

El PRODERAI com a tamís: un dispositiu de control educatiu

PRODERAI as a screening instrument: an educational control device

Chaimae El Jebary Amisnaou¹

ORCID: 0000-0001-5528-4205

Recepció: 20/10/19. Revisió: 05/02/20. Acceptació: 14/02/20

Per citar: El Jebary Amisnaou, C. (2020). El PRODERAI com a tamís: un dispositiu de control educatiu. *Revista de Treball Social*, 218, 13-27. DOI: 10.32061/RTS2020.218.01

Resum

La lluita contra l'extremisme violent en la societat catalana ha portat a introduir polítiques de vigilància social dins l'àmbit educatiu, el Protocol de detecció de radicalització islamista (PRODERAI) és un exemple d'això. Aquest protocol aplicat als alumnes, majoritàriament menors d'edat, secret, amb instruccions policials transmeses oralment i de dubtosa efectivitat, mostra la transcendència judicial en l'àmbit educatiu. Aquest article analitza el fort impacte social d'aquestes polítiques en diferents nivells a partir d'entrevistes i grups focals amb diferents agents com joves d'origen marroquí, equips pedagògics dels centres educatius, famílies marroquines i professionals del treball social. Els resultats expliquen com aquestes mesures produeixen els efectes contraris dels que es buscaven. En primer lloc, la contradicció amb què topa pel que fa als valors ètics i el reconeixement de la diversitat en el conjunt del professorat i professionals del treball social. En segon lloc, perquè s'aprofundeix en la sensació de confrontació de les famílies amb els seus valors personals, religiosos i culturals. Finalment, la implicació que té aquest protocol en la construcció de les trajectòries acadèmiques i socials dels alumnes susceptibles al control, generant processos d'exclusió i estigmatització.

Paraules clau: Radicalització, prevenció, comunitat musulmana, racisme.

1 Treballadora social i investigadora en desigualtats educatives. 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 construcció conceptual del radicalisme islàmic a Catalunya

Disciplines com la psicologia, la sociologia, l'antropologia, entre d'altres, han intentat abordar o aproximar-se a la qüestió del radicalisme. Kundnani (2012) explica com s'utilitza el concepte per construir una imatge de la població musulmana com una comunitat sospitosa, apuntant cap a una coacció directa de la llibertat civil i individual. El 2004 sorgeix un interès especial per teoritzar i definir el concepte sostingut per un "nou terrorisme": present en la teologia islàmica amb l'objectiu de donar pas a la investigació, l'anàlisi i el control dels moviments i les actituds de la població musulmana.

La representació social que adquireixen els alumnes llegits com a musulmans té un origen històric, lineal i colonial. El procés sociopolític d'unificació dels regnes de Castella i Aragó que té lloc al segle XV va comportar la criminalització i l'enemistat de tot el que s'identificava amb l'islam. Quan es produeix l'expulsió de l'islam i la població musulmana de la península Ibèrica, es comença a emfatitzar la radicalització de la visió del moro.

L'alumnat musulmà dona lloc al que Mateo (2000) anomena la reaparició de "nous mudèjars", que representen una idea d'amenaça vinculada al fonamentalisme religiós.

Per Douhaibi i Amazian, el moro és una categoria construïda pel colonialisme "per deshumanitzar un grup format per cultures, pobles i «races» diverses que comparteixen l'islam i habiten la part del món anomenada «el món arabomusulmà», una altra construcció colonial" (2019, p. 23).

Són, per tant, una amenaça i impliquen un retorn al desenvolupament de la figura del moro construïda al segle VIII i a l'anomenada reconquesta. Mateo (2000), per la seva part, fa referència al nou *moro* com a representant dels vells estigmes del passat i com a forma de control social caracteritzat per: tendència a l'engany i a la traïció, fanatisme religiós, brutícia i falta d'higiene, incultura, etc.

Aquesta construcció serveix per legitimar l'estigmatització de les persones que són construïdes, pensades i llegides com a musulmanes. Fet que s'intensifica en el moment que es produeix qualsevol tipus d'atac llegit i interpretat com a fonamentalista islàmic. Traslladant, tal com diu Agrela, "percepcions que, en el cas espanyol i després dels atemptats de l'11 de març del 2004, són magnificades (reforçades pel que succeï a Londres el juny del 2005) i distorsionades amb al·lusions a la reconquesta de l'àrab" (2006, p. 268).

2. L'operativització del radicalisme a les aules a través del Protocol de detecció de radicalització islamista

Aquest concepte de radicalisme islàmic no s'ha quedat només en l'imaginari social, sinó que s'ha operativitzat de diferents maneres, aquí s'analitza una: el Protocol de detecció de radicalització islamista (PRODERAI) aplicat a les aules educatives en menors. Aquest protocol sembla emanar de la Prevent Strategy abordada al Regne Unit a partir de l'any 2003. La Prevent es construeix a partir de tres idees bàsiques: 1) Persecució –aturar els atacs terroristes–; 2) Protecció –reforçar la protecció contra atacs terroristes–; 3) Preparació –atenuar l'impacte dels atacs que prosperin– (Rights Watch UK, 2016, p. 9).

El programa de la Generalitat de Catalunya va començar a aplicar-se l'any 2015 després dels fets comesos a París, amb l'objectiu de detectar l'extremisme violent de caràcter islàmic dins de les aules de tots els instituts i escoles de primària de Catalunya. El protocol es fonamenta en la necessitat imminent d'aturar i controlar els possibles processos de radicalització islàmica entre el col·lectiu de joves musulmans. S'estructura en diferents mòduls, el primer es titula: "Mòdul de prevenció de processos de radicalització als centres educatius", en el qual s'aborda la definició sobre el procés de radicalisme i els indicadors que hi intervenen. Seguidament, aporta una sèrie d'indicadors com a possibles factors de risc presents en diferents esferes dels joves. En primer lloc, el desenvolupament personal; a continuació els que es relacionen amb el context i l'entorn escolar; en tercer lloc, els que estan vinculats a l'àmbit familiar; i finalment, s'aborda el context social. El segon mòdul és una proposta d'intervenció pedagògica davant d'un possible atemptat terrorista o acció violenta greu, amb l'objectiu de dotar els equips educatius de pautes i orientacions per tractar l'impacte d'un atac terrorista en l'alumnat dels tres cicles d'educació primària i d'educació secundària. El tercer mòdul tracta sobre la intervenció educativa davant dels processos de radicalització dins dels centres educatius, en el qual es proposen mesures d'actuació per als equips educatius en el cas de detectar algun possible procés de radicalització. S'hi aborden, també, mesures educatives a seguir, tant individualment, com col·lectivament (grup-classe) i familiarment, i s'hi inclouen els recursos i els serveis als quals poden accedir en cas de necessitar suport. El protocol preveu el pas de la direcció del centre a una junta de seguiment (amb la participació dels Mossos), i d'allà, si escau, a la Fiscalia per seguir via penal (Douhaibi i Almela, 2017, p. 7).

Tant la comunitat musulmana com l'educativa ja han fet crítiques al PRODERAI, entenent-lo com el trasllat d'un protocol pensat per als centres penitenciaris i aplicat a escoles i instituts. Algunes de les crítiques que s'han fet es dirigeixen al paper que es demana a educadors i educadores com a policies a les aules; al caràcter secret del protocol, transmès només

oralment als equips directius; a l'elaboració del protocol mateix sense informar ni demanar la col·laboració de la comunitat musulmana, i a l'ús d'uns indicadors excessivament simplistes, com ara no celebrar el Nadal, no beure Coca-Cola, tornar del Marroc amb les mans pintades de henna, entre d'altres (Douhaibi i Almela, 2017, p. 4-8).

3. Metodologia utilitzada

Per explorar l'impacte social de la implementació del PRODERAI en l'àmbit educatiu, familiar i personal, s'ha dut a terme una recerca transversal. L'objectiu prioritari és respondre els qüestionaments següents: saber quina mirada i representació social tenen els i les alumnes susceptibles al control del PRODERAI. Des de la perspectiva d'aquests estudiants, s'intentarà analitzar: 1) si existeix realment aquesta problemàtica; 2) si la seva implementació està sent efectiva; i 3) el paper que pot desenvolupar el treball social en l'àmbit educatiu davant la implementació de protocols com el PRODERAI.

La recerca plantejada s'emmarca en el camp de la investigació educativa, ja que pretén obtenir nous coneixements sobre la gestió educativa i el lligam social de l'àmbit educatiu amb les polítiques de lluita contra l'extremisme violent (Gall, Gall i Borg, 2003, citats a Sánchez, 2016). Pel que fa a la temporalitat, l'estudi és de tipus transversal, ja que ens ubicuem en un moment concret i únic (Hernández, Fernández i Baptista, 2014, citats a Sánchez, 2016) per tal de poder identificar els resultats de la implementació del PRODERAI en l'àmbit educatiu. El mètode d'investigació escollit és l'estudi de cas amb l'objectiu d'arribar a identificar l'origen i l'aplicació del protocol envers els nois i les noies d'origen marroquí.

La recerca consisteix en un estudi de cas transversal, de multiplicitat de realitats (Yin, 1989, citat a Sánchez, 2016). Per a la recollida de dades directes, parteixo del que Sierra Bravo (2001) anomena "fonts primàries", perquè utilitzaré informació de primera mà a partir d'entrevistes individuals, sobre una mostra de 20 persones, formada per: 6 nois i 6 noies d'origen marroquí amb qui van realitzar dos reunions de grup, 4 pares i mares de les famílies d'aquests nois i noies, 2 coordinadors pedagògics d'instituts públics i 2 professionals del treball social. Els noms dels participants s'han modificat, així com algunes referències per garantir-los l'anonimat en una qüestió tan delicada.

Les tècniques d'anàlisi de la informació es basen en Simons (2011): hem tractat d'ordenar i examinar la informació per trobar coincidències dins de les particularitats que formen part dels casos.

Finalment, i pel que fa a la informació recollida en el treball de camp, val a dir que s'ha fet de forma totalment voluntària. Les dades proporcionades pel conjunt d'entrevistats han estat recollides mitjançant l'acord de consentiment informat, tant de forma oral com per escrit, respectant l'article 5 de la Llei de protecció de dades de caràcter personal (Llei orgànica 15/1999, del 13 de desembre).

4. Impacte de les polítiques de detecció del radicalisme en els educadors i educadores

Els professionals de l'educació entrevistats apunten que l'escola sembla un calaix de sastre, intervinguda per les modificacions socials, culturals i polítiques. La introducció de les polítiques de lluita contra l'extremisme violent (LEV) en són un exemple. Això m'ha conduït a preguntar-me per l'impacte d'aquest protocol dins de les escoles públiques i concertades de Catalunya, ja que les intervencions implementades sobre una comunitat concreta es caracteritzen, principalment, per l'estigmatització i la necessitat de mostrar a la societat civil un ambient aparent de seguretat.

En aquest sentit, cal destacar les expressions dels coordinadors pedagògics sobre la poca informació i formació rebuda per aplicar un protocol tan delicat. Sostenen que les formacions en relació amb el PRODERAI només l'han rebuda els directors i directores. I que són ells qui ha informat de l'existència d'aquest protocol.

Ningú té potestat per activar-lo, la directora és l'única que ha rebut la formació. Com que això és una responsabilitat, s'ha de ser molt curós. Hi ha un protocol súper extrem, que en cas que detectis alguna possibilitat s'activa. Els Mossos fan una investigació. (Maria)

Hem rebut una formació per part dels directors, a ells se'ls va convocar. (Arnau)

Tal com es pot comprovar, es veu com la implementació genera una certa conformació entre el personal docent, ja que tot i sentir que és un protocol imposat als centres educatius, no es pensa ni es discuteix l'impacte que genera en els estudiants susceptibles de ser objecte d'aquest protocol.

Jo crec que això va sorgir en un moment concret, i com sempre, l'escola és com una mena de calaix de sastre. Hem de fer-ho tot, i aquesta tasca és una més. (Arnau)

Una primera reacció sembla que li tregui importància:

Aquests protocols són de publicitat, surten en un moment determinat, apareixen als mitjans de comunicació i ara aquest protocol ja és en un calaix. (Arnau)

Altres vegades es considera que aquest seguiment no és altre que el que ja es duu a terme en els processos de tutorització habituals:

El que hem de fer és estar atents amb això i altres coses que passen al centre. Si un tutor fa la seva feina i es comunica amb la família, detectarà això i moltes altres coses. (Arnau)

Jo crec que els professors hem d'estar molt atents, amb els alumnes (nenes i nens) en risc. També hem d'estar atents, per saber què passa amb l'alumne. Pots citar la família i preguntar què passa. (Arnau)

Però altres educadors i educadores no sembla que comparteixin aquesta infravaloració del protocol, assenyalant que ja l'han posat en marxa:

N'hem tingut dos casos i l'hem activat només dues vegades. (Maria)

Tot i que els professionals de l'educació entrevistats assenyalen que no tenen informació, ni formació ni eines específiques per poder acollir les directrius que dictamina el protocol –o fins i tot el menystenen–, es pot observar com accepten introduir-lo en la seva activitat educativa i com s'arriba a implementar en almenys dues ocasions. Un fet que podria dur a interpretar la vinculació entre les polítiques de control i el sistema educatiu. Ara bé, seria convenient visibilitzar el reduït col·lectiu de professors i professores que van posicionar-se en contra de l'aplicació del protocol.

En tot cas, tal com comenta El Mouali, entrevistada a *La Directa*, "el que volen aconseguir és que el professorat se sentí interpel·lat i responsable de la necessitat de seguretat davant d'aquesta por generada pels mitjans" (Douhaibi i Almela, 2017, p. 9).

5. L'impacte en les famílies i joves musulmans

Les famílies d'origen marroquí i musulmanes entrevistades s'han sentit enganyades, instrumentalitzades i menyspreades. En tant que el protocol persegueix, coacciona i controla els moviments dels seus fills i filles. Una de les mares entrevistades afirma que:

هذا البروتوكول عنصري ، ولكن هذا شيء عادي، ولادنا كل نهار كيعشوهادشي

Aquest protocol és racista, però això els nostres fills ho han viscut sempre. És el pa de cada dia. (Fàtima)

En aquesta línia, veiem com les intervencions educatives basades en el protocol tenen un caire excloent que acaba provocant la naturalització del racisme i generant una reducció dràstica de les expectatives acadèmiques de les famílies d'origen marroquí pel que fa a les oportunitats que pot arribar a proporcionar l'escola als seus fills i filles.

A l'escola, els alumnes d'origen immigrant marroquí estan estigmatitzats, els seus actes són ridiculitzats i animalitzats, una pràctica que facilita l'abandonament i l'expulsió dels alumnes d'origen marroquí. Així ho afirma un pare entrevistat:

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

En una conversa amb el meu fill, va dir-me: "Encara que puguem arribar a la universitat i assolir l'èxit, la nostra trajectòria estarà travessada per molts elements discriminadoris i racistes". (Ahmed)

Quan s'adonen del protocol, la seva resposta és contundent, perquè veuen reforçades les percepcions anteriors:

كيعملوك مصيدة، كيصادو ولاد مسلمين و ولاد المغاربة

Això és com una trampa que serveix per capturar i condemnar els alumnes i les alumnes musulmans i marroquins. (Ahmed)

I els pares i mares participants:

M'has deixat sense paraules, ens odien, hem naturalitzat el racisme i acceptat la nostra deshumanització. (Naima)

És un crim i una agressió a la persona, el greuge es magnifica amb protocols com aquest. (Anouar)

Per tant, tal com afirmen Kundnani i Hayes, les polítiques de LEV es formulen amb uns objectius determinats, entre els quals hi ha l'expansió d'una vigilància que "permeti supervisar les comunitats a la recerca de símptomes de radicalització per, després, potser, efectuar «intervencions toves» sobre persones sospitoses d'esdevenir extremistes. La vigilància de la LEV no persegueix detectar conductes delictives imminents, sinó un ampli ventall d'indicadors de preocupació de caràcter ideològic" (2018, p. 4).

Els nois i noies que han participat en l'estudi hi han mostrat un rebuig absolut i, de la mateixa manera que les famílies entrevistades, han afirmat que han viscut i experimentat diferents pràctiques i intervencions de caràcter discriminatori a l'àmbit educatiu.

Les noies:

A l'adolescència tots hem sigut radicals, ser radical és una tendència humana. Tots ho hem sigut, o ho serem alguna vegada. (Safae)

No he sentit mai parlar d'aquest protocol. Em sembla que al meu *ins* no hi és. (Hamida)

N'he sentit a parlar unes quantes vegades, però no sé. (Wassima)

Els nois entrevistats:

Tu, per a ells, ets menys. (Abdellah)

Una vegada que a classe van voler fer un minut de silenci per París, li vaig dir a la profe que hauriem de fer-ne un altre pels morts de Síria. Ella va quedar tota sorpresa i em va fer preguntes per saber per on anava. (Omar)

Són les notícies, qui manipula quan passa alguna cosa. Sembla com si sempre estiguessin buscant alguna cosa dolenta en nosaltres. Per poder dir: Ho veieu com sou els dolents. (Safouan)

Ens limiten la llibertat, se suposa que som en un país lliure. Miren de trobar-nos aspectes sospitosos. I això, fa que al final evitem parlar dels nostres principis. (Amir)

Patel afirma que el racisme que pateixen els musulmans i musulmanes es regeix per un racisme estructural que segueix operant a la societat occidental per exercir un control sobre aquesta població. “És evident que la raça i el racisme segueixen operant com a mecanisme i instrument d'ordre social. I per a criminalitzar els i les BME llegits com a grups amb un bagatge islàmic” (Patel, 2012, citat a Patel, 2017, p. 2).

El PRODERAI aniria en la línia de vigilar els alumnes d'origen immigrant a través d'allò que Patel (2017) anomena “racialització de l'islam”, i que Arun Kundnani, entrevistat per *La Directa*, anomena “el prisma de la radicalització” (Douhaibi i Almela, 2017).

La professora Patel ha estudiat la Prevent, un protocol de característiques semblants implementat a Anglaterra, i assenyala que reproduïx la idea que dins de cada persona musulmana hi ha un potencial criminal:

Quan un esdeveniment criminal s'explica en termes de raça, és a dir, que aquest tipus particular de crim s'associa a alguna qualitat biològica o cultural innata del perpetrador definida per la raça, s'assignen propensions criminals a tots els que pertanyen a aquest grup racialitzat. Això obstaculitza la possibilitat que aquestes persones siguin vistes com a víctimes, com per exemple receptores de crims d'odi racistes o de mesures excessives de control i vigilància estatal (Douhaibi i Almela, 2017, p. 10-11).

La vigilància a què estan sotmesos els alumnes i les famílies musulmanes esdevé una manera d'exercir, d'una banda, el poder, i de l'altra, de controlar els passos i la llibertat d'expressió d'aquest col·lectiu.

6. Conseqüències de la construcció conceptual i operativa del radicalisme islàmic a Catalunya

La construcció conceptual i operativa del radicalisme islàmic a Catalunya mostrada anteriorment està tenint conseqüències greus. Quan la frontera/barrera es crea sobre la variable cultural/religiosa/ètnica, es produeix, tal com diuen Carrasco, Pàmies i Ponferrada (2011), un aniquilament de la diferència causada directament per la religió musulmana i l'origen marroquí. Aquests marcadors serveixen per distanciar, es construeixen en un procés d'inferiorització i estigmatització, convertint els alumnes en objectes d'atenció educativa, amb la qual cosa es busca la transformació o l'abandonament dels símbols que segueixen mantenint viva la diferència.

Un exemple d'aquesta persecució és el d'una noia que va formar part de la reunió de grup:

El director em va dir que per poder fer servir el hijab havia de passar classe per classe a recollir firmes. Cada vegada que li treia el tema, em preguntava sobre el Marroc, les dones: per què te l'has de posar ara? O hem

de parlar amb els pares dels alumnes. Vaig començar a segon d'ESO i no ho vam resoldre fins al novembre que feia quart. (Hamida)

O bé un noi de la reunió de grup que explica que justament després dels atacs de l'agost del 2017 a Barcelona un company de classe li va dir:

Estàvem jugant el penjat, em va tocar sortir a la pissarra, i un company de classe em va dir: "Tira avions!". La professora no va dir res, li va respondre una companya. (Omar)

Davant de situacions com aquesta, Carrasco, Pàmies i Ponferrada (2011) afirmen que els individus de tradició i pràctica musulmana són objecte de les interpretacions més inquietants de l'alteritat a través de la variable ètnica marroquí, i que els processos d'estratificació escolar reproduïxen els processos d'estratificació social. El conjunt d'agents educatius no només els reforcen, sinó que els oculten i naturalitzen.

Com afirma la següent educadora social:

Les teories de prevenció del radicalisme comencen amb la lògica del control social racialitzat, són prèvies, i hi ha moltes formes de control social. (Marta)

7. Una interpel·lació al treball social educatiu antiracista: "Fer treball social. Es diu ràpid"

A partir d'aquest punt, i vinculant-ho directament amb la figura del professional del treball social, caldria tenir en compte la necessitat d'ubicar-nos i estar presents en ambients com l'escola.

Situar i contextualitzar la implementació de protocols com el PRODERAI va lligat i apel·la directament a la pràctica professional del treball social, amb un èmfasi especial en els principis ètics relacionats amb la justícia social i l'equitat educativa. Ara bé, com a professionals de la intervenció hauríem de qüestionar-nos, abordar i repensar les nostres potencialitats i debilitats professionals. A continuació, intentaré aproximar-me, d'una banda, al rol de poder que tenim, i, de l'altra, miraré de proposar l'antiracisme com a estratègia d'intervenció social.

Hem de començar plantejant-nos el que Faleiros (2011) es pregunta: és possible que el treball social sigui una professió que aconsegueix transformar les condicions d'opressió? Cal tenir en compte, que el mateix treball social és un producte d'aquest ordre social; es considera que el treball social, així com altres professions, s'ha generat o desenvolupat sota uns escenaris d'adaptació de les persones usuàries a aquestes condicions.

Un professional del treball social entrevistat comenta que:

Fer treball social. Es diu ràpid. Ser conscients que som agents de control social és el primer pas per ser crítics amb aquest control que realitzem. És força ridícul creure que et paguen un sou per fer d'aquest lloc un món millor. (José)

Cal tenir en compte el que Favell anomena el caràcter productiu de les polítiques com a categoria que serveix per construir els subjectes i definir-los basant-se en l'alterització d'unes identitats nacionals que evidencien la diferència amb l'exterior. Llavors, l'efecte que produirien seria el de generar distància, reproduint d'aquesta manera fronteres espacials, culturals, socials, econòmiques i polítiques (Favell, 2001, citat a Agrela, 2006).

En aquest sentit, i com assenyalava el mateix autor, el conjunt de professionals esdevenim agents del Govern a distància, que delega en nosaltres la feina de controlar a través de les institucions els subjectes que la política i la societat ha qualificat de "perillosos". És, per tant, en aquests espais on el racisme és latent, alimentat, reproduït i naturalitzat.

Tal com sosté Pelegrí a la *Revista de Treball Social*:

En qualsevol cas, el treball professional s'ha de sotmetre a l'estructura burocràtica i, gairebé sempre, aquesta estructura repercutirà en el desenvolupament de la intervenció social (2018, p. 39).

En definitiva, com afirma Agrela: "La immigració queda reduïda, doncs, a una qüestió «d'ordre públic», de seguretat nacional i policial, cosa que genera cert pànic social" (2006, p. 252).

José, treballador social i criminòleg, confirma aquesta visió pessimista:

Participar en l'elaboració d'eines de gestió del risc amb determinats col·lectius, PRODERAIs i invents afins et donarà renom, un bon sou, et facilitarà una vida acadèmica, accés a càrrecs... Fer la tasca d'intentar parar aquesta construcció de l'altre diferenciat que posa en risc els seus drets humans, et pot donar algun reconeixement menor però segurament suposa més problemes que beneficis en l'aspecte pràctic de supervivència i carrera professional. (José)

Però és probable que sigui justament en casos com el del PRODERAI quan el treball social hauria de recuperar i defensar la dimensió política de la disciplina, així com el desig d'exercir influència política amb els nostres actes professionals (Zamanillo i Martín, 2011, citat a Pelegrí, 2018, p. 43); per tant, partint d'aquesta premissa, Pelegrí (2018) afirma que és des d'aquesta postura que el treball social pot reconciliar-se amb el poder. Nosaltres, com a professionals, no podem basar la nostra pràctica en el control educatiu i social que pretén el PRODERAI; al contrari, hem d'apostar per una postura de caràcter reivindicatiu basant-nos en el codi ètic de l'Associació Nacional de Treballadors Socials dels Estats Units, que inclou valors com la competència, però també la justícia social, i hem de fer una crida als professionals del treball social per vetllar pel canvi, tenint en compte les individualitats i els grups oprimits (NASW, 1999, citat a Hamilton-Mason i Schneider, 2018).

Per poder imaginar/proposar la inclusió del treball social en l'àmbit educatiu, cal fer una radiografia, d'una banda, de l'imaginari que hem adoptat des del treball social respecte als immigrants i els seus fills i filles, així com analitzar quina representació social adquireixen i com són pensades i llegides des de les institucions i el context educatiu.

Potser caldrà reclamar la capacitat de qüestionar totes i cada una de les intervencions en què estiguem presents com a professionals que pretenguin estigmatitzar o centrar la mirada en uns individus concrets:

L'alternativa en la prevenció de la problemàtica només la puc entendre des del treball de la tolerància a tot allò que pugui semblar-nos diferent. Entendre que aquells que considerem diferents no són radicals ni són malalts mentals. En l'aproximació d'uns i altres podríem trobar espais de regulació efectiva, i no de pseudoregulació com el PRODERAI, que en realitat només són espais de repressió. (José)

Caldria també participar de la introducció de l'antiracisme en el treball social, contemplar-nos, principalment, tant dins de la pràctica com a fora. Tal com va començar a fer-se al Regne Unit als anys 60 per combatre el racisme com a pràctica d'exclusió i desigualtat cap a les persones negres (Wainwright, 2009). Hamilton-Mason i Schneider (2018) apunten que el treball social ha de preveure intervencions específiques per treballar, tractar i acompanyar les persones que viuen el racisme diàriament. Tenint en compte que la mateixa professió intervé i es posiciona des del poder, el racisme institucional i el privilegi blanc. Per Deepak i Biggs (2011), l'antiracisme es descriu com una postura que possibilita l'autoreflexió, acceptació i reconeixement de la seva implicació perpetuant el racisme en les pràctiques diàries (Brookfield, 2014), contribuint així a generar una pedagogia antiracista dotada d'eines i accions concretes per revertir-les.

Col·locar l'antiracisme com a pràctica pròpia del treball social ens ha de fer pensar, en primer lloc, en el poder que tenim per se, i com aquest reproduceix i opera sota el paraigua del racisme institucional.

8. Conclusions i propostes

La problemàtica relacionada amb el "radicalisme" demana, d'entrada, qüestionar-se què s'entén per *radicalisme*. S'ha de tenir en compte que és una terminologia que s'utilitza en moments de conflicte per assenyalar l'objecte de les múltiples polítiques d'intervenció. Per tant, considero que la radicalitat és un fet inherent als éssers humans i les societats, que es pot donar en diferents etapes del procés vital de qualsevol persona, independentment de les creences, la ideologia i la religió que es practiqui.

La mirada i la representació social de què són objecte els alumnes susceptibles al control del PRODERAI es caracteritza per ser estigmatitzadora i carregada de prejudicis, com bé hem pogut comprovar a través, d'una banda, dels membres dels equips directius dels dos instituts i de

les famílies entrevistades, i de l'altra, a partir de la pròpia experiència individual i col·lectiva dels nois i noies entrevistats.

L'elaboració d'un protocol com el PRODERAI ha de permetre repensar les estratègies necessàries per abordar un problema polític i les possibles alternatives a la "securització" de l'àmbit educatiu, en aquest cas. Tot i que es va implementar el 2015, a hores d'ara encara no hi hem tingut accés ni la comunitat educativa ni els mitjans de comunicació, que no han obtingut cap tipus de dada que mostri els casos de "radicalisme" detectats a les escoles públiques i concertades de Catalunya. Per tant, es pot pensar que el protocol és un element imposat i que, com la majoria de protocols, serveix per tranquil·litzar a la població civil, però alhora hi ha evidències que s'ha aplicat, cosa que significa obrir les portes a un camí realment perillós per als estudiants menors cap a la justícia i cap a l'estigmatització d'unes famílies i d'una cultura en situació de debilitat.

Davant d'aquest protocol, el treball social ha de reivindicar un paper actiu contra qualsevol acció que pretengui assenyalar, excloure i discriminar qualsevol individu i col·lectiu. La presència del treball social en l'àmbit educatiu pot ser una eina per actuar sobre aquest context. Com a professionals del treball social tenim les eines suficients per dissenyar una intervenció que busqui perseguir qualsevol mostra de racisme, discriminació, exclusió o assenyalament a col·lectius determinats, fugint de qualsevol reproducció racista.

L'àmbit educatiu esdevé una microsocietat que reproduïx el conjunt de dispositius i pràctiques estigmatitzadores, excloents i racistes que trobem en la societat occidental/majoritària.

Referències bibliogràfiques

- Agrela, B. (2006). *Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante* (Tesi doctoral). Universitat de Granada, Granada. Recuperat 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., i 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., i 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., i Amazian, S. (2019). *La radicalización del racismo: Islamofobia de Estado y prevención antiterrorista*. Oviedo: Cambalache.
- Douhaibi, A., i Almela, V. (2017). Vigilancia de frontera aplicada a les escoles. *La Directa*, 443, p. 4-11. Recuperat 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. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3852175.pdf>
- Hamilton-Mason, J., i 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. Recuperat de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396812454984>
- Kundnani, A., i 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*. Nova York: Transnational Institute.
- Llei orgànica 15/1999, del 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal. BOE núm. 298, de 14 de desembre de 1999, p. 43088-43099.

- Mateo, J. L. (2000). *El "moro" entre los primitivos*. Barcelona: Fundació 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. Recuperat 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. Recuperat de www.tscat.cat/download/file/fid/8768
- Rights Watch UK (2016). Preventing Education? Human Rights and UK Counter- Terrorism Policy in Schools. Recuperat 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 (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperat 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.