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].

- GROSSMAN, M., «Resilience to violent extremism y terrorism. A multisystemic analysis», en UNGAR, M. (Ed.), *Multisystemic Resilience: Adaptation y Transformation in Contexts of Change*; Oxford University Press, New York, 2021, pp. 293-317.
- HABERMAS, J., «Lo político: el sentido racional de una cuestionable herencia de la teología política», en MENDIETA, E. (Ed.), *El poder de la religión en la esfera pública*, Trotta, Madrid, 2011.
- HEGGHAMMER, T., «Jihadi-salafis or revolutionaries?», Meijer, R. (Eds.), *Global Salafism: Islam's New Religious Movement*, Oxford University Press, New York, 2014, pp. 245-266.
- HOGG, M. A.; MEEHAN, C., y FARQUHARSON, J., «The solace of radicalism: Self-uncertainty y group identification in the face of threat», *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (2010), pp. 1061-1066.
- HORGAN, J., *Walking Away from Terrorism: Accounts of Disengagement from Radical y Extremist Movements*, Routledge, Abingdon, 2009.
- HOUSE OF COMMONS. Home Affairs Committee, *Roots of Violent Radicalisation, Nineteenth Report of Session 2010-12*, Volume 1, London, 2012, Disponible en: «<https://publications.parliament.uk/pa/cm201012/cmselect/cmhaff/1446/1446.pdf>».
- INSTITUTE FOR ECONOMICS AND PEACE (IEP), *Five key questions answered on the link between Peace y Religion. A global statistical analysis on the empirical link between peace y religion*, octubre 2014. Disponible en: «<https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/Peace-and-Religion-Report.pdf>» [última consulta: 1 de enero de 2023].
- *Global terrorism index report. Measuring y understanding the impact of terrorism*, 2014. Disponible en: «<https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/Global-Terrorism-Index-Report-2014.pdf>» [última consulta: 1 de enero de 2023].
- ISMAIL, O., «Radicalisation y violent extremism in West Africa: Implications for African y international security», *Conflict, Security y Development*, 13 (2013), pp. 209-230.
- JACKSON, R., *Intersections-Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visons non religieuses du monde en éducation interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex, 2015.
- *Religious education: an interpretive approach*, Hodder y Stoughton, London, 2017.
- JORDÁN ENAMORADO, J., «Procesos de radicalización yihadista en España. Análisis sociopolítico en tres niveles», *International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social*, Vol. 24, no. 2 (2009), pp. 197-216.

- JUERGENSMEYER, M., *Terror in the mind of god: the global rise of religious violence*, CA University of California Press, Berkeley, 2017.
- KEDDIE, N. R., «The new religious politics: where, when, y why do “fundamentalisms” appear?», *Comparative Studies in Society y History*, 40 (4) (1998), pp. 696-723.
- KELLERHALS, M., *Using Children as Suicide Attackers Increases Sense of Barbarity*, *IIP Digital*, 23 de octubre de 2007, Disponible en: «<http://iipdigital.usembassy.gov/st/english/article/2007/10/20071023103907dmslahrellek0.3075373.html#axzz3ZlWxlGZe>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- KIA, M., Relator Especial sobre los derechos a la libertad de reunión pacífica y de asociación, *Informe temático sobre el fundamentalismo y sus consecuencias en el ejercicio de los derechos a la libertad de reunión pacífica y de asociación*, 32.º período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 10 de agosto de 2016 (UN Doc. A/HRC/32/36).
- KIENDREBEOGO, Y. y IANCHOVICHINA, E., *Who Supports Violent Extremism in Developing Countries? Analysis of Attitudes Based on Value Survey*, The World Bank, Washington, DC, 2016.
- KRUGER, A. B., y MALEČKOVÁ, J., «Education, poverty y terrorism: Is there a causal connection?», *Journal of Economic Perspectives*, 17(41) (2003), pp. 119-144.
- KRUGLANSKI, A. W., BÉLANGER, J. J., y GUNARATNA, R. *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, y networks*, Oxford University Press, 2019.
- KRUGLANSKI, A. W.; GELFAND, M. J.; BÉLANGER, J. J.; HETIARACHCHI, M., y GUNARATNA, R., «Significance Quest Theory as the driver of radicalization towards terrorism», JERARD, J. y NASIR, S. M. (Eds.), *Communities against Terrorism*, Imperial College Press, 2015, pp. 17-30. DOI: «https://doi.org/10.1142/9781783267743_0002» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- LAHANAIT, F., «Prevenir el extremismo violento para combatir el yihadismo autóctono: aprender de la experiencia», MOUSSA, B. (Coord.), *Atentados de Barcelona. Reacciones, explicaciones y debates pendientes*, CIBOD Report 02, CIBOD, Barcelona, febrero 2018, pp. 43-58.
- LATIF, A., *Democratization y Radicalization in Iraqi Campuses*, Iraqi Prospect Organisation, Baghdad, 2006.

- LEUPRECHT, CH.; HATALEY, T.; MOSKALENKO, S., y MCCAULEY, C., «Containing the narrative: Strategy y tactics in countering the storyline of global jihad», *Journal of Policing, Intelligence y Counter Terrorism*, Vol. 5, no. 1 (2010), pp. 42-57.
- LÓPEZ GARCÍA, B. y HERMANDO DE LARRAMENDI, M., *Islamismo*, MELLÓN, J. A. (Ed.), *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*, Tecnos, 2.^a ed., Madrid, 2006, pp. 319-345.
- LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., *Las Sectas de la Yihad. Yihadismo terrorista, derecho y factor religioso*, Tirant lo Blanch, 2021.
- LYOTARD, J. F., *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Cátedra, Madrid, 2000.
- MAALOUF, A., *El naufragio de las civilizaciones*, Alianza Editorial, Madrid, 2019.
- MALECKOVA, J., «Impoverished terrorists: stereotype or reality?», BJØRGO, T. (Ed.), *Root Causes of Terrorism. Myths, reality y ways forward*, Routledge, London, 2005, pp. 33-42.
- MANISCALCO, M. L., y ROSATO, V. (eds.), *Preventing Radicalization y Terrorism in Europe. A comparative Analysis of Policies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2019.
- MAÑAS OJEDA, A. y CASTILLO-GÓMEZ, E., «¿Cómo moldea el estrés nuestro cerebro? La infancia es el periodo crítico», *The Conversation*, 7 de febrero de 2023. Disponible en: <<https://acortar.link/zvRBTk>> [fecha de consulta: 8 de febrero de 2023].
- MARTÍNEZ-TORRÓN, J., «Hate speech, libertad de expresión y sentimientos religiosos», *Estudios eclesiásticos: Revista de investigación e información teológica y canónica*, Vol. 92, no. 363, 2017, pp. 749-767.
- «Los límites a la libertad de religión y de creencia en el Convenio Europeo de Derechos Humanos», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, no. 2, 2003.
- MATSSON, C. y SÄLJÖ, R. «Violent extremism, national security y prevention. Institutional discourses y their implications for schooling», *British Journal of Educational Studies*, 66(1) (2018), pp. 109-125. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1337870>.
- MCCAULEY, C. y MOSKALENKO, S., «Mechanisms of political radicalization: Pathways toward terrorism», *Terrorism y Political Violence*, Vol. 20, núm. 3 (2008), pp. 415-433.
- *Friction: How radicalization happens to them y us*, Oxford University Press, New York, 2011.

- MESEGUER, S., «Prevenir la radicalización en la escuela», *Anuario de Derecho eclesiástico del Estado*, vol. 36 (2020), pp. 397-420.
- MEZIROW, J., «An overview on transformative learning», en ILLERIS, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, Routledge, New York, 2009, pp. 90-105.
- MODIRZADEH, N., «If It's Broke, Don't Make it Worse: A Critique of the U. N. Secretary-General's Plan of Action to Prevent Violent Extremism», *Lawfare*, 23 de enero de 2016. Disponible en: «<https://www.lawfareblog.com/if-its-broke-dont-make-it-worse-critique-un-secretary-generals-plan-action-prevent-violent-extremism>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- MORERAS, J. «La situation de l'enseignement musulman en Espagne», en *Des Maîtres et des Dieux: écoles et religions en Europe*, WILLAIME; J. P. y MATHIEU, S. (eds.), Belin, Paris, 2005, pp. 165-179.
- MOTILLA, A., «Seguridad y radicalismo religioso: el tratamiento del Islam en Europa», *Revista General de Derecho canónico y Derecho eclesiástico del Estado*, 46 (2018), pp. 1-23.
- MOUSSA, B., «Atentados de Barcelona: la explicación posible, las posibles explicaciones», MOUSSA, B. (Coord.), *Atentados de Barcelona. Reacciones, explicaciones y debates pendientes*, CIBOD Report.
- MUSOLINO, S., «Las políticas de la UE para la prevención del extremismo violento: ¿un nuevo paradigma de acción?», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Núm. 128 septiembre de 2021, pp. 39-57. DOI: doi.org/10.24241/rcai.2021.128.2.39.
- NACIONES UNIDAS, *Plan de Acción de Rabat sobre la prohibición de la apología del odio nacional, racial o religioso que constituye incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia*, Rabat (Marruecos), 5 de octubre de 2012 (UN Doc. HRC/22/17/Add.4, apéndice). Disponible en: «http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/SeminarRabat/Rabat_draft_outcome.pdf» [fecha de consulta: 13 de octubre de 2022].
- *Plan de Acción para Líderes y Actores Religiosos para la prevención de la Incitación a la Violencia que podría dar lugar a crímenes atroces*, julio 2017. Disponible «https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/publications-and-resources/UN%20Plan%20of%20Action_ES.pdf».
- *Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento*, Informe del Secretario General de Naciones Unidas, 15 de enero de 2016 (UN Doc. A/70/674).

- NACIONES UNIDAS, Resolución sobre *Promoción del diálogo y la tolerancia entre religiones y culturas para contrarrestar el discurso de odio*, aprobada por la Asamblea General el 21 de julio de 2021 (UN Doc. A/RES/75/309).
- NAJEEB SHAFIQ, M. y SINNO, A. H., «Education, income, y support for suicide bombings: Evidence from six Muslim countries», *Journal of Conflict Resolution*, 54 (2010), pp. 146-178. Disponible en: «<https://doi.org/10.1177/0022002709351411>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- NASSER-EDDINE, M.; GARNHAM, B.; AGOSTINO, K., y CALUYA, G., *Countering Violent Extremism (CVE) Literature Review*, Departamento de Defensa, Canberra: Gobierno de Australia, marzo de 2011.
- NEBEHAY, S., «Islamic State Selling, Crucifying, Burying Children Alive in Iraq - UN». *Reuters*, 4 de febrero de 2015, 4. Disponible en: «<https://www.reuters.com/article/mideast-crisis-children-idINKBN0L828E20150204>» [fecha de consulta: 2 de septiembre de 2022].
- NICHOLS, M., «Syria, Iraq a “finishing school” for foreign fighters», *U. N. report*, 31 de marzo de 2015. Disponible en: «<http://www.reuters.com/article/2015/03/31/us-mideast-crisis-islamic-state-un-idUSKB-NOMR2NP20150331>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- OBSERVATORIO ANDALUSÍ, *Estudio demográfico de la población musulmana*. Explotación estadística del censo de ciudadanos musulmanes en España referido a fecha 31/12/2021, UCIDE, 2022. Disponible en: «<http://observatorio.hispanomuslim.es/estademograf.pdf>» [fecha de consulta: 12 de diciembre de 2022].
- ONUOHA, F. C., «The islamist challenge: Nigeria’s Boko Haram crisis explained», *African Security Review*, 19 (2010), pp. 54-67.
- OSCE/ODIHR, *Freedom of Religion or Belief y Security. Policy Guidance*, Documento publicado por la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la OSCE, 2019, Disponible en «<https://www.osce.org/odihhr/429389>» [fecha de consulta: 10 de noviembre de 2022].
- *Principios Orientadores de Toledo sobre la Enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*, Documento publicado por la Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos de la OSCE, 2008. Disponible en «<https://www.osce.org/es/odihhr/29155?download=true>» [última consulta: 10 de noviembre de 2022].
- PALOMINO LOZANO, R., «El Tribunal de Justicia de la Unión Europea frente a la religión y las creencias», *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 65, enero-abril (2020), pp. 35-77.

- PERLIGER, A. y MILTON, D., *From Cradle to Grave: The Lifecycle of Foreign Fighters in Iraq y Syria*, Combating Terrorism Center, Nueva York, noviembre de 2016. Disponible en: «<http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/resources/docs/CTC%20Cradle-to-Grave2.pdf>» [fecha de consulta: 3 de septiembre de 2022].
- PRESSMAN, E. D. y FLOCKTON, J., «Calibrating risk for violent political extremists y terrorists: The VERA 2 structured assessment», *The British Journal of Forensic Practice*, 14 (2012), pp. 237-251.
- RADICALISATION AWARENESS NETWORK (RAN), *Éducation et prévention de la radicalisation: comment les gouvernements peuvent aider les établissements scolaires et les enseignants à prévenir/lutter contre l'extrémisme violent*, 6 de mayo 2019. Disponible en: «https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-08/ran_edu_different_ways_governments_can_support_schools_teachers_052019_fr.pdf» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- *Gender-specific approaches in PVE. Preventive work for girls in y around schools*, Conclusion paper RAN. Working Group Meeting (31 May to 1 June 2022, Lisbon, Portugal), 30 julio de 2022. Disponible en: «https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/publications/ran-ye-gender-specific-approaches-pve-lisbon-31-may-01-june-2022_en» [fecha de consulta: 10 de diciembre de 2022].
- *Réunion sur la gestion des idéologies extrémistes d'inspiration religieuse dans les écoles*, 14-15 novembre 2019, Anvers (Belgium). Disponible en: «https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2019-12/ran_edu_meeting_dealing_religion-inspired_extremist_ideologies_school_14-15_112019_fr.pdf» [fecha de consulta: 1 de diciembre de 2022].
- RATZINGER, J., *Verdad, valores, poder. Piedras de toque de la sociedad pluralista*, Rialp, Madrid, 1995.
- RELIGIOUS REHABILITATION GROUP, *The Syrian Conflict*, RRG Public Education Series, Singapore, 2014.
- ROCA, M. J., «Impacto de la jurisprudencia del TEDH y la Corte IDH sobre libertad religiosa», *Revista Española de Derecho Constitucional*, 110 (2017), pp. 253-281. DOI: «<https://doi.org/10.18042/cepc/redc.110.09>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- ROSE, M., «Universities y “radicalisation” in the Middle East y North Africa», *Journal of Security Studies*, 19 (2017), pp. 49-66.

- ROY, O., *Globalized Islam: the search for a new ummah*, Columbia University Press, New York, 2004.
- *L'échec de l'islam politique*, Collection Esprit, Seuil, Paris, 1992.
- RUIZ-DÍAZ, L., «La prevención de la radicalización en la estrategia contra el terrorismo de la Unión Europea: entre *soft law* e impulso de medidas de apoyo», *Revista Española de Derecho Internacional*, 69(2) (2017), pp. 257-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.17103/redi.69.2.2017.1.10>.
- SALNA, K., «Former extremist criticises Abbott plan», *The Age*, 9 de febrero de 2011. Disponible en: «<http://www.theage.com.au/breaking-news-world/former-extremist-criticises-abbott-plan-20110209-1amu.html>» [fecha de consulta: 4 de noviembre de 2022].
- SAMUEL, T. K., *Reaching the Youth: Countering the Terrorist Narrative*, Southeast Asia Regional Center for Counter-Terrorism (SEARCCT), Kuala Lumpur, 2012.
- SANTOS, B. S., *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide, Paradigm*, Boulder, 2014.
- SAS, M.; PONNET, K.; RENIERS, G., y HARDYNS, W., «The Role of Education in the Prevention of Radicalization y Violent Extremism in Developing Countries», *Sustainability*, 12 (2020), 2320. DOI:10.3390/su12062320» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- SAUNDERS, D., *The Myth of the Muslim Tide: Do Immigrants Threaten the West?*, Vintage Books, New York, 2012.
- SCHMID, A. P. (Ed.), *The Routledge Handbook of Terrorism Research*, Routledge, London, 2011.
- *Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion y literature review*. International Centre for Counter-Terrorism, The Hague (ICCT). 2003. Disponible en: «<http://www.icct.nl/download/file/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013.pdf>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- SCHUMPE, B. M.; BÉLANGER, J. J.; MOYANO, M., y NISA, C. F., «The role of sensation seeking in political violence: An extension of the significance quest theory», *Journal of Personality y Social Psychology*, 118(4) (2020), pp. 743-761. DOI: «<https://doi.org/10.1037/pspp0000223>» [fecha de consulta: 13 de octubre de 2022].
- SEDGWICK, M., «The Concept of Radicalisation as a Source of Confusion», *Terrorism y Political Violence*, Vol. 22, no. 4 (2010), pp. 479-494.

- SEMMAMI, S., «La enseñanza del islam en España», en Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de defensa, *Islam versus yihad*, Documentos de Seguridad y Defensa 82, Madrid, 2019, pp. 85-104. Disponible en: «<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7184601>» [fecha de consulta: 1 de noviembre de 2022].
- SEUL, J. R., «“Ours is the Way of God”: Religion, Identity y Intergroup Conflict», *Journal of Peace Research*, 36 (5) (1999), pp. 553-569.
- SHAFIQ, N. M. y SINNO, A. H., «Education, income, y support for suicide bombings: Evidence from six Muslim countries», *Journal Conflict Resolution*, 54 (2010), pp. 146-178.
- SHAHEED, A., *La interrelación entre la libertad de religión o de creencias y el extremismo violento*, Informe del Relator Especial sobre la libertad de religión o de creencias presentado en el 73.º período de sesiones de la Asamblea General, 5 de septiembre de 2018 (UN Doc. A/73/362).
- SHEIKH, H.; GINGES, J., y ATRAN, S., «Sacred values in the Israeli-Palestinian conflict: Resistance to social influence, temporal discounting, y exit strategies», *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1299, no. 1 (2013), pp. 11-24.
- ŞTIBLI, F., *Terrorism in the Context of Globalization. Academic y Applied Research in Military Science*, 9(1) (2010) pp. 1-7. Disponible en: «<http://www.zmne.hu/aarms/docs/Volume9/Issue1/pdf/01.pdf>» [fecha de consulta: 13 de octubre de 2022].
- STONEBANKS, C., «Secularism y securitization: The imaginary threat of religious minorities in Canadian public spaces», *Journal of Beliefs y Values* 40(3) (2019), pp. 303-320. DOI: <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600341>.
- TAKAYAMA, K., SRIPRAKASH, A. y CONNELL, R., «Toward a Postcolonial Comparative y International Education», *Comparative Education Review*, 61 (2017), S1-S24.
- TANG, Q., *Introduction*, en Unesco, *La Prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, Unesco, Paris, 2017.
- TAYLOR, C., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994.
- TETLOCK, P. E., «Thinking the unthinkable: Sacred values y taboo cognitions», *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 7, no. 7 (2003), pp. 320-324.

- THAROOR, A., «“Jihadi John” a Graduate of my Radical University», *Washington Post*, 27 de febrero de 2015. Disponible en: «http://www.washingtonpost.com/opinions/jihadi-john-a-graduate-of-my-radical-university/2015/02/27/2e36ea64-bde4-11e4-8668-4e7ba8439ca6_story.html» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- TROIAN, J.; BAIDADA, O.; ARCISZEWSKI, T.; APOSTOLIDIS, T.; CELEBI, E., y YURTBAKAN, T., «Evidence for indirect loss of significance effects on violent extremism: The potential mediating role of anomia», *Aggressive Behavior*, 45(6) (2019), pp. 691-703. doi:10.1002/ab.21863.
- UNESCO, *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*, Unesco, Paris, 2016. Disponible en: «https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676_fre» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation. Activités efficaces et impact. Note d'orientation*, Unesco, Paris, 2019.
- *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques*, Unesco, Paris, 2017. Disponible en: «<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248087.locale=en>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Resumen, International, Commission on the Futures of Education, Paris, 2021. Disponible en: «https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa» [fecha de consulta: 8/11/2022].
- UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC), *Handbook on Children Recruited y Exploited by Terrorist y Violent Extremist Groups: The Role of the Justice System*, Vienna, 2019, pp. 11-13. Disponible en: «https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Handbook_on_Children_Recruited_and_Exploited_by_Terrorist_and_Violent_Extremist_GROUPS_THE_ROLE_OF_THE_JUSTICE_SYSTEM.E.PDF» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- VALLINKOSKI, K.; BENJAMIN, S., y ELLIOTT, K., «By correcting disinformation y encouraging them towards tolerance: Finnish educators considerations of PVE-E», *Journal for deradicalization*, 23(33) (2022), pp. 181-220. Disponible en: «<https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/675>» [fecha de consulta: 13 de enero de 2023].
- VELDHUIS, T. y STAUN, J., *Islamist Radicalisation: A Root Cause Model*, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, The Hague, The Hague, 2009.

- WU, A., «*Self-Radicalized*» *Terrorist: An Analysis of the Motivations y Implications for Singapore's Domestic Security*, An Honours Thesis in Partial Fulfilment of the Bachelor of Social Science, National University of Singapore, Singapore, 2008.
- ZEIGER, S., *Education y Countering Violent Extremism*, CVE Research Brief 2, Hedayah, Abu Dhabi, December 2014. Disponible en: «<https://hedayah.com/resources/cve-research-brief-2-education-and-cve/>» [última consulta: 1 de enero de 2023].
- ZEUTHEN, M., «From Policy to Practice: Findings y lessons learned from a research-based pilot countering violent extremism programme in the Horn of Africa», en ZEIGER, S., y ALY, A., *Countering violent extremism: Developing an evidence-base for policy y practice*, Hedayah y Curtin University, Perth, 2015, pp. 31-36.