

El PRODERAI como tamiz: un dispositivo de control educativo

PRODERAI as a screening instrument: an educational control device

Chaimae El Jebary Amisnaou¹

ORCID: 0000-0001-5528-4205

Recepción: 20/10/19. Revisión: 05/02/20. Aceptación: 14/02/20

Para citar: El Jebary Amisnaou, C. (2020). El PRODERAI como tamiz: un dispositivo de control educativo. *Revista de Treball Social*, 218, 13-27. DOI: 10.32061/RTS2020.218.01

Resumen

La lucha contra el extremismo violenta en la sociedad catalana ha llevado a introducir políticas de vigilancia social en el ámbito educativo, el Protocolo de detección de radicalización islamista (PRODERAI) es un ejemplo de ello. Este protocolo aplicado a alumnos, mayoritariamente menores de edad, secreto, con instrucciones policiales transmitidas oralmente y de dudosa efectividad, muestra de qué manera trasciende lo judicial en el ámbito educativo. Este artículo analiza el gran impacto social de estas políticas en distintos niveles a partir de entrevistas y grupos focales con diferentes agentes como jóvenes de origen marroquí, equipos pedagógicos de los centros educativos, familias marroquíes y profesionales del Trabajo Social. Los resultados explican cómo estas medidas producen los efectos contrarios a lo que se buscaba. En primer lugar, la contradicción con la que choca en cuanto a los valores éticos y el reconocimiento de la diversidad en el conjunto del profesorado y profesionales del Trabajo Social. En segundo lugar, porque se profundiza en la sensación de confrontación de las familias con sus valores personales, religiosos y culturales. Finalmente, la implicación que tiene este protocolo en la construcción de las trayectorias académicas y sociales de los alumnos susceptibles al control, generando procesos de exclusión y estigmatización

Palabras clave: Radicalización, prevención, comunidad musulmana, racismo.

1 Trabajadora social e investigadora en desigualdades educativas. Cheima_95@hotmail.es

Abstract

The fight against violent extremism in Catalan society has led to the introduction of social surveillance policies within the educational field; the Protocol for the Detection of Islamic Radicalism (PRODERAI) is one example of this. This protocol applied to pupils (who are mostly underage), which is secret, based on police instructions conveyed verbally, and of doubtful effectiveness, illustrates legal significance in the educational field.

This article examines the substantial social impact of these policies at various levels through interviews and focus groups with different agents, such as young Moroccans, psycho-pedagogical teams from schools, Moroccan families and professional social workers.

The results explain how these measures bring about effects conflicting with those initially intended: firstly, the contradiction it comes up against in terms of ethical values and acknowledgment of diversity among the overall body teachers and social work professionals; secondly, families experience deeper confrontation with regard to their personal, religious and cultural values; lastly, the way in which this protocol has an impact on the development of the academic and social pathways of pupils subject to control, giving rise to processes of exclusion and stigmatisation.

Keywords: Radicalisation, prevention, Muslim community, racism.

1. La construcción conceptual del radicalismo islámico en Cataluña

Disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, han tratado de abordar o aproximarse a la cuestión del radicalismo. Kundnani (2012) explica cómo se utiliza el concepto para construir una imagen de la población musulmana como una comunidad sospechosa, lo que apunta a una coacción directa de la libertad civil e individual. En 2004 surge un interés especial para teorizar y definir el concepto sostenido por un “nuevo terrorismo”: presente en la teología islámica con el objetivo de dar paso a la investigación, el análisis y el control de los movimientos y las actitudes de la población musulmana.

La representación social que adquieren los alumnos que son leídos como musulmanes tiene un origen histórico, lineal y colonial. El proceso sociopolítico de unificación de los reinos de Castilla y Aragón que tiene lugar en el siglo XV conllevó la criminalización y la enemistad de todo lo que se identificaba con el islam. Cuando se produce la expulsión del islam y la población musulmana de la península Ibérica, se empieza a enfatizar la radicalización de la visión del moro.

El alumnado musulmán da lugar a lo que Mateo (2000) denomina la reaparición de “nuevos mudéjares”, que representan una idea de amenaza vinculada al fundamentalismo religioso.

Según Douhaibi y Amazian, el moro es una categoría construida por el colonialismo “para deshumanizar a un grupo conformado por varias culturas, pueblos y «razas» que comparten el Islam y habitan esa parte del mundo llamada «el mundo árabe musulmán», otra construcción colonial” (2019, p. 23).

Son, por lo tanto, una amenaza e implican un retorno al desarrollo de la figura del moro construida en el siglo VIII y a la llamada reconquista. Mateo (2000), por su parte, hace referencia al nuevo moro como representante de los viejos estigmas del pasado y como forma de control social caracterizado por: tendencia al engaño y a la traición, fanatismo religioso, suciedad y falta de higiene, incultura, etc.

Esta construcción sirve para legitimar la estigmatización de las personas que son construidas, pensadas y leídas como musulmanas. Lo que se intensifica en el momento que se produce cualquier tipo de ataque leído e interpretado como fundamentalista islámico. Trasladando, tal y como dice Agrela, “percepciones que, en el caso español y tras los atentados del 11 de marzo del 2004, son magnificadas (reforzadas tras lo sucedido en Londres en junio del 2005) y distorsionada bajo las ideas que aluden a la reconquista del árabe” (2006, p. 268).

2. La operativización del radicalismo en las aulas a través del Protocolo de detección de radicalización islamista

Este concepto de radicalismo islámico no se ha quedado solo en el imaginario social, sino que se ha operativizado de distintas maneras, aquí se analiza una de ellas: el Protocolo de detección de radicalización islamista (PRODERAI) aplicado en las aulas educativas en menores. Este protocolo parece emanar de la Prevent Strategy abordada en el Reino Unido desde el año 2003. La Prevent se construye en base a tres ideas básicas: 1) Persecución –parar los ataques terroristas–; 2) Protección –reforzar la protección contra ataques terroristas–; 3) Preparación –mitigar el impacto de los ataques que prosperen– (Rights Watch UK, 2016, p. 9).

El programa de la Generalitat de Cataluña empezó a aplicarse en 2015 después de los hechos acaecidos en París, con el objetivo de detectar el extremismo violento de carácter islámico dentro de las aulas de todos los institutos y escuelas de primaria de Cataluña. El protocolo se fundamenta en la necesidad inminente de parar y controlar los posibles procesos de radicalización islámica entre el colectivo de jóvenes musulmanes. Se estructura en distintos módulos, el primero se titula: “Módulo de prevención de procesos de radicalización en los centros educativos”, en el cual se aborda la definición sobre el proceso de radicalismo y los indicadores que intervienen en él. Seguidamente, aporta una serie de indicadores como posibles factores de riesgo presentes en diferentes esferas de los jóvenes. En primer lugar, el desarrollo personal; a continuación, los que se relacionan con el contexto y el entorno escolar; en tercer lugar, los que están vinculados al ámbito familiar; y finalmente, se aborda el contexto social. El segundo módulo es una propuesta de intervención pedagógica ante un posible atentado terrorista o acción violenta grave, con el objetivo de dotar los equipos educativos de pautas y orientaciones para tratar el impacto de un ataque terrorista en el alumnado de los tres ciclos de educación primaria y de educación secundaria. El tercer módulo trata sobre la intervención educativa ante los procesos de radicalización dentro de los centros educativos, en el cual se proponen medidas de actuación para los equipos educativos en el caso de detectar algún posible proceso de radicalización. Se abordan, también, medidas educativas a seguir, no solo a nivel individual, también desde el colectivo (grupo-clase) y la familia, y se incluyen los recursos y los servicios a los cuales pueden acceder en caso de necesitar apoyo. El protocolo prevé el paso de la dirección del centro a una junta de seguimiento (con la participación de los Mossos), y de allá, si procede, a la Fiscalía para seguir vía penal (Douhaibi y Almela, 2017, p. 7).

Tanto la comunidad musulmana como la educativa ya han hecho críticas al PRODERAI, pues se entiende como el traslado y la aplicación de un protocolo pensado para los centros penitenciarios a escuelas e institutos. Algunas de las críticas que se han hecho se dirigen al papel de

policías a las aulas que se pide a educadores y educadoras; al carácter secreto del protocolo, transmitido solo oralmente a los equipos directivos; a la elaboración del protocolo mismo sin informar ni pedir la colaboración de la comunidad musulmana, y al uso de unos indicadores excesivamente simplistas, como por ejemplo no celebrar la Navidad, no beber Coca-Cola, volver de Marruecos con las manos pintadas de jena, etc. (Douhaibi y Almela, 2017, p. 4-8).

3. Metodología usada

Para explorar el impacto social de la implementación del PRODERAI en el ámbito educativo, familiar y personal, se ha llevado a cabo una investigación transversal. El objetivo prioritario es dar respuesta a los cuestionamientos siguientes: saber qué mirada y representación social tienen los y las alumnas susceptibles al control del PRODERAI. Desde la perspectiva de estos estudiantes, se intentará analizar: 1) si existe realmente esta problemática; 2) si su implementación está siendo efectiva; y 3) el papel que puede desarrollar el Trabajo Social en el ámbito educativo ante la implementación de protocolos como el PRODERAI.

La investigación planteada se enmarca en el campo de la investigación educativa, puesto que pretende obtener nuevos conocimientos sobre la gestión educativa y el vínculo social del ámbito educativo con las políticas de lucha contra el extremismo violento (Gall, Gall y Borg, 2003, citado en Sánchez, 2016). En cuanto a la temporalidad, el estudio es de tipo transversal, puesto que nos ubicamos en un momento concreto y único (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, citados en Sánchez, 2016) para poder identificar los resultados de la implementación del PRODERAI en el ámbito educativo. El método de investigación escogido es el estudio de caso con el objetivo de llegar a identificar el origen y la aplicación del protocolo para con los chicos y las chicas de origen marroquí.

La investigación consiste en un estudio de caso transversal, de multiplicidad de realidades (Yin, 1989, citado en Sánchez, 2016). Para la recogida de datos directos, parto de lo que Sierra Bravo (2001) denomina "fuentes primarias", porque utilizaré información de primera mano a partir de entrevistas individuales, sobre una muestra de 20 personas, formada por: 6 chicos y 6 chicas de origen marroquí con los que se llevó a cabo dos reuniones de grupo, 4 padres y madres de las familias de estos chicos y chicas, 2 coordinadores pedagógicos de institutos públicos y 2 profesionales del Trabajo Social. Los nombres de los participantes se han modificado, así como algunas referencias para garantizarles el anonimato en una cuestión tan delicada.

Las técnicas de análisis de la información se basan en Simons (2011): hemos tratado de ordenar y examinar la información para encontrar coincidencias dentro de las particularidades que forman parte de los casos.

Finalmente, y en cuanto a la información recogida en el trabajo de campo, justo es decir que se ha hecho de forma totalmente voluntaria. Los

datos proporcionados por el conjunto de entrevistados han sido recogidas mediante el acuerdo de consentimiento informado, tanto de forma oral como por escrito, respetando el artículo 5 de la Ley de protección de datos de carácter personal (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre).

4. Impacto de las políticas de detección del radicalismo en los educadores y educadoras

Los profesionales de la educación entrevistados apuntan que la escuela parece un cajón de sastre, intervenida por las modificaciones sociales, culturales y políticas. La introducción de las políticas de lucha contra el extremismo violento (LEV) es un ejemplo de ello. Esto me ha conducido a preguntarme por el impacto de este protocolo en las escuelas públicas y concertadas de Cataluña, puesto que las intervenciones implementadas sobre una comunidad concreta se caracterizan, principalmente, por la estigmatización y la necesidad de mostrar a la sociedad civil un ambiente aparente de seguridad.

En este sentido, hay que destacar las expresiones de los coordinadores pedagógicos sobre la poca información y formación recibida para aplicar un protocolo tan delicado. Sostienen que las formaciones en relación con el PRODERAI solo la han recibido los directores y directoras. Y que son ellos quienes han informado de la existencia de este protocolo.

Nadie tiene potestad para activarlo, la directora es la única que ha recibido la formación. Puesto que ello implica una responsabilidad, hay que ser muy cuidadoso. Hay un protocolo súper extremo, que se activa en caso de que detectes alguna posibilidad. Los Mossos llevan a cabo una investigación. (Maria)

Hemos recibido una formación por parte de los directores, a ellos se les convocó. (Arnau)

Tal y como se puede comprobar, se ve cómo la implementación genera una cierta conformidad entre el personal docente, puesto que a pesar de sentir que es un protocolo impuesto en los centros educativos, no se piensa ni se discute el impacto que genera en los estudiantes susceptibles de ser objeto de este protocolo.

Yo creo que esto surgió en un momento concreto, y como siempre, la escuela es un tipo de cajón de sastre. Tenemos que hacerlo todo, y esta tarea es una más. (Arnau)

Una primera reacción parece que le quite importancia:

Estos protocolos son de publicidad, salen en un momento determinado, aparecen en los medios de comunicación y ahora este protocolo ya se encuentra en un cajón. (Arnau)

Otras veces se considera que este seguimiento no es otro que el que ya se lleva a cabo en los procesos de tutorización habituales:

Lo que tenemos que hacer es estar atentos con esto y otras cosas que pasan en el centro. Si un tutor hace su trabajo y se comunica con la familia, detectará esto y muchas otras cosas. (Arnau)

Yo creo que los profesores tenemos que estar muy atentos con los alumnos (niñas y niños) en riesgo. También tenemos que estar atentos, para saber qué pasa con el alumno. Puedes citar a la familia y preguntar qué pasa. (Arnau)

Pero otros educadores y educadoras no parecen compartir esta infravaloración del protocolo, señalando que ya lo han puesto en marcha:

Hemos tenido dos casos y lo hemos activado solo dos veces. (Maria)

A pesar de que los profesionales de la educación entrevistados señalan que no tienen información, ni formación ni herramientas específicas para poder acoger las directrices que dictamina el protocolo –o incluso lo ningunean–, puede observarse que aceptan introducirlo en su actividad educativa y que llega a implementarse en al menos dos ocasiones. Un hecho que podría llevar a interpretar la vinculación entre las políticas de control y el sistema educativo. Ahora bien, sería conveniente visibilizar el colectivo reducido de profesores y profesoras que se posicionaron en contra de la aplicación del protocolo.

En todo caso, tal y como comenta El Mouali, entrevistada en *La Directa*, “lo que quieren conseguir es que el profesorado se sienta interpelado y responsable de la necesidad de seguridad ante este miedo generado por los medios” (Douhaibi y Almela, 2017, p. 9).

5. El impacto en las familias y jóvenes musulmanes

Las familias de origen marroquí y musulmanas entrevistadas se han sentido engañadas, instrumentalizadas y despreciadas, en tanto que el protocolo persigue, coacciona y controla los movimientos de sus hijos e hijas. Una de las madres entrevistadas afirma que:

هذا البروتوكول عنصري ، ولكن هذا شيء عادي، ولادنا كل نهار كيعشوه هادشي

Este protocolo es racista, pero esto nuestros hijos lo han vivido siempre. Es nuestro pan de cada día. (Fátima)

En esta línea, vemos que las intervenciones educativas basadas en el protocolo tienen un carácter excluyente que acaba provocando la naturalización del racismo y generando una reducción drástica de las expectativas

académicas de las familias de origen marroquí en cuanto a las oportunidades que la escuela puede llegar a proporcionar a sus hijos e hijas.

En la escuela, los alumnos de origen inmigrante marroquí están estigmatizados, sus actos son ridiculizados y animalizados, una práctica que facilita el abandono y la expulsión de los alumnos de origen marroquí. Así lo afirma un padre entrevistado:

واخا تخسر عليا ليخسرتي عنوصلو نعندم نلجامعه عيقسيوني فالطريق، واخا نقرا ما يعطيوني والو

En una conversación con mi hijo, me dijo: “Aunque podamos llegar a la universidad y tener éxito, nuestra trayectoria estará llena de elementos discriminatorios y racistas”. (Ahmed)

Cuando se percatan del protocolo, su respuesta es contundente, porque ven reforzadas sus percepciones anteriores:

كيعملوك مصيدة، كيصادو ولاد مسلمين و ولاد المغاربة

Esto es como una trampa que sirve para capturar y condenar a los alumnos musulmanes y marroquíes. (Ahmed)

Y los padres y madres participantes:

Me has dejado sin palabras, nos odian, hemos naturalizado el racismo y aceptado nuestra deshumanización. (Naima)

Es un crimen y una agresión a la persona, el agravio es magnificado con protocolos como este. (Anouar)

Por lo tanto, tal y como afirman Kundnani y Hayes, las políticas de LEV se formulan con unos objetivos determinados, entre los cuales hay la expansión de una vigilancia que “permita supervisar las comunidades en busca de síntomas de radicalización para, después, quizás, efectuar «intervenciones blandas» sobre personas sospechosas de convertirse en extremistas. La vigilancia de la LEV no persigue detectar conductas delictivas inminentes, sino un amplio abanico de indicadores de preocupación de carácter ideológico” (2018, p. 4).

Los chicos y chicas que han participado en el estudio han mostrado un rechazo absoluto y, del mismo modo que las familias entrevistadas, han afirmado que han vivido y experimentado diferentes prácticas e intervenciones de carácter discriminatorio en el ámbito educativo.

Las chicas:

Todos en la adolescencia hemos sido radicales, ser radical es una tendencia humana. Todos lo hemos sido, o lo seremos alguna vez. (Safae).

Nunca he escuchado hablar de este protocolo. Creo que en mi *ins* no está. (Hamida)

Lo he escuchado varias veces, pero no sé. (Wassima)

Los chicos entrevistados:

Tú para ellos, eres menos. (Abdellah)

Una vez, cuando en clase querían hacer un minuto de silencio por París, pues le dije a la profe que deberíamos de hacerlo por los muertos de Siria. Ella se sorprendió y me empezó a hacer preguntas para saber por dónde iba. (Omar)

Son las noticias que manipulan, cuando pasa algo. Parece que siempre estén buscando una cosa mala en nosotros. Para decir: ves como sois los malos. (Safouan)

Nos limitan la libertad, se supone que estamos en un país libre. Están intentando sacarnos aspectos sospechosos. Y esto hace que al final evitemos hablar de nuestros principios. (Amir)

Patel afirma que el racismo que sufren los musulmanes y musulmanas se rige por un racismo estructural que sigue operando en la sociedad occidental para ejercer un control sobre esta población. “Es evidente que la raza y el racismo siguen operando como mecanismo e instrumento de orden social. Y para criminalizar a los y las BME que son leídos como grupos con un bagaje islámico” (Patel, 2012, citado en Patel, 2017, p. 2).

El PRODERAI iría en la línea de vigilar a los alumnos de origen inmigrante a través de aquello que Patel (2017) llama “racialización del islam”, y que Arun Kundnani, entrevistado por *La Directa*, denomina el “prisma de la radicalización” (Douhaibi y Almela, 2017).

La profesora Patel ha estudiado la Prevent, un protocolo de características parecidas implementado en Inglaterra, y señala que reproduce la idea que dentro de cada persona musulmana hay un potencial criminal:

Cuando un acontecimiento criminal se explica en términos de raza, es decir, que este tipo particular de crimen se asocia a alguna calidad biológica o cultural innata del perpetrador definida por la raza, se asignan propensiones criminales a todos los que pertenecen a este grupo racializado. Esto obstaculiza la posibilidad de que estas personas sean vistas como víctimas, como por ejemplo receptoras de crímenes de odio racistas o de medidas excesivas de control y vigilancia estatal (Douhaibi y Almela, 2017, p. 10-11).

La vigilancia a la que están sometidos los alumnos y las familias musulmanas se convierte en una manera de ejercer, por un lado, el poder, i por el otro, de controlar los pasos y la libertad de expresión de dicho colectivo.

6. Consecuencias de la construcción conceptual y operativa del radicalismo islámico en Cataluña

La construcción conceptual y operativa del radicalismo islámico en Cataluña mostrada anteriormente está teniendo consecuencias graves. Cuando la frontera/barrera se crea sobre la variable cultural/religiosa/

étnica, se produce, tal y como dicen Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011), un aniquilación de la diferencia causada directamente por la religión musulmana y el origen marroquí. Estos marcadores sirven para distanciar, se construyen en un proceso de inferiorización y estigmatización, convirtiendo a los alumnos en objetos de atención educativa, con lo cual se busca la transformación o el abandono de los símbolos que siguen manteniendo viva la diferencia.

Un ejemplo de esta persecución es el de una chica que formó parte de la reunión de grupo:

El director me dijo que para poder usar el hijab tenía que ir clase por clase a recoger firmas. Cada vez que le sacaba el tema de usarlo, me preguntaba sobre Marruecos, las mujeres: ¿por qué te lo vas a poner ahora? O necesitamos hablar con los padres de los alumnos. Empecé en segundo de la ESO y no lo resolvimos hasta noviembre de cuarto de la ESO. (Hamida)

O por ejemplo un chico de la reunión de grupo, que explica que justamente después de los ataques de agosto de 2017 en Barcelona un compañero de clase le dijo:

Estábamos jugando al *penjat*, me tocó salir a mí, y un compañero de clase me dijo: “¡Tira aviones!”. La profesora no dijo nada, fue una compañera que le respondió. (Omar)

Ante situaciones como esta, Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011) afirman que los individuos de tradición y práctica musulmana son objeto de las interpretaciones más inquietantes de la alteridad a través de la variable étnica marroquí, y que los procesos de estratificación escolar reproducen los procesos de estratificación social. El conjunto de agentes educativos no solo los refuerzan, sino que los ocultan y naturalizan.

Tal y como afirma la siguiente educadora social:

Las teorías de prevención del radicalismo empiezan con la lógica de control social racializado, son previas, y hay muchas formas de control social. (Marta)

7. Una interpelación al Trabajo Social educativo antirracista: “Hacer Trabajo Social. Se dice rápido”

A partir de este punto, y vinculándolo directamente con la figura del profesional del Trabajo Social, habría que tener en cuenta la necesidad de ubicarnos y estar presentes en ambientes como la escuela.

Situar y contextualizar la implementación de protocolos como el PRODERAI va ligado y apela directamente a la práctica profesional del Trabajo Social, con un énfasis especial en los principios éticos relacionados con la justicia social y la equidad educativa. Ahora bien, como profesionales

de la intervención tendríamos que cuestionarnos, abordar y repensar nuestras potencialidades y debilidades profesionales. A continuación, intentaré aproximarme, por un lado, al rol de poder que tenemos, y, por otro lado, intentaré proponer el antirracismo como estrategia de intervención social.

Tenemos que empezar planteándonos lo que Faleiros (2011) se pregunta: ¿es posible que el Trabajo Social sea una profesión que consigue transformar las condiciones de opresión? Hay que tener en cuenta que el mismo Trabajo Social es un producto de este orden social; se considera que el Trabajo Social, así como otras profesiones, se ha generado o desarrollado bajo unos escenarios de adaptación de las personas usuarias a estas condiciones.

Un profesional del Trabajo Social entrevistado comenta que:

Hacer Trabajo Social. Se dice rápido. Ser conscientes de que somos agentes de control social es el primer paso para ser críticos con este control que realizamos. Es bastante ridículo creer que te pagan un sueldo para hacer de este lugar un mundo mejor. (José)

Hay que tener en cuenta lo que Favell llama el carácter productivo de las políticas como categorías que sirven para construir los sujetos y definirlos basándose en la alterización de unas identidades nacionales que ponen de manifiesto la diferencia con el exterior. Entonces, el efecto que producirían sería el de generar distancia, reproduciendo de este modo fronteras espaciales, culturales, sociales, económicas y políticas (Favell, 2001, citado en Agrela, 2006).

En este sentido, y tal y como señala el mismo autor, el conjunto de profesionales nos convertimos en agentes del Gobierno a distancia, que delega en nosotros el trabajo de controlar a través de las instituciones los sujetos que la política y la sociedad ha calificado de “peligrosos”. Es, por lo tanto, en estos espacios donde el racismo es latente, alimentado, reproducido y naturalizado.

Tal y como sostiene Pelegrí en la *Revista de Treball Social*:

En cualquier caso, el trabajo profesional tiene que someterse a la estructura burocrática y, casi siempre, esta estructura repercutirá en el desarrollo de la intervención social (2018, p. 39).

En definitiva, como afirma Agrela: “La inmigración queda reducida, pues, a una cuestión «de orden público», de seguridad nacional y policial, generando cierto pánico social” (2006, p. 252).

José, trabajador social y criminólogo, confirma esta visión pesimista:

Participar en la elaboración de herramientas de gestión del riesgo con determinados colectivos, PRODERAIs e inventos afines te dará fama, un buen sueldo, te facilitará una vida académica, acceso a cargos... Hacer la tarea de intentar parar esta construcción del otro diferenciado que pone en riesgo sus derechos humanos, te puede dar algún reconocimiento menor pero seguramente supone más problemas que beneficios en el aspecto práctico de supervivencia y carrera profesional. (José)

Pero es probable que sea justamente en casos como el del PRODERAI cuando el Trabajo Social tendría que recuperar y defender la dimensión política de la disciplina, así como el deseo de ejercer influencia política con nuestros actos profesionales (Zamanillo y Martín, 2011, citado en Pelegrí, 2018, p. 43); por lo tanto, partiendo de esta premisa, Pelegrí (2018) afirma que es desde esta postura que el Trabajo Social puede reconciliarse con el poder. Nosotros, como profesionales, no podemos basar nuestra práctica en el control educativo y social que pretende el PRODERAI; al contrario, tenemos que apostar por una postura de carácter reivindicativo basándonos en el código ético de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales de los Estados Unidos, que incluye valores como la competencia, pero también la justicia social, y tenemos que hacer un llamamiento a los profesionales del Trabajo Social para velar por el cambio, teniendo en cuenta las individualidades y los grupos oprimidos (NASW, 1999, citado en Hamilton-Mason y Schneider, 2018).

Para poder imaginar/proponer la inclusión del Trabajo Social en el ámbito educativo, hay que hacer una radiografía, por un lado, del imaginario que hemos adoptado desde el Trabajo Social respecto a los inmigrantes y sus hijos e hijas, así como analizar qué representación social adquieren y como son pensados y leídos desde las instituciones y el contexto educativos.

Quizás habrá que reclamar la capacidad de cuestionar todas y cada una de las intervenciones en las que estemos presentes como profesionales que pretendan estigmatizar o centrar la mirada en unos individuos concretos:

La alternativa en la prevención de la problemática solo la puedo entender desde el trabajo de la tolerancia a todo aquello que pueda parecerme distinto. Entender que aquellos que consideramos diferentes no son radicales ni son enfermos mentales. En la aproximación de unos y otros podríamos encontrar espacios de regulación efectiva, y no de seudoregulación como el PRODERAI, que en realidad solo son espacios de represión. (José)

Haría falta también participar de la introducción del antirracismo en el Trabajo Social, contemplarnos, principalmente, tanto dentro de la práctica como fuera. Tal y como empezó a hacerse en el Reino Unido en los 60 para combatir el racismo como práctica de exclusión y desigualdad hacia las personas negras (Wainwright, 2009). Hamilton-Mason y Schneider (2018) apuntan que el Trabajo Social tiene que contemplar intervenciones específicas para trabajar, tratar y acompañar a las personas que viven el racismo a diario. Teniendo en cuenta que la misma profesión interviene y se posiciona desde el poder, el racismo institucional y el privilegio blanco. Para Deepak y Biggs (2011), el antirracismo se describe como una postura que posibilita la autorreflexión, la aceptación y el reconocimiento de su implicación perpetuando el racismo en las prácticas diarias (Brookfield,

2014), contribuyendo así a generar una pedagogía antirracista dotada de herramientas y acciones concretas para revertirlas.

Situar el antirracismo como práctica propia del Trabajo Social nos tiene que hacer pensar, en primer lugar, en el poder que tenemos per se, y en cómo este reproduce y opera bajo el paraguas del racismo institucional.

8. Conclusiones y propuestas

La problemática relacionada con el “radicalismo” exige, de entrada, cuestionarse qué se entiende por radicalismo. Hay que tener en cuenta que es una terminología que se utiliza en momentos de conflicto para señalar el objeto de las múltiples políticas de intervención. Por lo tanto, considero que la radicalidad es un hecho inherente a los seres humanos y las sociedades, que se puede dar en diferentes etapas del proceso vital de cualquier persona, independientemente de las creencias, la ideología y la religión que se practique.

La mirada y la representación social de que son objeto los alumnos susceptibles al control del PRODERAI se caracteriza por ser estigmatizadora y cargada de prejuicios, como bien hemos podido comprobar a través, por un lado, de los miembros de los equipos directivos de los dos institutos y de las familias entrevistadas, y por otro lado, a partir de la propia experiencia individual y colectiva de los chicos y chicas entrevistados.

La elaboración de un protocolo como el PRODERAI tiene que permitir repensar las estrategias necesarias para abordar un problema político y las posibles alternativas a la “segurización” del ámbito educativo, en este caso. A pesar de que se implementó en 2015, a estas alturas todavía no hemos tenido acceso a él, ni la comunidad educativa ni los medios de comunicación, que no han obtenido ningún tipo de dato que muestre los casos de “radicalismo” detectados en las escuelas públicas y concertadas de Cataluña. Por lo tanto, puede considerarse que el protocolo es un elemento impuesto y que, como la mayoría de protocolos, sirve para tranquilizar a la población civil, pero a la vez hay evidencias que se ha aplicado, lo que significa abrir las puertas a un camino realmente peligroso para los estudiantes menores hacia la justicia y hacia la estigmatización de unas familias y de una cultura en situación vulnerable.

Ante este protocolo, el Trabajo Social tiene que reivindicar un papel activo contra cualquier acción que pretenda señalar, excluir y discriminar cualquier individuo y colectivo. La presencia del Trabajo Social en el ámbito educativo puede ser una herramienta para actuar en este contexto. Como profesionales del Trabajo Social tenemos las herramientas suficientes para diseñar una intervención que busque perseguir cualquier muestra de racismo, discriminación, exclusión o señalamiento en colectivos determinados, huyendo de cualquier reproducción racista.

El ámbito educativo es una microsociedad que reproduce el conjunto de dispositivos y prácticas estigmatizadoras, excluyentes y racistas que encontramos en la sociedad occidental/mayoritaria.

Referencias bibliográficas

- Agrela, B. (2006). *Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1091/16430232.pdf>
- Brookfield, S. (2014). Teaching our own racism: incorporating personal narratives of whiteness into anti-racist practice. *Adult Learning*, 25(3), 89-95. DOI:1045159514534189.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 29, 31-60.
- Deepak, A. C., y Biggs, M. J. G. (2011). Intimate technology: A tool for teaching anti-racism in social work education. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 20(1), 39-56.
- Douhaibi, A., y Amazian, S. (2019). *La radicalización del racismo: Islamofobia de Estado y prevención antiterrorista*. Oviedo: Cambalache.
- Douhaibi, A., y Almela, V. (2017). Vigilancia de frontera aplicada a les escoles. *La Directa*, 443, p. 4-11. Recuperado de: <https://directa.cat/app/uploads/2018/07/Directa-443.pdf>
- Faleiros, V. de P. (2011). Desafíos del Trabajo Social frente a las desigualdades. *Emancipação*, 11(1), p. 117-128. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3852175.pdf>
- Hamilton-Mason, J., y Schneider, S. (2018). Antiracism Expanding Social Work Education: A Qualitative Analysis of the Undoing Racism Workshop Experience. *Journal of Social Work Education*, 54(2), 337-348. DOI: 10.1080/10437797.2017.1404518
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation: the journey of a concept. *Race & Class*, 54(2), 3-25. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396812454984>
- Kundnani, A., y Hayes, B. (2018). *La globalització de les polítiques de lluita contra l'extremisme violent: El debilitament del drets humans i la instrumentalització de la societat civil*. Nueva York: Transnational Institute.

- Ley Orgánica 15/1999, del 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. BOE núm. 298, de 14 de diciembre de 1999, p. 43088-43099.
- Mateo, J. L. (2000). *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Patel, T. (2017). It's not about security, it's about racism: counter-terror strategies, civilizing processes and the post-race fiction. *Palgrave Communications*, 3. Recuperado de: <https://www.nature.com/articles/palcomms201731>
- Pelegrí, X. (2018). Repensant el poder dels professionals del treball social. *Revista de Treball Social*, 212, 31-46. Recuperado de: www.tscat.cat/download/file/fid/8768
- Rights Watch UK (2016). Preventing Education? Human Rights and UK Counter- Terrorism Policy in Schools. Recuperado de: <http://www.statewatch.org/news/2016/jul/preventing-education-final-to-print-3-compressed-1.pdf>
- Sánchez Martí, A. (2016). Trajectòries d'èxit educatiu dels joves de famílies immigrades a secundària postobligatòria: centres educatius i agents institucionals (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/400099>
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wainwright, J. (2009). Racism, anti-racist practice and social work: articulating the teaching and learning experiences of black social workers. *Race Ethnicity and Education*, 12(4), 495-516.