

## **GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL**

**Curso 2019-2020**

### **AULA PERMANENTE CONTRA LA RADICALIZACIÓN (APCR) ¿UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES?**

**Autor: Adnan Boughlala Bouhorma**

**Director: Mikel Varela Pequeño**

**En Leioa, a 25 de mayo de 2020**

## Índice

Introducción.....	4
1. Objetivos de la investigación.....	5
1.1 Objetivo general.....	5
1.2 Objetivos específicos .....	5
2. Marco teórico y conceptual .....	5
2.1 La inmigración .....	5
2.1.1 La inmigración como realidad histórica .....	6
2.1.2 El colectivo de MENA y su marco legal .....	7
2.1.3 Características psico-socio-afectivas del colectivo de inmigrantes.....	8
2.1.4 La inmigración ¿oportunidad o amenaza?.....	10
2.2. Fundamentos teórico-prácticos de una intervención socioeducativa.....	11
2.2.1 Características de la intervención socioeducativa .....	11
2.2.2 Variables a tener en cuenta en una intervención socioeducativa en contextos heterogéneos y diversos.....	12
2.2.2.1 La Identidad .....	12
2.2.2.2 Pluralismo, multiculturalidad e interculturalidad.....	13
2.2.2.3 Diversidad e inclusión social .....	14
2.2.2.4 La educación en la paz y convivencia.....	15
2.2.3 la intervención socioeducativa y el terrorismo .....	16
2.2.3.1 El terrorismo como construcción social.....	16
2.2.3.2 Planes de prevención contra la radicalización: desde una aproximación de la seguridad hacia una perspectiva global con carácter socioeducativo .....	18
3. Marco Metodológico .....	20
4. Desarrollo del trabajo .....	22
4.1 Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR) .....	22
4.1.1 Antecedentes y razones de su implementación .....	22
4.1.2 Fortalezas y debilidades .....	23
4.2 Fundamentos socioeducativos del APCR en contextos multiculturales .....	25
4.2.1 El valor del sentido comunitario.....	25
4.2.2 Educación intercultural.....	25
4.2.3 Educación en la paz y la convivencia.....	26

4.2.4 El poder de los medios de comunicación en la lucha contra el terrorismo ....	27
5. Conclusiones.....	27
6. Referencias bibliográficas .....	31
7. Anexos.....	35
Anexo 1: Encuesta inicial dirigida al equipo educativo.....	35
Anexo 2: Encuesta para jóvenes .....	37
Anexo 3: Noticias de interés .....	40

## **AULA PERMANENTE CONTRA LA RADICALIZACIÓN (APCR): ¿UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES?**

**Adnan Boughlala Bouhorma**

UPV/EHU

Tomando como referencia el Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR), dirigido a prevenir y proteger a los/as MENA del extremismo con pretexto religioso en la sociedad vasca, este trabajo de fin de grado tiene como objetivo principal realizar un análisis crítico de sus fundamentos socioeducativos, con la finalidad de contribuir a su posible mejora. La metodología desde la que se aborda es la indagación sistemática, en este caso basada principalmente en los postulados del paradigma sociocrítico. A lo largo del trabajo se muestra que para fortalecer el carácter socioeducativo del APCR es imprescindible explorar y apostar por la interculturalidad, en la dirección de una sociedad inclusiva y plural, promoviendo la participación y el sentido comunitario en la ciudadanía.

*APCR, radicalización, MENA, intervención socioeducativa, interculturalidad*

Erradikalizazioaren Aurkako Gela Iraunkorra (EAGI) erreferentziatzen hartuta, euskal gizartearen erlijioa aitzakiatzen duen estremismotik bakarrik dauden adingabe atzerritarrek (BDAA) prebenitzera eta babestera bideratuta dagoena, Gradu Amaierako Lan honek esku-hartze horren oinarri sozio-hezitzaileen azterketa kritikoa du helburu, hobetzen laguntzeko asmoz. Ikerketa sistematikoa da erabilitako metodologia, kasu honetan gehienbat paradigma soziokritikoan oinarritua. Lanean zehar erakusten da EAGIren izaera sozio-hezitzailea indartzeko ezinbestekoa dela kulturartekotasunaren alde egitea, gizarte inklusibo eta plural baten norabidean, herritarren parte-hartzea eta sen komunitarioa sustatuz.

*EAGI, erradikalizazioa, BDAA, esku-hartze sozio-hezitzailea, kulturartekotasuna*

Taking the Permanent Classroom Against Radicalization (PCAR) as a reference, which is aimed at preventing and protecting unaccompanied foreign minors (UFM) from extremism under the pretext of religion in Basque society, this end-of-degree dissertation has as its main objective to carry out a critical analysis of its socio-educational foundations, in order to contribute to its possible improvement. The methodology from which it is approached is systematic research, in this case mainly based on the postulates of the socio-critical paradigm. Throughout the dissertation, it is shown that, to strengthen the socio-educational character of the PCAR, it is essential to explore and promote interculturality, in the direction of an inclusive and plural society, stimulating participation and a sense of community in citizenship.

*APCR, radicalization, UFM, socio-educational intervention, interculturality*

## Introducción

En este trabajo se analiza de forma crítica una intervención socioeducativa, que se denomina Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR) y está dirigida a Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) que se encuentran bajo la tutela de las tres diputaciones de la Comunidad Autónoma Vasca. En cuanto al objetivo general de esta investigación, consiste en realizar un análisis crítico de los fundamentos socioeducativos de la intervención objeto de estudio, con la finalidad de contribuir a su posible mejora, incidiendo en la realidad del colectivo.

La naturaleza de la temática del TFG ha sido motivo para seguir una indagación sistemática, fundada sobre el paradigma sociocrítico en mayor grado. El procedimiento seguido ha consistido en la elaboración del marco teórico, y un posterior análisis de la intervención objeto de estudio, por ende, la metodología ha sido una combinación entre la búsqueda de material académico relacionado con la temática del TFG y el análisis del material facilitado por los diferentes entes participantes en el APCR.

La evolución del mundo en todas las esferas (sociocultural, económica, tecnológica, comunicativa, entre otras) ha dado lugar a cambios en las estructuras de las sociedades actuales, por ello, estamos obligados a adaptarnos a dichos cambios, implementando estrategias encaminadas hacia el fomento de la convivencia, a través de la gestión idónea de la diversidad del tejido social, convirtiéndola en elemento enriquecedor. La intervención objeto de investigación podría ser una muestra de dicha gestión, que requiere un análisis socioeducativo para identificar sus fortalezas y sus debilidades. Siempre en coherencia con este fin, se contestará a lo largo de este trabajo a las siguientes preguntas de indagación o preguntas motoras: ¿Es el APCR un proyecto socioeducativo en el contexto actual de la sociedad vasca? ¿Cómo podemos fortalecer el carácter socioeducativo del APCR en contextos multiculturales?

El trabajo se estructura en cuatro apartados principales. El primero de ellos, tras presentar la finalidad y los objetivos que persigue este trabajo, lo constituye el marco teórico. En él se abordan el concepto de inmigración, desde una perspectiva sociohistórica; el estado de la cuestión y las lógicas que interrelacionan en la realidad del colectivo de MENA objeto de intervención; para terminar con la exposición de los fundamentos teórico-prácticos sobre los que consideramos que debe construirse toda intervención socioeducativa en contextos plurales. En segundo lugar, en el marco metodológico, se procede a explicar el

proceso de la indagación sistemática llevada a cabo en esta investigación, sus elementos más destacados, junto con la exploración de algunos aspectos de otra tipología de investigación compatibles con la nuestra. A continuación, en el desarrollo del trabajo, se presentan las fortalezas y debilidades del APCR desde un enfoque sociocrítico, lo que nos da pie para tratar de fortalecer los fundamentos teórico-prácticos para la intervención objeto de investigación en contextos multiculturales. Y, finalmente, se despliegan las conclusiones que responden a las preguntas de indagación.

## **1. Objetivos de la investigación**

### **1.1 Objetivo general**

- Realizar un análisis crítico de los fundamentos socioeducativos de la intervención APCR, con la finalidad de contribuir a su posible mejora, incidiendo en la realidad del colectivo.

### **1.2 Objetivos específicos**

- Entender el estado de la cuestión y las lógicas que interrelacionan en la realidad del colectivo de MENA.
- Conocer los fundamentos teórico-prácticos a tener en cuenta en una intervención socioeducativa desde una perspectiva crítica, con el fin de fortalecer la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.
- Identificar fortalezas y debilidades del APCR y presentar sus fundamentos socioeducativos en contextos multiculturales
- Aportar posibles mejoras a la intervención, basadas en los resultados del análisis socioeducativo de la misma, y siempre teniendo en cuenta su carácter permanente.

## **2. Marco teórico y conceptual**

### **2.1 La inmigración**

La inmigración es una forma de ver la migración desde la perspectiva de los países receptores, ya que cuando se trata de la migración de los propios receptores fuera de sus territorios, se acuña otro concepto, el de la emigración. Pero más allá de dicha distinción, que seguramente tendrá su razón de ser, es más importante conocer las causas de este fenómeno. Cabe destacar que el fenómeno de la migración ha sido el foco de atención de varias disciplinas, especialmente: la economía, la sociología y la geografía, pero de ningún modo han sido las únicas. Todo ello nos pudo ofrecer una cantidad de enfoques

conceptuales y analíticos, los cuales contribuyeron en el entendimiento de las facetas, dimensiones y procesos específicos de la migración, sin embargo, en ningún momento se ha llegado a elaborar una teoría general sobre el fenómeno, lo cual explica que la migración es demasiado diversa y compleja para que pueda ser explicada en una única teoría (Arango, 2000).

En este apartado, en primer lugar, nos interesamos más en la inmigración, su evolución y los factores influyentes. En segundo lugar, y en consonancia con la intervención socioeducativa objeto de investigación, se pone el acento especialmente sobre el colectivo de MENA, hacia el cual va dirigido el APCR. En tercer lugar, se aborda la cuestión de la vulnerabilidad del colectivo de inmigrantes, citando algunas de sus características psico-socio-afectivas. Finalmente se aporta una reflexión sobre el fenómeno de la inmigración, desde una visión optimista y esperanzadora.

### **2.1.1 La inmigración como realidad histórica**

Es importante señalar que el dinamismo de una realidad que está en un cambio continuo, junto con la complejidad del comportamiento humano son dos variables a tener en cuenta a la hora de teorizar la migración, sin infravalorar las características del contexto donde se mueven las personas.

Más allá de las teorías de la migración que han ido evolucionando a medida que han ido cambiando de forma correlacional las dos variables antes citadas, no cabe ninguna duda de que estamos ante una realidad histórica imposible de “domesticar”. Es decir, pese a la voluntad política de los países receptores de controlar los flujos migratorios, sería una ingenuidad considerarla una tarea fácil, ya que estamos hablando de un fenómeno multicausal y multidimensional.

Cabe destacar que la especie humana es una especie migratoria como la mayoría de las otras, pero es necesario resaltar que las migraciones humanas han ido variando de una época a otra en las causas que las motivan, las principales modalidades que revisten, las consecuencias que entrañan, la significación que se les atribuye y las emociones que suscitan (Arango, 2003).

Zamora (2005) señala que los factores influyentes actualmente en los flujos migratorios son varios, entre estos están: el proceso de globalización y la situación económica o política de los países de procedencia, las transformaciones del mercado de trabajo en los países desarrollados, la flexibilización del proceso productivo, etc. Todos estos factores

se plasman en los discursos políticos y mediáticos, de tal manera que se da más importancia al marco legal que regulariza dichos flujos, haciendo una distinción entre “inmigrante legal” y “inmigrante ilegal”, siendo este último como una figura políticamente construida sobre la que aplicar las medidas excepcionales que legitiman los mismos poderes que las aplican. En esta línea, las leyes de extranjería de los países de la unión europea son un ejemplo claro de ello, también el acuerdo entre este organismo y Turquía en marzo del 2016 para solucionar la llegada masiva de los refugiados, ya que se ha cuestionado su legalidad, tanto por parte de las Naciones Unidas, como por otros organismos internacionales, entre estos Amnistía Internacional, que lo calificó de “vergüenza”.

### **2.1.2 El colectivo de MENA y su marco legal**

Antes de indagar sobre las cuestiones que atañen al colectivo de MENA, es preciso clarificar sus siglas. Precisamente nos referimos a los Menores Extranjeros No Acompañados cuando utilizamos la nomenclatura de MENA, ya que se trata del término más consensuado por todos los entes públicos que intervienen con el menor extranjero en España (Ministerio de Empleo y Seguridad Social; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; Ministerio de Interior; Ministerio de Exteriores y Cooperación; Fiscalía General del Estado –FGE– y Delegaciones / Subdelegaciones de Gobierno, etc.). Aunque se han utilizados también otros términos, como Menores Migrantes No Acompañados (MMNA), Menores Inmigrantes No Acompañados (MINA), Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados (MEINA) y Menores Separados (definición acuñada en varios países de la Unión Europea). Todas estas expresiones están cargadas de connotaciones negativas, y de una manera o de otra provocan una cierta estigmatización del colectivo (Fuentes, 2014).

En lo que respecta el marco jurídico de los MENA, se destaca la interacción de dos ámbitos normativos: la protección a la infancia, por un lado, y la regulación de la extranjería, por otro (Gozalo, Jiménez y Voz Mediano, 2010, citado en Moreno, 2012). En el primero de los casos es la Convención Sobre los Derechos del Niño de la ONU (1989) la que ofrece el paraguas normativo que orienta la legislación y ofrece un marco de protección a los menores, sin distinción del origen o la nacionalidad de éstos, a la vez que exige una atención adecuada a aquellos que se encuentran en situación de desamparo. De hecho, el art. 172 del Código Civil establece el deber de tutela por parte de la administración cuando un menor se encuentra en situación de desamparo. A su vez, las



diferentes comunidades autónomas (CC.AA.) han de legislar sobre esta materia amparándose en el art. 148.1 de la Constitución, que establece que la asistencia social es competencia exclusiva de las CC.AA..

La Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, comúnmente conocida como Ley de Extranjería (LOEX), en su artículo 35<sup>1</sup> se explican los aspectos legales relacionados con los MENA. En el caso concreto de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), a través de la Ley de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia del año 2005, la legislación sobre extranjería influye en los/as MENA sobre todo en lo relacionado con la detección, la identificación o la autenticación de la edad del o la menor (Moreno, 2012).

Cabe señalar, de acuerdo con Morrás (2012), que el “interés superior del menor” en relación con los MENA no es un concepto unívoco en Europa, pues se le da diferente contenido de acuerdo con el tiempo y las circunstancias políticas, sociales y jurídicas de cada Estado. No obstante, la jurisprudencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos ha ido perfilando el concepto jurídico indeterminado “interés superior del menor”, lo cual ayuda al establecimiento de una solución duradera para el menor extranjero no acompañado. Sin embargo, la legislación comunitaria y la interna de los diferentes países de la Unión Europea no han otorgado aún un contenido más o menos definitivo al concepto en el contexto de las migraciones internacionales contemporáneas, con lo que se favorece la desprotección del colectivo MENA que llega a Europa.

### **2.1.3 Características psico-socio-afectivas del colectivo de inmigrantes**

Achotegui (2004) clarifica, en su trabajo sobre el concepto del síndrome de Ulises o Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, las características psico-socio-afectivas del colectivo de inmigrantes, que no dejan de ser síntomas o estresores que sufre este colectivo desde el inicio de su aventura migratoria, durante su trayecto migratorio y especialmente en su día a día en el país de acogida.

Podemos decir, que se trata de una situación de duelo prolongado en el tiempo, dado que los principales estresores (soledad, duelo por el fracaso del proyecto migratorio, lucha por

---

<sup>1</sup> **Artículo 35**, Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, 299, de 12 de diciembre de 2009, pp. 105003-105004. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/12/pdfs/BOE-A-2009-19949.pdf>

la supervivencia, miedo, entre otros) perduran en el tiempo, aunque esto podría variar de una persona a otra, ya que tiene que ver tanto con el grado o/y la intensidad de estos estresores, como por la capacidad del individuo de afrontarlos y superarlos.

Si cualquier inmigrante puede padecer este síndrome, la situación se agrava más aún cuando se trata de un caso de MENA, teniendo en cuenta que el grado de vulnerabilidad es mayor, y por lo tanto no se puede prever el alcance del impacto de dicha situación sobre el desarrollo del/la menor. Por ello, es necesario contrarrestar estos estresores, cubriendo las necesidades explicadas en la pirámide de Maslow, es decir, fisiológicas, seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización; teniendo en cuenta la presión de la sociedad sobre el colectivo de inmigrantes en general, y el colectivo de MENA en este caso, vigilando de muy cerca su proceso de integración, sin la necesidad de respetar su ritmo, ni de cuestionar las políticas que favorecen o no dicho proceso, llegando a su estigmatización. Por ello, es recomendable la promoción de estrategias enfocadas hacia el desarrollo de la capacidad de resiliencia en los/as menores, como puede ser el caso de la educación emocional, generar espacios interculturales para crear nuevos vínculos socioculturales, etc.

Markez y Pastor (2010) constatan, en su trabajo de campo, la vulnerabilidad del colectivo de MENA (el estudio se reduce al colectivo masculino) en relación con el consumo de drogas, advirtiendo, a través del análisis de los discursos de los menores participantes en esta investigación, que los deseos de evadirse de los problemas, de huir de la realidad que les rodea, juegan un factor fundamental en los MENA para iniciarse en el consumo de drogas. En segundo lugar, se sitúan aquellas motivaciones que se relacionan con el consumo de drogas como medio de desinhibición, para quitar la sensación de miedo ante la necesidad de tener que llevar a cabo determinadas acciones en las que se pone en riesgo su propia vida, así como que se conviertan en medio de trasgresión, para cometer actos delictivos, como robar. Un tercer factor motivador del consumo de los MENA entrevistados se encuentra en la diversión.

La vulnerabilidad del colectivo de MENA le deja expuesto a múltiples peligros, entre éstos encontramos, precisamente, el peligro de radicalización, aunque no necesariamente por razones de pretexto religioso; en muchos casos, teniendo en cuenta que los grupos radicalizadores juegan mucho con el aspecto emocional, el/la menor puede caer víctima de las redes de radicalización como una vía de escape a su frustración, por no cumplir sus propias expectativas, relacionadas con su proyecto de vida.

### 2.1.4 La inmigración ¿oportunidad o amenaza?

Es preciso dejar constancia de que la globalización de los flujos migratorios ha cambiado la naturaleza y la estructura de las sociedades receptoras, ya que han pasado de un modelo homogéneo a otro heterogéneo y diverso. Ello exige adoptar nuevas formas de gestión acorde con su naturaleza, explorando el potencial de la diversidad para que tenga carácter enriquecedor y facilitador en el proceso de integración del colectivo de inmigrantes. Este proceso debe ser de naturaleza bidireccional, exigiendo un compromiso solidario, tanto por parte del propio colectivo como por parte de la sociedad de acogida. Todo ello pone a prueba la responsabilidad de todas las personas que forman el tejido social de esta sociedad, con el objetivo claro de avanzar hacia una sociedad justa e igualitaria, a través de estrategias que promueven una convivencia sana, dejando atrás la simple coexistencia y teniendo siempre el bien común como foco que guía las acciones de todos y todas.

La necesidad de que la sociedad debe promover y estimular una actitud abierta, solidaria, e iniciar un diálogo intercultural es una tarea urgente, ya que el pulso histórico del fenómeno migratorio lo sitúa como una “cuestión social” (Adell y Fayrén, 2001).

Es imprescindible alejarse de planteamientos egocentristas y acercarse al otro, para explorar nuevos escenarios interculturales, que ayudarán sin duda alguna en la construcción de nuevas realidades sociales, reconociendo a todas las partes implicadas en este proceso como sujetos activos, potenciando así el marco convivencial y avanzando hacia una sociedad más humana y fraterna.

*Es esencial crear una sociedad de buena acogida y reconocer que la integración es un proceso bidireccional que implica la adaptación tanto por parte del inmigrante como de la sociedad de acogida. La Unión Europea es por su propia naturaleza una sociedad pluralista enriquecida por una variedad de tradiciones culturales y sociales, que en el futuro llegarán a ser aún más diversas. Por tanto, es necesario que exista un respeto por las diferencias culturales y sociales, pero también por nuestros principios y valores fundamentales comunes: el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana, la apreciación del valor del pluralismo y el reconocimiento de que la pertenencia a la sociedad se basa en una serie de derechos, pero incluye responsabilidades para todos sus miembros, ya sean nacionales o inmigrantes. (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, 2000, citado en Adell y Fayrén, 2001)*

Es importante cambiar nuestra mirada hacia el colectivo de inmigrantes y dejar de verlo como amenaza; transformar dicha visión, desterrando estereotipos, es un punto de partida para crear nuevos lazos poco convencionales. Ello debe ir acompañado de políticas eficaces que fomenten la inclusión social, compaginándolo con un rol facilitador de este proceso por parte de los medios de comunicación, proyectando una imagen positiva del colectivo y dejando de centrarse en lo negativo como si fuera una característica común.

## **2.2. Fundamentos teórico-prácticos de una intervención socioeducativa**

Siempre con el fin de mejorar la intervención socioeducativa, esta debe admitir y necesitar distintos tipos de miradas, aunque aquí nos centraremos en el prisma de la educación social que parte desde una mirada didáctica. Esta última, en sí misma, conlleva un enfoque interdisciplinar y holístico a la hora de planificar y estructurar la intervención socioeducativa. Este apartado se subdivide en dos subapartados, en el primero, se explican las características o rasgos generales de una intervención socioeducativa, mientras, el segundo se centra en los parámetros o/y variables a tener en cuenta en una intervención socioeducativa prevista para llevar a cabo en contextos heterogéneos y diversos.

### **2.2.1 Características de la intervención socioeducativa**

Giné y Parcerisa (2014) subrayan que, entre las cuestiones relevantes a destacar en una intervención socioeducativa desde una mirada didáctica encontramos las siguientes:

La planificación abierta y flexible debe compaginarse con un espacio para la improvisación, puesto que en la intervención socioeducativa:

se producen pequeñas situaciones, muchas veces casi imperceptibles, pequeños efectos que no tenemos controlados, que hacen que, de golpe, todo pueda cambiar. En esto consiste nuestra destreza como educadores, en el hecho de saber capturar estos instantes y dotarlos nuevamente de carga educativa. (Forés, 2002, pp. 93-94, citado en Giné y Parcerisa, 2014, p.61)

El diagnóstico o evaluación inicial constituye una pieza clave de un entramado pedagógico que se plantea la adecuación de los proyectos de intervención socioeducativa a la práctica, a la realidad. Como todo en educación, la etapa del diagnóstico es compleja, entre otras razones porque

a la hora de llevar a cabo su intervención, las instituciones parten de una agenda temática/política preconcebida que pone sobre la mesa una serie de fenómenos que por razones diversas son contruidos como problemas sociales y es sobre ellos sobre los que se debe intervenir. Para ello se ponen en marcha toda una serie de planes estratégicos, programas, recursos materiales y humanos cuyo objetivo es resolver estos problemas. La lógica de intervención resolutive que tienen las instituciones y su visión centrada en los resultados a corto plazo hace muy difícil la intervención socioeducativa. (Llena y Parcerisa, 2008, p. 48, citado en Giné y Parcerisa, 2014, p. 62)

El análisis de necesidades y potencialidades, y el diagnóstico en su conjunto, es una cuestión clave para dotar de sentido real al proyecto socioeducativo, pero la coherencia entre las conclusiones del diagnóstico y la formulación de las intenciones y del plan de acción no siempre es evidente en muchos proyectos.

Parece obvio que las conclusiones del análisis de necesidades tienen que constituir el punto de partida para diseñar cómo intervenir a fin de, precisamente, dar respuesta a las

necesidades. Aunque parece obvio, en ocasiones, en la práctica, no se procede así: los prejuicios y las ideas previas de quienes tienen que diseñar la intervención llevan a malinterpretar o a sesgar las conclusiones del estudio de necesidades o, incluso, a prescindir de él. (Parcerisa, Giné y Forés, 2010, p. 59, citado en Giné y Parcerisa, 2014, p.63)

La metodología de un acompañamiento educativo puede ser muy diversa, sea esta como fuere. Por ello, es de relevancia tener siempre presentes las siguientes nociones (Parcerisa, Giné y Forés, 2010, pp. 65-67, citado en Giné y Parcerisa, 2014, p. 67):

- *Idea de proceso*: la acción socioeducativa requiere tiempo y tiene que verse como un proceso en el cual se dan avances, pero también estancamientos y retrocesos.
- *Idea de negociación*: tanto la necesidad de que el educando se implique en su propio proceso de aprendizaje como la concepción del aprendizaje como un proceso de desarrollo de la capacidad de autonomía del sujeto convierten la corresponsabilidad entre educador y educando en una cuestión central.
- *Idea de trabajo a partir de las potencialidades*: cuando nos fijamos más en las potencialidades que en los déficits del sujeto mejoramos nuestras expectativas y, con ello, ayudamos a producir un clima emocional más cálido, ofrecemos más información al educando o educanda sobre sus progresos y tendemos a ofrecerles más oportunidades.
- *Idea de aproximación sistémica*: hay que contemplar a los sujetos y las situaciones educativas desde una perspectiva ecosistémica en la cual es tan importante fijarse en las partes como en el todo.

## **2.2.2 Variables a tener en cuenta en una intervención socioeducativa en contextos heterogéneos y diversos**

La intervención socioeducativa en contextos heterogéneos debe atender a las particularidades de sus participantes, como pueden ser las cuestiones relacionadas con la identidad, la multiculturalidad, la interculturalidad; en definitiva, la diversidad en su amplio abanico. Esto nos exige un enfoque que ponga en valor este elemento a la hora de fomentar la inclusión social de las personas hacia quienes va dirigida la intervención socioeducativa, como por ejemplo a la hora de trabajar aspectos relacionados con la educación para la paz. Todo ello con el fin de lograr un ambiente de convivencia con alto grado de armonía.

### **2.2.2.1 La Identidad**

La identidad es un término tan diverso y polisémico que resultaría difícil definirlo en pocas palabras. En función de la perspectiva desde la cual se pretende tratar este concepto, el resultado varía bastante, incluso en contextos “homogéneos” la identidad de cada individuo no es tan similar como se ha pretendido subrayar habitualmente, especialmente por parte de los medios de comunicación o por parte de algunos escritores. El hecho de colectivizar la identidad simplificaría los fines que pretenden conseguir algunos, sin

embargo, la cuestión es mucho más compleja de lo que podemos pensar, alejándose por supuesto de las lecturas reduccionistas.

Entonces, podríamos decir que el hecho de estudiar la identidad desde un enfoque holístico y multidisciplinar contribuirá en su comprensión, y nos permitirá optimizar sus aportes a la intervención socioeducativa, además de ayudarnos a entender otros fenómenos.

El carácter dinámico de la identidad juega a favor de procesos de construcción de identidades globales, donde debe prevalecer el bien común, sin la necesidad de renunciar a las particularidades de la identidad cultural de cada grupo; más bien integrándola como un patrimonio para enriquecer las relaciones en contextos plurales y multiculturales.

Coll y Falsafi (2010) rescatan en su trabajo la utilidad de la identidad en la exploración de múltiples y diversos fenómenos y procesos humanos, permitiéndonos así entender las conexiones del mundo social, a través del acceso a sus patrones ocultos. El uso de la identidad servirá como un filtro de análisis en la investigación educativa, una cuestión que ha sido recomendada por varios autores; por ejemplo, Gee (2000, citado en Coll y Falsafi, 2010) alude a dicha función de la identidad denominándola como «una lente analítica» para la investigación educativa, y Sfard y Prusak (2005, citado en Coll y Falsafi, 2010) la sugieren como «una herramienta analítica» para investigar el aprendizaje.

#### **2.2.2.2 Pluralismo, multiculturalidad e interculturalidad**

La gestión de la diversidad sociocultural en contextos heterogéneos exige, primero, clarificar conceptos como el pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad, antes de llevar a cabo la práctica socioeducativa.

Antes de indagar en el abordaje de los términos, Romero (2003) sugiere, como primer paso, distinguir entre los dos planos: la realidad social y política de las relaciones de hecho, por un lado, y las concepciones ideológicas y propuestas axiológicas o éticas de cómo deberían ser las cosas, por otro. Centrándose más en el segundo, el autor clarifica lo relativo a la identificación o concepción del multiculturalismo y la interculturalidad como dos modalidades dentro del pluralismo cultural, siendo este último, en su amplio abanico (pluralismo social, político, jurídico, etc.), una categoría general de la sociedad democrática, mientras se refiere al multiculturalismo como un componente necesario y, por, lo tanto complementario.

No cabe ninguna duda de que los cambios de los flujos migratorios en los últimos años contribuyen a construir nuevas realidades, las cuales nos exigen como profesionales actualizar nuestras competencias: incorporando la diversidad cultural como aspecto que requiere una atención especial, avanzando hacia una gestión que favorezca la percepción de dicho elemento en términos de riqueza cultural, y no como fuente de conflicto, promoviendo la interacción, el diálogo, entre otros mecanismos que ayudan en avanzar hacia la construcción de una sociedad intercultural que apuesta por la inclusión de todas las personas, sea cual sea su raza, religión, nacionalidad, etcétera.

Finalmente, cabe señalar que, según Lie (2002, citado en Pisonero, García y Vizcaíno-Laorga, 2011), para poder avanzar hacia una verdadera interculturalidad es preciso contemplar tres estados: el estado de coexistencia cultural, el estado de negociación intercultural y el estado de transformación intercultural hacia la transculturalidad hibridizada.

### **2.2.2.3 Diversidad e inclusión social**

La viabilidad de la educación inclusiva reside en la amplitud y la solidez de sus redes de colaboración e interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Esto exige revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para convertir la propia intervención socioeducativa en una auténtica comunidad de aprendizaje, tanto para sus protagonistas en mayor grado, las personas quienes va dirigida la intervención, como para los demás agentes educativos y la comunidad en su conjunto (Echeita, Ainscow, Alonso, Durán, Font, Marín, Miquel, Parrilla, Rodríguez, Sandoval y Soler, 2004).

Generalmente cuando se habla del proceso de inclusión social, se habla de colectivos en riesgo de exclusión social, como pueden ser el colectivo de inmigrantes o minorías étnicas entre otros. Este enfoque en sí mismo estigmatiza a estos colectivos y los responsabiliza en mayor grado del fracaso, pero no tanto del éxito del proceso de inclusión social; lo hacen como si este proceso tuviera un carácter puramente lineal, sin cuestionar mucho la eficacia de las políticas de inclusión social, si estas existieran, ni poner énfasis sobre la bidireccionalidad del proceso como una realidad palpable.

Ainscow (2004, citado en Etxebarrieta, Sáez y Sancho, 2018) realiza un análisis de la literatura relacionada con la educación inclusiva y nos aporta cuatro pilares, que podrían ser extrapolados a otros contextos, como el de las iniciativas de ocio y tiempo libre

educativo o cualquier otra intervención socioeducativa con carácter inclusivo. Serían los siguientes:

1. La inclusión como proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda de mejora constante para responder a la diversidad de las personas participantes. El objetivo es aprender a vivir con la diferencia y a la vez explorar las posibilidades para sacar partido a esta. En este sentido, las diferencias deben ser percibidas como un estímulo o catalizador para fomentar, promover y promocionar el aprendizaje entre diferentes en las intervenciones socioeducativas.
2. La inclusión debe buscar la presencia, la participación y el éxito de todas las personas. El término participación hace referencia, en este caso, a la calidad de sus experiencias, a incorporar sus voces y a la valoración de su bienestar personal y social.
3. La inclusión precisa de la identificación y la eliminación de barreras que obstaculicen el ejercicio efectivo de los derechos, favoreciendo espacios interculturales.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de personas que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, aunque lograrlo exige la participación de todas las personas que forman el tejido social de esta sociedad, permitiéndonos así incorporar un quinto pilar, que pone de manifiesto la bidireccionalidad del proceso como especificidad destacable del mismo.

#### **2.2.2.4 La educación en la paz y convivencia**

Es fundamental enfocar nuestra praxis socioeducativa como educadores y educadoras sociales hacia el cambio y la transformación, teniendo como fin lograr una sociedad más humana, optando por la EDUCACIÓN, en mayúsculas, para conseguir dicho objetivo, aportando así nuestro granito de arena como agentes sociales corresponsables en la construcción de nuevas realidades sociales.

Zurbano (1998) nos aporta, en su obra sobre la educación para la paz, elementos muy importantes, a tener en cuenta para implementarla y promocionarla desde edades tempranas, integrándola en el currículo escolar, llegando a calificarla como aspecto transversal que debe estar presente en las diferentes disciplinas escolares; una visión extrapolable a otros ámbitos comunitarios. Esta premisa no nace como un capricho del autor, sino más bien de una necesidad inducida por la situación actual, caracterizada por un marcado carácter de conflictividad, violencia, intolerancia, injusticia e inestabilidad.



Por ello urge avanzar en la línea que fomente la educación en la paz o convivencia pacífica, tanto en el ámbito formal (escolar), como en el ámbito no formal.

Finalmente, finalizamos este punto rescatando otra cuestión interesante mencionada por Zurbano (1998) en su trabajo sobre la educación en la paz y la convivencia. Teniendo en cuenta la naturaleza de éstos, que no dejan de ser valores, el autor nos recomienda trabajar dichos valores atendiendo a tres niveles o dimensiones de la persona: intelectual o cognitivo, afectivo y conductual.

### **2.2.3 la intervención socioeducativa y el terrorismo**

En el apartado anterior se ha señalado la necesidad de tener en cuenta aspectos esenciales antes de implementar la intervención socioeducativa en contextos heterogéneos, pero esta necesidad crece más aún cuando nos enfrentamos a fenómenos tan complejos como puede ser el terrorismo. Por ello, es de relevancia explicar este concepto, su proceso de construcción y las formas más fiables para combatirlo.

#### **2.2.3.1 El terrorismo como construcción social**

Foucault (1996) nos aporta, en su interesante obra *el sujeto y el poder*, dos cuestiones importantes a tener en cuenta a la hora de clarificar un determinado concepto. En primer lugar, hace referencia a lo que ha denominado las "necesidades conceptuales", poniendo más énfasis en las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización, alejándose del objeto conceptualizado como objeto único que la condicione y la dé por buena. Por ello, el autor subraya la necesidad de una conciencia histórica de nuestras circunstancias actuales.

En segundo lugar, se debe revisar la realidad de la que tratamos y nos ocupamos. Aun teniendo en cuenta estas dos cuestiones, los resultados o/y conclusiones no deben ser interiorizados como verdades absolutas, sino más bien como verdades contrastables, discutibles y actualizables.

Antes de empezar con la definición del concepto "terrorismo", se señala la falta de un consenso en llegar a una definición unificada, incluso en los últimos años ha habido cierto abuso en cuanto al uso del concepto, motivado más por intereses propios de una determinada nación o/y región, que por el interés general del mundo y sus habitantes.

Otra aclaración que no carece de importancia, es la existencia de dos corrientes de estudio del fenómeno del terrorismo: la crítica y la ortodoxa. La crítica está representada por profesores como Richard Jackson, y se diferencia de la corriente ortodoxa tanto en el

planteamiento epistemológico como metodológico, pero, sobre todo, a nivel ontológico, en la concepción misma respecto al fenómeno del terrorismo. Mientras la corriente ortodoxa analiza este tipo de violencia desde un paradigma positivista, es decir, como un objeto de estudio ontológicamente fijo y absoluto, los autores de la corriente crítica parten de la idea de que el terrorismo es el producto de una construcción social y discursiva, histórica y socialmente contingente. Claramente, cambiando la perspectiva ontológica acerca del fenómeno, el análisis entero cambia y, con ello, la comprensión de este fenómeno y sus posibles soluciones (Martini, 2015).

Teniendo en cuenta el ámbito desde el cual se pretenda actuar y el objetivo de esta investigación, se pondrá más énfasis en la corriente crítica, alejándose así de una explicación “reduccionista” del fenómeno del terrorismo, y acercándose más a un análisis más profundo y más amplio del problema.

¿Qué es el terrorismo? No hay un consenso general o definición única del término “terrorismo”. La definición dada desde la Real Academia Española de la lengua (RAE) señala:

Terrorismo

1. m. Dominación por el terror.
2. m. Sucesión de actos de violencia ejecutados para infundir terror.
3. m. Actuación criminal de bandas organizadas, que, reiteradamente y por lo común de modo indiscriminado, pretende crear alarma social con fines políticos.

Ahora bien, volviendo a la corriente crítica, según Jackson (2001, citado en Martini, 2015, p. 195):

Con el término “terrorismo” se suelen indicar actos de violencia muy diferentes entre ellos, perpetuados con objetivos y métodos distintos, por varias organizaciones y actores. En consecuencia, en el campo de los estudios de terrorismo se han ido imponiendo diferentes categorías analíticas que sirven para “definir” mejor este fenómeno. Las distinciones más comunes de terrorismo son entre doméstico e internacional; estatal y no estatal; grupal o individual; según el método usado —de armas de destrucción de masa, cyberterrorismo o suicidio—; según la ideología seguida —revolucionaria o de izquierda, de derecha, nacionalista-separatista, religiosa—.

Martini (2015) nos llama la atención, en su trabajo sobre el terrorismo, sobre una cuestión interesante que aporta la corriente crítica, concretamente, en cuanto al uso de las categorías conceptuales, teniendo en cuenta que el desarrollo de las mismas nos ayuda de alguna manera a organizar la realidad y el conocimiento. Sin embargo, hay que tener cuidado al usarlas, porque, como remarcan los autores de los estudios críticos de

terrorismo, unas categorías conceptuales diferentes empujan a entender este fenómeno como un tipo de violencia diferente, y sobre todo lo descontextualizan del ámbito en el que se desarrolla, infravalorando así la coyuntura histórica y política en la cual tienen lugar. Esto significa que debemos evitar la universalización de estas categorías, que claramente hace que la “especificidad histórica y geográfica de los actores” no sea considerada. La categoría de “nuevo terrorismo” internacional y religioso, para referirse al terrorismo llevado a cabo por grupos yihadistas islamistas, ha sido criticada y rechazada por los autores críticos del terrorismo, contradiciendo a los autores ortodoxos, que pretenden convencernos de que estamos asistiendo a la consolidación de un nuevo tipo de terrorismo, motivado más por ideología religiosa que por objetivos políticos, dispuesto a usar armas de destrucción masiva y con el objetivo de causar un daño masivo. Sin embargo, como el propio Martini (2015) subraya, autoras de la corriente crítica, como Isabelle Duyvesteyn y Leena Malkki, rechazan la idea de que esto sea cierto, argumentando que todos los elementos que supuestamente caracterizan al ‘nuevo terrorismo’, tales como su estructura de red, sus objetivos globales, las nuevas armas, los objetivos religiosos y la intención de causar daños masivos están presentes en el terrorismo desde hace más de cien años.

### **2.2.3.2 Planes de prevención contra la radicalización: desde una aproximación de la seguridad hacia una perspectiva global con carácter socioeducativo**

Antes de profundizar en el tema de los planes de prevención contra la radicalización, cabe destacar que la necesidad de combatir el terrorismo exige la colaboración de toda la comunidad internacional, ya que dicha lacra la sufren todos los continentes y todas las poblaciones, sea cual sea su raza, ideología, religión, etcétera. Enfocar la problemática en la existencia de un conflicto entre la comunidad musulmana y occidente, o la mal llamada “guerra santa”, o lo que se denomina por algunos escritores “choque de civilizaciones”, no solo es un error, sino que dichas lecturas dan pretexto a los terroristas para construir su discurso legitimador. Según Sabucedo, Rodríguez y Fernández (2002), los grupos terroristas suelen utilizar cuatro elementos en la construcción de su discurso legitimador: existencia de un conflicto altamente relevante para el grupo, culpabilizar al adversario de la situación de violencia existente, deslegitimizar a las víctimas y victimización del grupo agresor.

Otro elemento que justifica que la colaboración de todos los países es una necesidad y no una opción, es la globalización. Pese a sus múltiples ventajas, paradójicamente reside un gran peligro, ya que a través de la globalización se proporcionan muchas oportunidades para los integrantes de los grupos o/y organizaciones terroristas, en cuanto a su movilidad, pero también en lo que respecta sus redes de comunicación, o incluso de captación de otros miembros. Esto sin duda dificulta nuestra tarea de acabar con el terrorismo y demanda mayor esfuerzo y colaboración por parte de la comunidad internacional a todos los niveles: empezando por la aproximación de la seguridad, que es fundamental para luchar contra el terrorismo, pero también desplegando todos los mecanismos y estrategias de diferente índole: políticas, socioeconómicas, educativas, entre otras, para fortalecer la cohesión y la inclusión social de todos los colectivos que conforman el tejido social de nuestra sociedad, frenando así todo tipo de retórica que podría utilizar los grupos terroristas para captar sus víctimas.

El carácter socioeducativo debe estar muy presente en las intervenciones que se implementan en esta línea, proporcionando las herramientas necesarias para promover y fomentar el pensamiento crítico en la ciudadanía. Esto nos ayudaría en crear una conciencia crítica y desarrollar un sentido comunitario en todas las esferas sociales.

El papel de los medios de comunicación es imprescindible en esta la lucha, teniendo en cuenta el poder que tienen en la construcción de la realidad, posteriormente percibida por la sociedad. Esto significa que los medios de comunicación deben ser responsables a la hora de transmitir la información, evitar recurrir a los discursos de odio que se basan en estereotipos y prejuicios, rechazar los actos terroristas sea cual sea su procedencia, sus autores y sus víctimas, alejándose así de la jerarquización del terrorismo y de los duelos de los familiares de las víctimas.

Según De Mosteyrín y López (2017), los planes de prevención contra la radicalización violenta implementados en los países de la unión europea comparten las claves conceptuales, sus marcos normativos tienen un carácter regional que parte de la Estrategia Europea de Seguridad EES (2003-2015), aunque cada país intenta responder en su plan a las particularidades del contexto nacional. Los dos autores concluyen, tras su análisis al Plan Estratégico Nacional de Lucha Contra la Radicalización Violenta PEN-LCRV, que el paradigma dominante responde a los argumentos de los estudios “ortodoxos”, ignorando los factores socio cultural, macro- y micro-políticos y las dinámicas e interacciones conflictivas entre individuos, organizaciones y Estados. Esto significa que

el PEN-LCRV se basa en una lectura de la realidad influida por el discurso de una determinada corriente académico-política.

A nivel de autonomías, nacen planes o programas que comparten algunas cuestiones del PEN-LCRV, pero avanzan hacia una visión más global. Ejemplo de ello es el Programa de Actuación del Gobierno Vasco para promover la convivencia junto a la comunidad islámica vasca frente al terrorismo internacional. Se trata de un programa piloto, en el cual su plan de trabajo se basa en los cuatro ejes de intervención siguientes:

1. Cohesión social e integración intercultural e interreligiosa en Euskadi.
2. Seguridad y actuación policial preventiva y de respuesta.
3. Prevención socioeducativa de la radicalización violenta.
4. Posicionamiento político interno e internacional.

El Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR) objeto de estudio en este trabajo se ve integrada en el tercer eje, es decir, el de la prevención socioeducativa de la radicalización violenta.

Finalmente, hay que señalar que las políticas que se deben implementar para acabar con el terrorismo deben tener una naturaleza interdepartamental, es decir, exigen la implicación de los diferentes departamentos públicos (seguridad, educación, servicios sociales, etcétera), organizaciones no gubernamentales y sociedad civil, ya que pese a la importancia de la aproximación de la seguridad, teniendo en cuenta que el riesgo cero no existe, se debe avanzar hacia una perspectiva global y multidisciplinar, respetando siempre la autonomía y la independencia de cada institución, pero trabajando en red y de forma coordinada para acabar con esta lacra.

Se concluye que las políticas preventivas basadas en la formación que mejoren las percepciones, a veces distorsionadas, de las minorías, y por lo tanto su integración real, y faciliten la convivencia y el respeto entre diferentes culturas serán factores cruciales para evitar la radicalización y, así, la amenaza terrorista. (Trujillo, Moyano, León, Valenzuela y González-Cabrera, 2005, p. 311)

### **3. Marco Metodológico**

Teniendo en cuenta la especificidad y la naturaleza de la temática del trabajo, se ha optado por la modalidad de indagación sistemática, en este caso basada principalmente en el paradigma sociocrítico, orientado hacia el cambio y la transformación, y en el interpretativo con la finalidad de comprender la realidad contextualizada.

La necesidad de responder a los desafíos que nos suscita este trabajo, y el ansia de aportar algo valioso a la intervención objeto de estudio, teniendo en cuenta su carácter permanente, nos motiva a explorar otras vías existentes en otros tipos de investigaciones, asimismo útiles para la nuestra, como las referidas a cuestiones relacionadas con la metodología de investigación-acción<sup>2</sup>, que refuerza nuestra postura sociocrítica.

Al contrario que el investigador interpretativo cuyo fin es la comprensión del significado pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente (...) la investigación acción es deliberadamente activista. (Carr y Kemmis, 1986, p.183, citado en Angulo, 1990, p.44)

La primera tarea ha consistido en construir el marco teórico, con el objetivo de comprender y entender la realidad social, pero también como herramienta útil para el análisis de la intervención socioeducativa y como base para reforzar los fundamentos teórico-prácticos del proyecto APCR desde un paradigma sociocrítico, de modo que sean útiles para apuntalar nuestras respuestas a las preguntas de indagación.

El proceso de la investigación no ha sido lineal, lo que ha exigido que el diseño de la misma haya sido flexible y permeable al cambio. Teniendo en cuenta la complejidad de la temática del TFG, que exige un enfoque holístico, se han concretado y delimitado los conceptos o/y aspectos más relevantes y trascendentes a tratar.

El hecho de haber elaborado una hoja de ruta inicial ha favorecido la delimitación del marco de búsqueda y, por ende, ha contribuido en la coherencia del contenido del trabajo. Tener clarificados los objetivos de la investigación, también ha ayudado en el proceso de construcción de conocimientos significativos, en la comprensión de la realidad del colectivo objeto de intervención y, en consecuencia, a alcanzar los objetivos de la investigación preestablecidos.

Durante el proceso de investigación se ha recurrido a fuentes o bases de datos fiables, como Eric, Google Académico, Dialnet y Addi. Con respecto a los descriptores, estos se han seleccionado teniendo en cuenta tres aspectos: el primero, relacionado con el enfoque desde el cual se van a analizar dichos descriptores; el segundo, referido a la temática de

---

<sup>2</sup> Hacer mención aquí a la investigación-acción, para reforzar la metodología seguida en este trabajo, solo es posible gracias a que soy participante en el proyecto APCR en calidad de representante de la asociación LANDALAN, encargada de la gestión de cuatro centros residenciales de acogida para el colectivo de MENA.

la intervención objeto de investigación (su naturaleza y colectivo sujeto de intervención); y, el tercero, por su relación con las preguntas de indagación o preguntas motoras.

## **4. Desarrollo del trabajo**

### **4.1 Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR)**

En este apartado, se ofrecen datos de interés respecto al APCR<sup>3</sup>, basándose en el análisis del material facilitado por los responsables de algunos departamentos participantes en este proyecto, en gran medida por parte del departamento de seguridad, el principal impulsor desde su gestación, junto con la colaboración de la comunidad musulmana representada por la asociación EBI (Euskal Bilgune Islamiarra). Dicha experiencia contribuyó posteriormente a la elaboración de un programa de actuación avalado por el gobierno vasco para promover la convivencia con la comunidad islámica vasca. Se trata de un programa de naturaleza interdepartamental, que tiene como finalidad propiciar altos grados de convivencia plural e inclusiva.

#### **4.1.1 Antecedentes y razones de su implementación**

De acuerdo con Jordán (2009), tras los atentados del 11M en Madrid, la Unión Europea comenzó a centrarse más en la prevención de la radicalización violenta. Traspasó sus líneas convencionales para combatir el terrorismo internacional, adoptadas después de los atentados del 11S en Estados Unidos: los acuerdos de extradición, la lucha contra la financiación del terrorismo o la seguridad en los transportes, incorporando nuevas estrategias que hacen frente a los factores que favorecen el apoyo al terrorismo y el reclutamiento terrorista, así como el desarrollo y la implementación de estrategias para promover el entendimiento entre culturas y religiones entre Europa y el mundo islámico. Desde entonces se han ido adoptando acciones de prevención en diferentes países, como en Holanda, el Reino Unido, Dinamarca y España, entre otros.

A nivel de algunas comunidades autónomas, se ha seguido también esta línea de prevención. Concretamente, en la Comunidad Autónoma Vasca, en 2015 el cuerpo

---

<sup>3</sup> Completando la información explicada en la nota a pie de página anterior, el hecho de ser participante en este proyecto me ha permitido acceder a la información relacionada con el desarrollo del APCR, cuyos documentos se encuentran inéditos. Sí bien, como consecuencia de la declaración del estado de alarma, no se ha podido disponer de los permisos oportunos para incorporar el proyecto a los anexos del presente trabajo, sí que se han incluido, con el objetivo de ayudar en cierto modo a contextualizar la información presentada, las encuestas para educadores/as (ver anexo 1) y para jóvenes (ver anexo 2), así como una serie de noticias de prensa de interés relacionadas –no necesariamente de forma directa– con la intervención socioeducativa objeto de investigación (ver anexo 3).

policial autonómico (Ertzaintza) diseñó el Plan Estratégico de la Ertzaintza Contra el Islamismo Radical en el que se integran las acciones que la Ertzaintza ya estaba desarrollando contra el islamismo radical, dotándolas de un sentido unitario. Para ello, se contó con la colaboración de la asociación islámica vasca Euskal Bilgune Islamiarra (EBI), que fue creada ese mismo año. De nuevo en 2017, dicha colaboración se plasmó en el proyecto Elkarbizitza Helburu, orientado a favorecer la colaboración e integración de las comunidades islámicas. Ese mismo año se da inicio a un programa de cooperación con el EBI y las tres diputaciones para prevenir la radicalización en los centros de MENA, lo que acaba convirtiéndose en el Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR). Dicha experiencia motivó a los responsables gubernamentales a encargar a los entes implicados comenzar a trabajar en un plan interdepartamental del Gobierno Vasco, con el objetivo de prevenir la violencia de pretexto religioso. Tras un documento provisional, en 2018 se publica el Programa de actuación del Gobierno Vasco para promover la convivencia junto a la comunidad islámica vasca, en el cual se integra el APCR, concretamente en el tercer eje de actuación, es decir, la prevención socioeducativa de la radicalización violenta. En este mismo año se creó también la comisión ADOS, una comisión compuesta por una representación paritaria de instituciones públicas vascas y personas pertenecientes a las comunidades islámicas vascas. Su principal objetivo es asesorar y colaborar en el desarrollo del Programa de actuación del Gobierno Vasco para promover la convivencia junto a la comunidad islámica vasca.

#### **4.1.2 Fortalezas y debilidades**

En cuanto a las *fortalezas* del aula permanente contra la radicalización APCR, éstas descasan principalmente en la buena planificación previa de este proyecto. Su puesta en marcha inicial en el territorio guipuzcoano en 2017 sirvió para testar sus luces y sombras, antes de extrapolar la experiencia a otros municipios vascos. Otra de las cuestiones a destacar es la colaboración y la coordinación interdepartamental, antes y durante la puesta en marcha del APCR, concretando en las reuniones programadas las directrices a seguir en cada fase, el calendario previsto y demás cuestiones relacionadas con el proyecto.

En lo que respecta al desarrollo del APCR, es de relevancia destacar las funciones que desempeñan las partes implicadas en esta intervención socioeducativa. Por una parte, encontramos los/as profesionales del cuerpo de la Ertzaintza que se encargan de tratar los aspectos relacionados con el marco legal, referido al acceso a las páginas web con contenido de radicalización violenta o apología del terrorismo; pero también



proporcionan al colectivo de MENA las herramientas útiles para hacer frente a la propaganda y a la retórica que utilizan los terroristas en su reclutamiento y radicalización de nuevos adeptos. Por otra parte, están los miembros de la asociación EBI (Euskal Bilgune Islamiarra), que se encargan de abordar los conceptos de interpretación más delicada del islam, evitar la interpretación literal de los versos del Corán, promocionar cuestiones que fomenten la cultura de paz y convivencia contemplados y plasmados en la religión musulmana, entre otras cuestiones. Sin olvidar la labor socioeducativa del equipo educativo en este proyecto, abordando aspectos relacionados con el APCR, como pueden ser: la participación social, los estereotipos y prejuicios, derechos y deberes, la identidad islámica en España como valor añadido, entre otras. Por último, cabe destacar la gran labor del departamento de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, que enriquece el proyecto con sus aportes, basados en su experiencia y su perspectiva en materia de derechos humanos.

En cuanto a las *debilidades*, o mejor dicho las limitaciones, encontramos en primer lugar el bajo nivel escolar de la mayoría del colectivo de MENA. Esto exige adoptar estrategias y políticas que estén encaminadas a subsanar dicha carencia, facilitando así la adquisición de aprendizajes significativos por parte del colectivo en el APCR.

El considerable flujo migratorio del colectivo de MENA en los últimos tres años exige a los departamentos implicados en este proyecto actualizar constantemente sus planes de acción en cuanto al calendario, el contenido, etc.; aunque en ningún caso se pretende considerar el APCR como un filtro que debe pasar todo el colectivo de MENA acogido en la comunidad autónoma vasca, porque prevalece la protección del colectivo más que cualquier otra cuestión.

La necesidad de una participación activa del colectivo es otro de los factores a tener en cuenta; por ello, se deben adoptar estrategias que favorezcan su implicación, pese a la complejidad de la temática del APCR.

Finalmente, se destacan las dificultades en la fase de evaluación. Por un lado, se pasan al equipo educativo encuestas antes de comenzar el curso (anexo1), con el fin de reconocer los intereses de los jóvenes, para poder adaptar el discurso de los educadores y educadoras sociales e incluso preparar contranarrativas. Por otro lado, otra encuesta dirigida a los jóvenes se realizará al finalizar el curso (anexo2), para valorar los contenidos, horarios destinados a cada tema, metodología, utilidad del curso, así como una valoración global del mismo. Por último, no se puede avanzar sin reconocer la dificultad de la tarea

evaluativa en este curso, dado que hablamos de aspectos complejos como el reclutamiento, la radicalización, el terrorismo en su amplio abanico, etcétera.

#### **4.2 Fundamentos socioeducativos del APCR en contextos multiculturales**

Tomando como base en los conceptos tratados en el marco teórico y los aspectos abordados en el análisis del APCR, en este apartado se pretende profundizar en los fundamentos teórico-prácticos que consideramos pueden llevar a fortalecer el APCR, tanto en un sentido teórico como en lo que a la praxis socioeducativa se refiere, siempre con la intención de aportar aspectos de mejora a la intervención objeto de estudio.

##### **4.2.1 El valor del sentido comunitario**

El contexto heterogéneo en el cual vivimos hoy en día nos exige, como sociedad, reforzar el sentido comunitario en la ciudadanía, siendo ésta una tarea imprescindible si queremos avanzar hacia una sociedad plural, diversa y democrática.

Por ello, transformar el APCR en una acción comunitaria podría ser de gran utilidad, dado que se contempla la implicación interdepartamental. Deberían sumarse a ella todos los colectivos que forman el tejido social de esta sociedad; la participación de toda la comunidad en dicho proyecto le dotaría de sentido comunitario, aumentando así tanto las posibilidades de éxito de la acción comunitaria como el capital social de la comunidad.

La acción comunitaria adquiere sentido cuando se desarrolla a partir de un colectivo humano que comparte un espacio y una conciencia de pertenencia, que genera procesos de vinculación y apoyo mutuo, y que activa voluntades de protagonismo en la mejora de su propia realidad. (Gomá, 2008, citado en Llena, Parcerisa, y Úcar, 2009, pp.100-101)

##### **4.2.2 Educación intercultural**

Es preciso resaltar que, en los momentos actuales de incertidumbre, de involución en todos los niveles que atañen no solo a la humanidad, sino también al propio planeta, a causa de nuestras propias prácticas, solo tenemos dos opciones: quedarnos estancados, viviendo en guetos, echándonos la culpa unos a otros por nuestros fracasos; o cambiar el rumbo y avanzar juntos hacia la resolución de nuestras problemáticas. Esto lo podremos conseguir si optamos por instaurar la educación intercultural desde edades tempranas, en espacios interculturales formales y/o informales. Seguramente esto supondrá el surgimiento de nuevos conflictos, pero si nos blindamos ante ellos con valores humanos como la solidaridad, la fraternidad, la igualdad, entre otros, y demostramos actitudes de respeto mutuo, velando siempre por el bien común, no cabe ninguna duda de que superaremos dichos conflictos y avanzaremos hacia una sociedad más humana.

El observatorio vasco de inmigración IKUSPEGI, en su último barómetro (2019), nos aporta datos alentadores respecto a las percepciones y actitudes de la población autóctona hacia la inmigración extranjera, avalando el avance hacia la interculturalidad, ya que existe una correlación positiva entre la variable de tolerancia hacia dicho colectivo y la de la interacción con el mismo.

De acuerdo con Cancio (2007), la educación intercultural debe ser el instrumento de preparación de toda la ciudadanía que va a formar parte de una sociedad plural, teniendo en cuenta que la interculturalidad debe ser interiorizada como un proceso de intercambio e interacción entre culturas a través del conocimiento mutuo, que enriquecerá de forma recíproca a todos los actores y actrices. Se trata de un modelo educativo que permite un crecimiento común mediante el intercambio, el diálogo y la participación, fortaleciendo así las bases de una sociedad abierta a todas las personas, independientemente de su origen, y con el reconocimiento expreso de su dignidad como seres humanos.

#### **4.2.3 Educación en la paz y la convivencia**

Serrano (2005), en su interesante obra titulada *Derechos Humanos y Educación Social*, nos propone una serie de directrices a tener en cuenta para una mejor educación en los derechos humanos, con el fin de propiciar una educación democrática y solidaria para una nueva sociedad. Entre estas cuestiones, subrayamos el reclamo de la autora de un cambio de la mente y de los corazones, avanzando hacia una nueva conciencia crítica mediante la educación, pasando de una cultura bélica a una cultura de paz, que exige necesariamente un cambio radical en los hábitos de comportamiento. Sin duda ninguna la educación es la clave para lograr esta transformación pacífica, y está llamada, hoy antes que nunca, a desempeñar su papel como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre pueblos, tomando la dignidad de la persona como fundamento de los derechos humanos. La autora señala que el desarrollo de la cultura de la paz y la prevención es la más efectiva y duradera, pese a que es intangible e invisible, puesto que permite evitar el sufrimiento, el dolor y el enfrentamiento. No obstante, resulta difícil entender que la sociedad aún no está preparada para ello, ya que hasta día de hoy se siguen condecorando generales por ganar una guerra, pero nadie se acordará de ellos si la evitan. Por ello, como futuros educadores y educadoras sociales estamos obligados a promover la cultura de paz en todas las esferas sociales de la sociedad; primero, porque, en lo que se refiere a los derechos humanos, consideramos que un derecho clave es el derecho a la educación, segundo,

porque la educación es uno de los ámbitos más amplios y con más posibilidades de propiciar y generar una convivencia armónica.

#### **4.2.4 El poder de los medios de comunicación en la lucha contra el terrorismo**

El papel de los medios de comunicación es primordial en la lucha contra el terrorismo, como constructores de una lectura la realidad y de la opinión pública; lo que implica una responsabilidad mayor para informar éticamente, evitando sembrar el terror y la alarma social, neutralizando así algunos de los objetivos de los grupos terroristas.

Otra de las cuestiones que deben tener en cuenta los medios de comunicación es evitar asociar la inmigración con el terrorismo. Concretamente nos referimos a la falsa asociación entre la comunidad musulmana y el terrorismo, la religión musulmana y el terrorismo. Llevar a cabo esta errónea asociación no solo es un ejemplo de incomunicación, sino que podría convertirse en mecanismo de estigmatización, lo que favorecería la proliferación de discursos de odio nutridos de estereotipos y prejuicios y, en consecuencia, crearía un clima de confrontación que perjudicaría la convivencia entre la comunidad musulmana y la sociedad de acogida.

*Las principales víctimas del totalitarismo islámico son los musulmanes, no tenemos que pedirles que marquen una diferencia con los integristas. Tenemos que ayudarles a que reafirmen un islam europeo que tiende a la diversidad. Un islam crítico y espiritual que combata esta idea totalitaria. (Plenel, s.f., citado en Eza Núñez, 2016, p. 5)*

Cabe destacar la necesidad de una participación activa de los medios de comunicación en difundir y promover la cultura de la paz y de la prevención, dando a conocer iniciativas como el Aula Permanente Contra la Radicalización APCR y ofreciendo sus espacios para debates interculturales e interreligiosos, que enriquecen la convivencia y ponen en valor la diversidad cultural y religiosa de la sociedad.

## **5. Conclusiones**

En este trabajo se han aportado evidencias conceptuales teórico-prácticas que avalan la necesidad y la utilidad de la implementación de proyectos de prevención. En el caso aquí analizado, el Aula Permanente Contra la Radicalización (APCR), su relevancia descansa en gran medida en su utilidad en el contexto actual, referido a la estructura heterogénea de la sociedad. Estamos obligados a transitar de una situación de coexistencia hacia un ambiente de convivencia armónico, y llegar a este fin supone superar muchos obstáculos

mediante negociaciones cívicas, armándose de códigos morales y éticos y teniendo el bien común como foco que guía nuestras acciones.

Este proceso de construcción de una nueva sociedad nos exige experimentar proyectos que fomenten una convivencia sana y que tengan alto voltaje socioeducativo. En esta línea, podemos decir que el APCR cumple en gran medida los requisitos de un proyecto socioeducativo, plasmados, por un lado, en la cooperación y la colaboración de todas las partes participantes en este proyecto: Departamento de Seguridad, EBI, Departamento de Derechos Humanos y las tres diputaciones forales de la CAPV. Cada parte contribuye con sus aportes desde su propia perspectiva para construir una visión global, integral e integradora. Por otro lado, tales requisitos se ven reflejados en la convicción de poner por encima de cualquier cuestión el interés general del/la menor, dando más relevancia al carácter socioeducativo durante todo el proceso de desarrollo del APCR. No obstante, el hecho de ponerlo en práctica en el contexto actual de la sociedad vasca, exige otros requisitos añadidos, encaminados hacia la promoción de la participación del colectivo de MENA con y para la sociedad de acogida, con la finalidad de evitar su estigma y favorecer una intervención socioeducativa para facultar y no para remediar, avanzando asimismo hacia la emancipación de todas las personas participantes, considerándolas sujetos activos y protagonistas en su proceso de desarrollo y transformación personal y social, fundamentos avalados desde una mirada sociocrítica y ético-reflexiva que ayudaría sin duda ninguna en el fortalecimiento del aspecto socioeducativo del proyecto.

Ese marcado carácter socioeducativo del APCR, por una parte, nos exige, como profesionales de la Educación Social, estar a la altura de las circunstancias; por otra, nos da derecho de reclamar una formación continua en las cuestiones relacionadas con el APCR, pero también en los aspectos relacionados con la materia de educación en la paz y convivencia, educación intercultural con sus dos vertientes (educación en –y para– la igualdad, y educación en –y para– el respeto a la diversidad), en la resolución de conflictos, estrategias antirumores y educación emocional, entre otros temas.

Si lo que pretendemos es avanzar hacia una sociedad informada y libre, y no a una sociedad disciplinada, antes de trabajar los contenidos del APCR, tanto con el colectivo de MENA como con otros colectivos sociales, la primera labor socioeducativa debe ir encaminada a fomentar los valores humanos y promover el pensamiento crítico en la ciudadanía.

Para que tenga éxito la praxis socioeducativa en el APCR o en proyectos similares, estos se deben desarrollar en espacios interculturales e interreligiosos, ya que el hecho de abordar el APCR sólo con el colectivo de MENA puede ser un factor que cohíba su participación, o incluso podría convertirse en elemento estigmatizador.

La delimitación y el etiquetaje de determinados sectores de población es uno de las contradicciones entre el nivel discursivo y el nivel práctico relativo a la educación social. Esta contradicción agudiza la emergencia de efectos no deseados en la práctica profesional, que lejos de ser antídoto contra la vulnerabilidad o la exclusión social suponen mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, y en especial de la estigmatización social. (Wacquant, 2008; Jolonch, 2002, citados en Cano, 2011, p.4)

El desarrollo del APCR como aula permanente debe ir acompañado del desarrollo integral del/la menor, es decir, al tiempo que se trabajan los diferentes elementos de este proyecto con el/la menor, también se debe responder a sus preocupaciones cotidianas en los diferentes ámbitos de su vida; se trata de una cuestión que está ya integrada en el programa de actuación del Gobierno Vasco para promover la convivencia junto a la comunidad islámica vasca, pero debe verse plasmada en la realidad social de las personas. Nuestro deseo de aspirar a vivir en una sociedad libre y democrática podría ser un factor motivador para participar e involucrarnos de forma masiva en este tipo de proyectos, pero más importante aún es tener un compromiso solidario para cumplir este fin, transitando así hacia el marco práctico y evitando quedarnos estancados en el verbalismo estéril.

En la línea del compromiso solidario de la sociedad para avanzar hacia la paz y la convivencia, conviene destacar la relevancia de dos dimensiones muy importantes. Por una parte, está la dimensión política, que no se ha tratado de forma explícita en este trabajo. El papel político debe estar plasmado en una sincera voluntad política de generar espacios interculturales, sin la necesidad de entrar a calcular los efectos políticos de dichas acciones, en llevar los planes que fomenten la paz y convivencia a la práctica y, por último, en rechazar las practicas perversas en la geopolítica internacional. Por otra parte, está la dimensión ética, siendo ésta el elemento clave en la consecución de los objetivos prestablecidos no solo en materia de paz y convivencia, sino también en otras materias de diferente índole. Tiene que ser el marco ético el que marque nuestros valores, creencias, comportamientos y acciones, no el marco legal, así que podríamos decir que el día que los límites o fronteras del marco ético coincidan con los del marco legal, ese día habremos avanzado en el rumbo adecuado.

Tomando en consideración los aportes de esta investigación, que persigue dotar al APCR de más fuerza, para que sea considerado un proyecto socioeducativo en contextos multiculturales, conviene modificar su finalidad, de tal manera que sea dirigido a promover la convivencia del colectivo de MENA en y para la sociedad de acogida.

Por último, cabe destacar que el carácter permanente de la intervención objeto de estudio nos motiva a seguir esta línea de investigación –dando continuidad a estas conclusiones– y a emprender una nueva investigación de carácter cualitativo, siempre contando con la colaboración de las partes participantes en este proyecto, con la finalidad de fortalecer la relación dialéctica entre la teoría y la práctica y dotar de más contenido a la fórmula reflexión-acción-reflexión.

## 6. Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2004). Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de Salud mental*, 5(21), 39-52.
- Adell, C. B., y Fayrén, J. G. (2001). La inmigración, ¿problema o reto? *Papeles de geografía*, (34), 51-67.
- Angulo Rasco, J. F. (1990). Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 39-49.
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47.
- Arango, J. (2003). Inmigración y diversidad humana. *Revista de Occidente*, 268, 5-21.
- Artículo 172 del código civil, de 24 de julio de 1889, de la adopción y otras formas de protección de menores. *Boletín Oficial del Estado* (legislación consolidada) -A-1889-4763, de 25 de julio de 1889, pp. 51-53. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
- Artículo 148.1 de la constitución española, de 27 de diciembre de 1978. Las materias en las que se asumen competencias por parte de las comunidades autónomas. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, p. 29333. Recuperado de: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/dof/mul/pdf](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/dof/mul/pdf)
- Cancio, M. R. (2007). *Diversidad cultural y educación intercultural* (material inédito). Universidad de la Coruña. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viii-congreso/pdf/s/174.pdf>
- Cano, A. B. (2011). La educación social: ¿Antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social? *Revista de Educación Social*, 14, 1-11. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/60943>
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- De Mosteyrín, L. F., y López, P. L. (2017). Paradigmas y prevención del terrorismo: una aproximación al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV 2015). *Política y Sociedad*, 54(3), 81.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, M., Rodríguez, P., Sandoval, M., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 50-53.



- Etxebarrieta, G. R., Sáez, I. A. y Sancho, N. B. (2018). El tiempo libre educativo como recurso para la inclusión de las personas migrantes y refugiadas: diagnóstico y aproximación a las buenas prácticas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria / Revista de servicios sociales*, 66, 49-60. Doi: [10.5569/1134-7147.66.04](https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.04)
- Eza Núñez, J. (2016). *Estigmatización de la comunidad musulmana e islamofobia, como abordarla con mecanismos interculturales: acuerdos de cooperación y enseñanza del islam en la escuela* (Trabajo de Fin de Grado, UPV/EHU). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/21709>
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(12), 7-19.
- Fuentes, S. R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 105-111.
- Giné, N., y Parcerisa Aran, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania, estudios y propuestas sadio-educativas*, 45, 55-72.
- IKUSPEGI (2019). *Barómetro 2019. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Ikuspegi.
- Jordán, J. (2009). Políticas de prevención de la radicalización violenta en Europa: elementos de interés para España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 5, 1-25.
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia en la CAPV. *Boletín Oficial del Estado*, 274, de 14 de noviembre de 2011, pp. 117217-117276. Recuperado de: [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Pais%20Vasco%202005\(1\).pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Pais%20Vasco%202005(1).pdf)
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 12 de diciembre de 2009, pp. 104986-105031. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/12/pdfs/BOE-A-2009-19949.pdf>
- Llena, A., Parcerisa, A. y Úcar, X. (2012). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

- Markez, I. y Pastor, F. (2010). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), Un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria / Revista de servicios sociales*, 48, 71-85.
- Martini, A. (2015). Terrorismo: un enfoque crítico. *Relaciones internacionales* 28, 191-199. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677185/RI\\_28\\_11.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677185/RI_28_11.pdf?sequence=1)
- Moreno, G. (2012). Actitudes y opinión sobre los menores extranjeros no acompañados en la comunidad autónoma del País Vasco. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 31, 43-68.
- Morrás, F. J. D. (2012). Indefinición del interés superior del menor extranjero no acompañado en perjuicio de su protección. *Revista Electrónica de Derecho de la Universidad de La Rioja (REDUR)*, 10, 95-104.
- Pisonero, C. G., García, E. M. y Vizcaíno-Laorga, R. (2011). La comunicación institucional-intercultural en el espacio público madrileño: una nueva categoría socio-antropológica en construcción. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 12, 37-46.
- Real Academia Española (2019). Terrorismo. *Real Academia Española de la Lengua*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/terrorismo>.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Sabucedo, J. M., Rodríguez, M. y Fernández, C. (2002). Construcción del discurso legitimador del terrorismo. *Picotera*, 14(1), 72-77.
- Serrano, G. P. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de educación*, 336, 19-39.
- UNICEF Comité Español (2006). *Convención sobre los derechos del niño (1989)*. Madrid: Rex Media y Nuevo Siglo. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Trujillo, H. M., Moyano, M., León, C., Valenzuela, C. y González-Cabrera, C. (2005). El radicalismo islamista en las sociedades occidentales: prejuicio, identidad social y legitimación del terrorismo. *Psicología conductual*, 13(2), 311-328.
- Zamora, J. A. (2005). Ciudadanía e inmigración: las fronteras de la democracia. En A. Pedreño y M. Hernández (coords.). *La condición inmigrante. Exploraciones e*

*investigaciones desde la región de Murcia* (pp. 141-158). Murcia: Universidad de Murcia.

Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (1998). *Educación para la paz. Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

## 7. Anexos

### Anexo 1: Encuesta inicial dirigida al equipo educativo

Sería oportuno que los monitores contaran con la encuesta antes de empezar el módulo, para así conocer los elementos de interés.

#### ENCUESTA PARA LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS

Ítems
-------

Con el objetivo de reconocer los intereses de los jóvenes y así poder adaptar el discurso de los monitores e incluso preparar contra-narrativas, interesa observar las referencias que hagan los jóvenes a los siguientes elementos.

1. Referentes religiosos (dirigentes, grupos religiosos, etc.)
2. Líderes juveniles de todo tipo (cantantes, ideólogos, *influencers*, etc.)
3. Páginas web de interés.
4. Intereses y tendencias en redes sociales.
5. Videos visualizados por los jóvenes (no tiene por qué ser videos concretos, lo que interesa son las temáticas).

6. Colectivos islámicos victimizados (musulmanes de Myanmar, en Gaz, en Siria, mujeres con hiyab, etc.)

7. Temas de actualidad.

8. Otras referencias de interés.

**Anexo 2: Encuesta para jóvenes**

<b>CONTENIDOS</b>				
Valora de 1 a 5 cada uno de los temas que se han tratado, según tu interés en ellos. El 1 significa que no te ha gustado, el 5 significa que te ha interesado mucho. (Escribe los números del 1 al 5 en las casillas que están debajo del tema).				
Identidad	Islam-respeto a la vida	islamofobia	legalidad	Radicalidad

¿Qué otros temas te gustaría haber tratado?

Valoración global de los contenidos (por una X en la casilla debajo de la palabra que quieras marcar)

Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien

**Metodología**

¿Qué te ha parecido la dinámica de las clases (clase participativa, pantalla con proyector, etc.)?  
¿Qué cambios harías para futuras sesiones?

Valoración global del método empleado (por una X en la casilla debajo de la palabra que quieras marcar)

Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien

<b>DURACIÓN DEL CURSO</b>		
El curso tiene 10 horas, distribuidas en 5 sesiones. ¿Cuántas horas crees que debería haber durado? Pon una X debajo de la casilla que quieres marcar. En caso de sugerir más o menos horas, indica cuántas.		
10 horas está bien	Más: (    )	Menos: (    )

<b>PROFESORADO</b>
Como has podido comprobar, durante las sesiones ha participado una persona procedente del mundo musulmán, junto con miembros de la Ertzaintza. Valora la participación y el papel de ambos:

Persona del mundo musulmán (por una X debajo de la casilla que quieres marcar):			
Conocimientos:	Mal	Bien	Muy bien
Observaciones:			
Miembro de la Ertzaintza (por una X debajo de la casilla que quieres marcar):			
Conocimientos:	Mal	Bien	Muy bien
Observaciones:			

<b>UTILIDAD DEL CURSO</b>				
Utilidad del curso (pon una X en la casilla debajo de la palabra que quieras marcar)				
Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Explica para qué ha sido útil el curso, en caso contrario, por qué no ha sido útil:				

<b>VALORACIÓN GLOBAL DEL CURSO</b>				
Valoración global del curso (pon una X en la casilla debajo de la palabra que quieras marcar)				
Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Observaciones: (si se ha creado buen ambiente en los recuentros, qué se ha echado en falta, etc.):				



### Anexo 3: Noticias de interés

- Noticia de *La Información*: Diputación de Gipuzkoa y Ertzaintza impulsan un proyecto para prevenir la manipulación islamista sobre jóvenes tutelados, del 25 de julio del 2017. Recuperado de: [https://www.lainformacion.com/disturbios-conflictos-y-guerra/terrorismo/Diputacion-Gipuzkoa-Ertzaintza-manipulacion-islamista\\_0\\_1047795751.html](https://www.lainformacion.com/disturbios-conflictos-y-guerra/terrorismo/Diputacion-Gipuzkoa-Ertzaintza-manipulacion-islamista_0_1047795751.html), última fecha de recuperación: 20/05/2020.
- Noticia de *El Diario Vasco*: Palabras para combatir el yihadismo en Euskadi, del 27 de diciembre de 2017. Recuperado de: <https://www.diariovasco.com/politica/palabras-combatir-yihadismo-20171227012421-ntvo.html>, última fecha de recuperación: 20/05/2020.
- Noticia de *IREKIA* (portal oficial del Gobierno Vasco): El Gobierno Vasco aprueba el “Programa de Actuación para promover la convivencia junto a la comunidad islámica vasca”, del 12 de abril de 2018. Recuperado de: [https://www.irekia.euskadi.eus/es/web\\_tv/10213-gobierno-vasco-aprueba-programa-actuacion-para-promover-convivencia-junto-comunidad-islamica-vasca?track=1](https://www.irekia.euskadi.eus/es/web_tv/10213-gobierno-vasco-aprueba-programa-actuacion-para-promover-convivencia-junto-comunidad-islamica-vasca?track=1), última fecha de recuperación: 20/05/2020.
- Noticia de *El País*: Urkullu propone más derechos humanos contra el terrorismo islamista, del 14 de abril del 2018. Recuperado de: [https://elpais.com/ccaa/2018/04/14/paisvasco/1523724688\\_078232.html](https://elpais.com/ccaa/2018/04/14/paisvasco/1523724688_078232.html), última fecha de recuperación: 20/05/2020.
- Noticia de *IREKIA* (portal oficial del Gobierno Vasco): El Gobierno Vasco propone a instituciones y entidades sociales de Euskadi un “Pacto Social Vasco por la Migración”, del 18 de diciembre del 2018. Recuperado de: <https://www.irekia.euskadi.eus/es/news/50970>, última fecha de recuperación: 20/05/2020.