

LA PREVENCIÓN DE LA RADICALIZACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: UN ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LA PRETENSIÓN DE INVOLUCRAR AL PROFESORADO EN LA LUCHA CONTRA EL TERRORISMO

THE PREVENTION OF RADICALIZATION IN THE EDUCATIONAL FIELD: A CRITICAL ANALYSIS OF THE PRETENSION TO INVOLVE TEACHERS IN THE FIGHT AGAINST TERRORISM

Carlos Fernández Abad^{1,a,*} 

¹ Universidad Rey Juan Carlos, España

 [a carlos.abad@urjc.es](mailto:carlos.abad@urjc.es)

Resumen

El "discurso sobre la radicalización" se presenta actualmente como el marco de referencia para pensar e intervenir sobre el terrorismo de inspiración yihadista. En este sentido, su marcada naturaleza preventiva ha propiciado que la lucha contra el terrorismo deje de ser una responsabilidad exclusiva del Estado y, en contraposición, se extienda también a otros agentes que no están vinculados al ámbito de la seguridad. El objetivo principal de este artículo reside en examinar críticamente cómo, al hilo de este discurso, los poderes públicos han buscado involucrar paulatinamente a los profesores en la doble tarea de identificar posibles casos de radicalización y promocionar determinados valores como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo. argumentándose a partir de la evidencia empírica disponible que tal pretensión ha generado toda una serie de cambios en la relación educativa que comportan severas consecuencias para los alumnos considerados en riesgo de radicalización.

Palabras clave: educación; prevención; profesores; radicalización; terrorismo.

Abstract

Currently, the "discourse on radicalization" is the frame of reference to think and intervene on jihadist-inspired terrorism. In this sense, its marked preventive nature has led to a situation where, far from being an exclusive responsibility of the State, the fight against terrorism also compels other agents who are not linked to the security field. This paper critically addresses how public powers have gradually sought to involve teachers in the double task of identifying possible cases of radicalization among their students and promoting certain values in order to create a sort of resilience against extremism. In this vein, considering the empirical evidence available on this matter, it is argued that such aspiration has generated a whole series of changes in the educational relationship that, in turn, entail severe consequences for the students who are considered at risk of radicalization.

Keywords: education; prevention; teachers; radicalization; terrorism.

* Profesor Contratado Doctor Interino de Derecho Penal y Criminología, Derecho Público II. Universidad Rey Juan Carlos



1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la radicalización se presenta como un concepto hegemónico a la hora de pensar e intervenir sobre el terrorismo de inspiración yihadista². En este sentido, este término no solo ha estado ampliamente presente en el campo académico durante la mayor parte de las dos últimas décadas -examinándose, entre otras muchas cuestiones, las causas que motivan su aparición, las fases que componen estos procesos o los espacios en los que generalmente tienen lugar-³ sino que, a nivel político, también ha llegado a erigirse como uno de los ejes vertebradores de las estrategias antiterroristas contemporáneas⁴, lo que ha estimulado el desarrollo de numerosos planes que, estando localizados en ámbitos muy diversos -ya sea en el plano físico o virtual-, han estado principalmente orientados a prevenir la aparición de estos procesos o, en su caso, neutralizar su existencia⁵.

Entre las diversas causas que explican la hegemonía del "discurso sobre la radicalización", HEATH-KELLY ha señalado que esta viene en gran parte motivada por su capacidad para ofrecer a los poderes públicos numerosas líneas de intervención antes de que la amenaza llegue a materializarse en la planificación y/o ejecución de un atentado, recayendo precisamente en este punto uno de sus mayores atractivos⁶. Es decir, al partir de la consideración de que la participación del individuo en el fenómeno terrorista requiere necesariamente de la existencia de un proceso de radicalización previo, este marco epistemológico hace posible desarrollar toda una serie de actuaciones que, en sí mismas, están muy alejadas del hecho delictivo y, en consecuencia, de los efectos negativos que se derivan de su existencia⁷.

En este contexto, conviene notar que, al amparo de este discurso, se han impulsado numerosas medidas que, estando situadas estrictamente en el ámbito de lo predelictivo, han

² Entre otros muchos, véase, ANTÓN MELLÓN, J. y PARRA, A.: "Concepto de radicalización", en ANTÓN MELLÓN, J. (Ed.), *Islamismo yihadista. Radicalización y contraradicalización*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2015, p. 18; MALTHANER, S.: "Radicalization. The Evolution of an Analytical Paradigm", en *European Journal of Sociology*, 58 (3), 2017, pp. 369-401; FERNÁNDEZ ABAD, C. y ROPERÓ CARRASCO, J.: *La radicalización yihadista en prisión. Una aproximación crítica al estudio del fenómeno y la respuesta ofrecida por parte del sistema penitenciario español*, Navarra, Thomson Reuters Aranzadi, 2021.

³ Para una muestra representativa de estos estudios tanto en el ámbito internacional como nacional, véase entre otros muchos, SAGEMAN, M.: *Leaderless Jihad: Terror Networks in the Twenty-First Century*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 2008; MCCAULEY, C. y MOSKALENKO, S.: "Mechanisms of Political Radicalization. Pathways Toward Terrorism", en *Terrorism and Political Violence*, 20 (3), 2008, pp. 415-433; CANO PAÑOS, M. A.: *Generación yihad. La radicalización islamista de los jóvenes musulmanes en Europa*, Madrid, Dykinson, 2010; KHOSROKHAVAR, F.: *Radicalisation*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2014; REINARES, F., GARCÍA-CALVO, C. y VICENTE, A.: *Yihadismo y yihadistas en España. Quince años después del 11-M*, Madrid, Real Instituto Elcano, 2019.

⁴ DE LA CORTE IBÁÑEZ, L.: "¿Qué sabemos y qué ignoramos sobre la radicalización yihadista?", en ANTÓN MELLÓN, J. (Ed.), *Islamismo yihadista. Radicalización y contraradicalización*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2015, p. 40.

⁵ Sobre esta cuestión, véase, CANO PAÑOS, M. A.: "La lucha contra la amenaza yihadista más allá del Derecho penal: Análisis de los programas de prevención de la radicalización y des-radicalización a nivel europeo", en *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 4 (2), 2018, pp. 177-205. Entre otros muchos programas, pueden citarse como ejemplos especialmente significativos la estrategia Prevent en Reino Unido o, en el caso español, el denominado Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV). Para una revisión crítica de los mismos, véase respectivamente, THOMAS, P.: "Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme", en *International Journal of Lifelong Education*, 35 (2), 2016, pp. 1-17 y FERNÁNDEZ DE MOSTERYN, L. M. y LIMÓN LÓPEZ, P.: "Paradigmas y prevención del terrorismo: una aproximación al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PENLCRV 2015)", en *Política y Sociedad*, 54 (3), 2017, pp. 801-823.

⁶ HEATH-KELLY, C.: "Counter-Terrorism and the Counterfactual: Producing the Radicalisation Discourse and the UK PREVENT Strategy", en *The British Journal of Politics and International Relations*, 15 (3), 2012, p. 5.

⁷ MYTHEN, G., WALKLATE, S. y PEATFIELD, E.: "Assembling and deconstructing radicalisation in PREVENT: A case of policy-based evidence making?", en *Critical Social Policy*, 37 (2), 2017, p. 186

abarcado desde la promoción de una determinada visión del islam hasta el uso de contranarrativas, pasando también por otras muchas dirigidas a reducir las situaciones -ya sean individuales o colectivas- de vulnerabilidad o a favorecer la cohesión social⁸. Como resultado, no debe resultar particularmente sorprendente que el número de agentes implicados en la lucha contra el terrorismo se haya visto seriamente incrementado y diversificado durante los últimos años. Dicho de otro modo, si anteriormente esta era una responsabilidad prácticamente exclusiva del Estado -principalmente, de las fuerzas policiales y las agencias de inteligencia-, ahora también se involucraría en esta tarea a otras organizaciones y personas que, al menos en un principio, son ajenas al ámbito de la seguridad⁹.

Precisamente, el objetivo principal de este trabajo estriba en examinar críticamente cómo, en el contexto definido por la hegemonía del “discurso sobre la radicalización”, los profesores han sido paulatinamente involucrados en la lucha contra el terrorismo, ya sea responsabilizándolos de la detección de posibles casos de radicalización entre sus alumnos o incorporando al currículum académico la obligación de promocionar determinados valores como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo. En este sentido, tomando como referencia principal lo acaecido en el caso de Reino Unido -donde, por su parte, este tipo de políticas han alcanzado su mayor grado de desarrollo y extensión-, se argumenta que, además de servir de base para una fuerte securitización de la educación -y, por extensión, también de la política social-, esta pretensión conduce a una (re)configuración de la misión tradicional del profesorado que comporta severas consecuencias sobre el alumnado que es considerado vulnerable ante el proceso de radicalización, dando lugar a la articulación de una política antiterrorista que, además de ser altamente lesiva y discriminatoria, resulta poco eficiente.

Para ello, este artículo se estructura en tres partes diferentes: en la primera de ellas, se aborda brevemente el “discurso sobre la radicalización” y su utilización a nivel político, prestándose especial atención a cómo su naturaleza eminentemente preventiva ha propiciado que la lucha contra el terrorismo deje de ser contemplada como una responsabilidad exclusiva del Estado y, en contraposición, se extienda también a otros agentes; posteriormente, tomando como referencia principal el caso de Reino Unido, se analizan las repercusiones que ha generado este marco epistemológico en el ámbito educativo, concretamente en lo que se refiere a la conversión del profesorado en agentes activos en la lucha contra la radicalización; por último, a la luz de la evidencia empírica disponible, se examina si la participación de los profesores en esta tarea contribuye a configurar una política antiterrorista más eficiente o si, por el contrario, tal pretensión resulta contraproducente. Finalmente, ya en el apartado de conclusiones, se sugiere la necesidad de revisar los fundamentos en los que se basa el “discurso sobre la radicalización” y buscar otros modelos interpretativos que, siendo escrupulosamente respetuosos con los derechos humanos, permitan pensar y actuar sobre el terrorismo de una forma diferente.

⁸ En este sentido, véase, CANO PAÑOS, M. A.: “La lucha contra la amenaza yihadista más allá del Derecho penal: Análisis de los programas de prevención de la radicalización y des-radicalización a nivel europeo”, *op. cit.*, pp. 177-205.

⁹ DE GOEDE, M.: “The Politics of Preemption and the War on Terror in Europe”, en *European Journal of International Relations*, 4 (1), 2008, p. 163.

2. EL "DISCURSO SOBRE LA RADICALIZACIÓN" Y SU UTILIZACIÓN A NIVEL POLÍTICO: HACIA LA COPRODUCCIÓN DE LA SEGURIDAD

Resulta importante notar que, lejos de ser una naturalidad, la hegemonía que actualmente rodea al término radicalización es relativamente novedosa en el tiempo¹⁰, existiendo un amplio consenso en la literatura especializada al señalarse que esta se encuentra íntimamente conectada con la emergencia e importancia que ha adquirido el terrorismo doméstico de inspiración yihadista durante los últimos años¹¹. En este sentido, especialmente tras los atentados de Madrid en 2004 y Londres en 2005, habría surgido la necesidad de articular un modelo interpretativo que permita explicar por qué algunos ciudadanos occidentales deciden involucrarse en este fenómeno e, incluso, llegar a participar en la planificación y/o ejecución de actos de terrorismo contra sus países de residencia¹².

Por su parte, conviene advertir que el interés por responder a esta pregunta no solo ha provenido del campo académico sino que, desde un inicio, los operadores políticos también han estado especialmente interesados en responder a esta cuestión y en utilizar los fundamentos teóricos señalados por la literatura especializada para articular diferentes políticas públicas en materia antiterrorista. Precisamente, ante esta suerte de sinergia establecida entre el ámbito académico e institucional, se situaría la eclosión del "discurso sobre la radicalización" y su celeridad consolidación como el marco de referencia para pensar e intervenir sobre el terrorismo de inspiración yihadista. Al fin y al cabo, como señala HEATH-KELLY, el atractivo principal de este marco epistemológico estribaría en su capacidad para ofrecer a los poderes públicos numerosas líneas de intervención antes de que la amenaza llegue a materializarse en la planificación y/o ejecución de un atentado¹³. Es decir, al partir de la hipótesis de que la participación del individuo en el fenómeno terrorista requiere necesariamente de la existencia de un proceso de radicalización previo, este permitiría desarrollar todo un conjunto de actuaciones que, pudiendo ser localizadas en una pluralidad

¹⁰ Durante el periodo previo e inmediatamente posterior a los atentados del 11-S, el "discurso sobre la radicalización" era escasamente aludido en el campo de los estudios de terrorismo y tenía una nula representación a nivel institucional. Por supuesto, esto no significa en ningún caso que la radicalización sea un concepto totalmente novedoso sino que su uso se limitaba a un contexto distinto y con un significado diferente. Para un mayor detalle sobre la evolución de este término, véase entre otros, KUNDNANI, A.: *A Decade Lost. Rethinking Radicalisation and Extremism*, London, Claystone, 2015; SCHMID, A. P.: "Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review", en *International Centre for Counter-Terrorism-The Hague*, 2013, pp. 6-8; COOLSAET, R.: "Radicalization: The Origins and Limits of a Contested Concept", en FADIL, N., KONING, M. Y RAGAZZI, F. (Eds.), *Radicalization in Belgium and the Netherlands. Critical Perspectives on Violence and Security*, Londres, Tauris, 2019, pp. 29-51.

¹¹ Entre otros, SEDGWICK, M.: "The concept of Radicalization as a Source of Confusion", en *Terrorism and Political Violence*, 22 (4), 2010, pp. 479-494; KUNDNANI, A.: "Radicalisation: the journey of a concept", en *Race & Class*, 54 (2), 2012, pp. 3-25; PISOIU, D. *Islamist Radicalisation in Europe. An occupational change process*, London/New York, Routledge, 2012, pp. 10-30. Por su parte, en lo que se refiere al término "terrorismo doméstico", conviene señalar que, de forma previa a los atentados de Madrid en 2004 y Londres en 2005, la amenaza que representaba el terrorismo de inspiración yihadista para Occidente era visualizada como el producto de ataques llevados a cabo por organizaciones y personas situadas en otros lugares del planeta. Sin embargo, a raíz de tales sucesos, se puso de manifiesto que los ciudadanos nacidos y criados en los países occidentales también pueden participar en la planificación y/o ejecución de atentados terroristas contra sus países de residencia, evidenciando de este modo que se trata de un problema interno. Para un mayor detalle sobre el origen y la evolución de este concepto, véase especialmente, CRONE, M. y HARROW, M.: "Homegrown Terrorism in the West", en *Terrorism and Political Violence*, 23 (4), 2011, pp. 521-536.

¹² VELDHUIS, T. y STAUN, J.: *Islamist Radicalisation: A Root Cause Model*, The Hague, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, 2009, p. 1.

¹³ HEATH-KELLY, C.: "Counter-Terrorism and the Counterfactual: Producing the Radicalisation Discourse and the UK PREVENT Strategy", *op. cit.*, p. 5.

de ámbitos, están muy alejadas del hecho delictivo en sí mismo y, en consecuencia, de los efectos negativos que se derivan de su existencia¹⁴. Pero, ¿en qué se basa exactamente el "discurso sobre la radicalización?"

Con carácter previo, resulta necesario señalar que, de un modo similar a lo que acontece con el concepto de "terrorismo"¹⁵, tampoco existe una definición universalmente aceptada del término "radicalización"¹⁶, siendo esta cuestión una fuente frecuente de tensiones y disputas en la literatura especializada¹⁷. En este sentido, la radicalización ha tendido a ser sobre todo visualizada como un proceso gradual que implica la asunción de una ideología extremista -en el caso del yihadismo, particularmente la de tipo salafista¹⁸- que, a la postre, puede terminar propiciando que el individuo participe en la planificación y/o ejecución de actos violentos¹⁹.

En este contexto, la mayor parte de la bibliografía ha concentrado su atención en desentrañar cuál es la cronología de este proceso y, sobre todo, las causas que motivan su existencia, articulándose un número significativo de modelos teóricos al respecto²⁰. Por

¹⁴ MYTHEN, G., WALKLATE, S. y PEATFIELD, E.: "Assembling and deconstructing radicalisation in PREVENT: A case of policy-based evidence making?", *op. cit.*, p. 186.

¹⁵ Para un mayor detalle sobre los problemas que existen en torno al concepto de "terrorismo", véase por ejemplo, SCHMID, A. P.: "The definition of Terrorism", en SCHMID, A. P. (Ed.), *The Routledge Handbook of Terrorism Research*, New York, Routledge, 2011, pp. 39-98 y RICHARDS, A.: "Conceptualizing Terrorism", en *Studies in Conflict & Terrorism*, 37, 2014, pp. 213-236.

¹⁶ Entre otros muchos, DALGAARD-NIELSEN, A.: "Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know", en *Studies in Conflict & Terrorism*, 33 (9), 2010, p. 798; PISOIU, D.: *Islamist Radicalisation in Europe. An occupational change process*, *op. cit.*, pp. 10 y ss.; ANTÓN MELLÓN, J. y PARRA, A.: "Concepto de radicalización", *op. cit.*, pp. 18-37. En este sentido, NEUMANN apunta dos elementos que, de un modo u otro, explican la indefinición que rodea al término "radicalización": de un lado, esta es una palabra que, por sí misma, no tiene un significado propio ya que su contenido está necesariamente ligado a lo que se considera como moderado en una sociedad y momento histórico determinado. Es decir, cada contexto histórico, político y social (re)produciría su propio significado del término; de otro lado, el autor alemán señala que tampoco existe un consenso claro en la literatura especializada sobre cuál debería ser considerado el punto final de este proceso, existiendo un debate sobre si la radicalización debe materializarse en actos violentos o únicamente reflejarse en la ideología de la persona. Para un mayor detalle sobre esta problemática, véase, NEUMANN, P.: "The trouble with radicalization", en *International Affairs*, 89 (4), 2013, pp. 873-893.

¹⁷ FERNÁNDEZ DE MOSTERYN, L. M. y LIMÓN LÓPEZ, P.: "Paradigmas y prevención del terrorismo: una aproximación al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PENLCRV 2015)", *op. cit.*, p. 806.

¹⁸ Para un análisis del término salafismo y su significado, véase por ejemplo, CANO PAÑOS, M. A.: "Aproximación criminológica al fenómeno del *homegrown terrorism*. Un análisis de la radicalización islamista desde la teoría de las subculturas", en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 16, 2016, pp. 317 y ss.

¹⁹ HAFEZ, M. y MULLINS, C.: "The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism", en *Studies in Conflict & Terrorism*, 38 (11), 2015, p. 960. Por ejemplo, para RABASA y sus colaboradores, esta haría referencia a un proceso basado en la adopción de un sistema de creencias que, como medio para conseguir un cambio social efectivo, legitima tanto el apoyo como el uso de la violencia (RABASA, A., PETTYJOHN, S., GHEZ, J. J. y BOUCEK, C.: *Deradicalizing Islamist Extremists*, Santa Mónica, RAND Corporation, 2010, p. 1). En un sentido similar, KHOSROKHAVAR sostiene que la radicalización remite a un proceso que, estando íntimamente relacionado con la asunción de una ideología extremista, conduce a que un individuo o grupo adopte una forma de acción violenta (KHOSROKHAVAR, F.: *Radicalisation*, *op. cit.*, p. 8). Aunque, así entendida, la radicalización no es en ningún caso un producto exclusivo del terrorismo de inspiración yihadista, lo cierto es que, salvo excepciones muy limitadas, la mayor parte de atención -tanto académica como institucional- se ha concentrado en esta modalidad del fenómeno, empleando para ello el uso de términos compuestos como "radicalización islamista" o "radicalización yihadista". En este sentido, REINARES y sus colaboradores la definen como la "paulatina asunción, en mayor o menor grado, de actitudes y creencias propias del salafismo, que a través de sus diversas expresiones ofrece desde una visión fundamentalista y excluyente del credo islámico hasta una justificación religiosa del terrorismo (REINARES, F., GARCÍA-CALVO, C. y VICENTE, A.: *Yihadismo y yihadistas en España. Quince años después del 11-M*, *op. cit.*, p. 67).

²⁰ Entre otros muchos, véase por ejemplo, MOGHADDAM, F. M.: "The Staircase to Terrorism", *op. cit.*, pp.161-169; WIKTOROWICZ, Q.: *Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2005; KRUGLANSKI, A., WEBBER, D., JASKO, K., CHERNIKOVA, M. y MOLINARIO, E.: "The Making of Violent Extremists", en *Review of General Psychology*, 22 (1), 2018, pp. 107-120; GARCÍA-CAVO, C. y REINARES, F.: "Radicalización yihadista y asociación diferencial: un estudio cuantitativo del caso español", en BERMEJO CASADO, R. y BAZAGA FERNÁNDEZ, I. (Eds.), *Radicalización violenta en España. Detección, gestión y respuesta*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, pp. 29-42.

ejemplo, en lo que se refiere a la primera cuestión, MOGHADAM ha empleado la metáfora de una escalera compuesta por una base y cinco pisos superiores para explicar cómo se desarrolla el proceso de radicalización, advirtiendo el autor que, a medida que el individuo va subiendo por la misma, las opciones disponibles de acción se van reduciendo considerablemente hasta que la violencia se presenta como la única alternativa posible²¹. En otro de los modelos más influyentes, SILBER y BHATT han postulado que la radicalización puede ser dividida en cuatro fases diferentes -*preradicalization*, *self-identification*, *indoctrination* y *jihadization*- que culminan cuando la persona se visualiza a sí misma como una suerte de *holy warrior* cuya participación en el fenómeno terrorista resulta esencial²².

Por otra parte, en relación con las causas que motivan el acometimiento de estos procesos, KING y TAYLOR han señalado que la mayor parte de los modelos teóricos coinciden en advertir la importancia de dos factores²³: de un lado, ya sea de una u otra forma, la literatura especializada suele hacer referencia al rol que desempeña la privación relativa en la gestación de estos procesos, especialmente en lo que se refiere al hecho de sentirse injustamente tratado²⁴. De otro lado, las crisis de identidad también tienden a desempeñar un protagonismo decisivo en estos modelos²⁵. En este sentido, especialmente desde la sociología francesa²⁶, se ha argumentado que la radicalización tiene lugar cuando los individuos buscan reconstruir su identidad en un mundo que se percibe como hostil y confuso, algo que, por su parte, sería más frecuente entre los inmigrantes de segunda y tercera generación²⁷.

Para GITHENS-MAZER y LAMBERT, estas interpretaciones han dado lugar a una suerte de "sabiduría convencional sobre la radicalización" que, orbitando en torno a la existencia de una supuesta diferencia islámica que se manifiesta en cuestiones como el rechazo de los valores occidentales o la falta de integración, parte de la consideración ampliamente compartida de que, debido a cómo interpretan su situación material o la de su grupo de referencia, ciertos sujetos son más proclives que otros a experimentar estas crisis de identidad y, en consecuencia, a asumir una visión radical y belicosa del islam que, a la postre, puede conducir a la justificación y/o realización de actos violentos²⁸. En este punto, precisamente, se situaría la noción de vulnerabilidad y cómo esta, combinada con una ideología concreta y la presencia

²¹ MOGHADDAM, F. M.: "The Staircase to Terrorism", *op. cit.*, pp.161-169

²² SILBER, M. D. y BHATT. A.: *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*, *op. cit.* pp. 21 y ss.

²³ KING, M. y TAYLOR, D.: "The Radicalization of Homegrown Jihadists: A Review of Theoretical Models and Social Psychological Evidence", en *Terrorism and Political Violence*, 23 (4), 2011, pp. 608 y ss.

²⁴ BORUM, por ejemplo, sitúa la privación relativa en las primeras fases del proceso de radicalización al señalar que la persona compara su situación con la de otros grupos y la percibe como injusta. En términos similares, SAGEMAN alude a este factor cuando aprecia la existencia de un sentimiento de indignación moral que resuena con la experiencia de discriminación vivida por el sujeto. En este sentido, véase respectivamente, BORUM, R.: "Understanding the Terrorist Mind-Set", en *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72, 2003, p. 8 y SAGEMAN, M.: "A Strategy for Fighting International Islamist Terrorist", en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 618 (1), 2008, p. 223.

²⁵ Por ejemplo, tanto WIKTOROWICZ como SILBER y BHATT hacen referencia a la existencia en los procesos de radicalización de una crisis personal que se salda a través de la asunción de una nueva identidad que, por su parte, va a estar muy vinculada a una interpretación radical y belicosa del islam. Para un mayor detalle, véase, WIKTOROWICZ, Q.: *Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West*, *op. cit.*, p. 5 y SILBER, M. D. y BHATT. A. *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*, *op. cit.*, p. 6.

²⁶ ROY, O.: *El islam mundializado*, Barcelona, Bellaterra, 2003; KHOSROKHAVAR, F.: *Suicide bombers. Allah's new martyrs*, London, Pluto Press, 2005; KEPEL, G.: *The war of Muslim minds. Islam and the West*, London, Harvard University Press, 2006

²⁷ DALGAARD-NIELSEN, A.: "Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know", *op. cit.*, p. 798.

²⁸ GITHENS-MAZER, J. y LAMBERT, R.: "Why conventional wisdom on radicalization fails: the persistence of a failed discourse", en *International Affairs*, 86 (4), 2010, pp. 889– 901.

de ciertos factores situacionales -especialmente en lo que se refiere a los lazos sociales previos²⁹-, no hace sino sentar las bases adecuadas para que la persona termine participando en el fenómeno terrorista³⁰.

Como se ha señalado más arriba, los fundamentos teóricos señalados por el "discurso de la radicalización" han sido ampliamente utilizados por los operadores políticos para articular políticas públicas en materia antiterrorista, reconvirtiéndolos en factores de riesgo que, de una u otra forma, permiten anticipar la participación del individuo en este fenómeno y desarrollar toda una serie de actuaciones tempranas que, en esencia, están dirigidas a evitar este desenlace. En este sentido, no debe resultar particularmente sorprendente que las referencias a la vulnerabilidad, la ideología o los lazos sociales hayan sido una constante en estos planes³¹, presentándose como líneas prioritarias de intervención. En otras palabras, el foco de interés no residiría tanto en desarticular un grupo que planea la comisión de un atentado inminente como en evitar que los individuos se radicalicen y lleguen al extremo de justificar o estar dispuestos a utilizar la violencia como medio para la consecución de objetivos políticos.

Esto, por su parte, ha dado lugar a una situación en cierta parte novedosa -al menos en el campo del terrorismo³²- en donde la responsabilidad sobre la lucha contra este fenómeno ya no recae exclusivamente sobre las fuerzas policiales y las agencias de seguridad sino que, en una dimensión más amplia, esta también se extiende a otros agentes muy diversos que, tradicionalmente, no han sido involucrados en este ámbito. En este sentido, la naturaleza eminentemente preventiva de este marco epistemológico habría impulsado toda una serie de actuaciones que, estando estrictamente situadas en el ámbito de lo predelictivo, exigen la participación de otros actores que no se encuentran vinculados al campo de la seguridad. Dicho de otro modo, en el contexto definido por la hegemonía del "discurso sobre la radicalización", la seguridad debe ser coproducida.

²⁹ Sobre la importancia de los vínculos sociales en el proceso de radicalización, véase entre otros, SAGEMAN, M.: *Understanding Terror Networks*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 2004; BAKKER, E.: *Jihadi terrorists in Europe*, The Hague, Cliengendael, 2006; GARCÍA-CAVO, C. y REINARES, F.: "Radicalización yihadista y asociación diferencial: un estudio cuantitativo del caso español", *op. cit.*, pp. 29-42

³⁰ HEATH-KELLY, C., BAKER-BEALL, C. y JARVIS, L.: "Introduction", en HEATH-KELLY, C., BAKER-BEALL, C. Y JARVIS, L. (Eds.), *Counter Radicalisation. Critical perspectives*, London/New York, Routledge, 2015, p. 6.

³¹ Esta cuestión, por ejemplo, puede apreciarse claramente en el caso español cuando el denominado Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta advierte que su objetivo principal no es otro que llegar a constituirse como un "instrumento eficaz de detección temprana y neutralización de los brotes y focos de radicalismo violento, actuando sobre aquellas comunidades, colectivos o individuos en situación de riesgo o vulnerabilidad" o que, en todo caso, "se impedirá la propagación de las ideologías radicales violentas, contrarias a los principios y valores democráticos" (GOBIERNO DE ESPAÑA.: "Plan Estratégico de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV). Un marco para el respeto y el entendimiento común", *Secretaría de Estado de Seguridad*, Ministerio del Interior, 2015, pp. 5-8)

³² Según advierte ZEDNER, las últimas décadas del siglo XX se corresponden con la transición acaecida desde una "sociedad postdelictiva" hacia otra de naturaleza predelictual en la que uno de sus rasgos más distintivos reside en el hecho de que la responsabilidad sobre la seguridad ya no recae exclusivamente sobre el Estado sino que, en un movimiento que trasciende sus fronteras, esta se extiende también hacia las empresas privadas, las comunidades y los individuos en particular (ZEDNER, L.: "Pre-crime and post-criminology?", en *Theoretical Criminology*, 11 (2), 2007, pp. 261-281). De este modo, lo sucedido en el campo del terrorismo -especialmente a partir de la hegemonía del "discurso sobre la radicalización"- no es algo particularmente novedoso y aislado sino que, más bien, la participación de la comunidad en la lucha contra este fenómeno debe ser leída en íntima relación con la emergencia de un modelo de sociedad en donde el futuro se convierte en la dimensión temporal de referencia. En este sentido, véase especialmente, FERNÁNDEZ ABAD, C.: "El discurso sobre la radicalización como base para gobernar un futuro incierto. Una aproximación crítica a su naturaleza performativa y los efectos que se derivan de su existencia", en *InDret. Revista para el análisis del Derecho*, 1, 2022, pp. 337-366.

Entre los innumerables ejemplos que existen en esta materia, cabe citar la iniciativa que, en el caso español, puso en marcha el Ministerio de Interior a través de la página web *Stop Radicalismos*, consistente en habilitar un buzón y un número de teléfono anónimo para que los ciudadanos puedan denunciar a las autoridades posibles casos de radicalización individuales o grupales. Tal y como se señala en esta página, “a veces, un detalle –por pequeño que parezca– puede ser clave a la hora de resolver un problema más grande [...] Ayúdanos a que España siga siendo un país seguro”³³.

Ahora bien, conviene notar que estas iniciativas no se han limitado en ningún caso a la pretensión de incorporar a los ciudadanos en la tarea de identificar y reportar a las autoridades cualquier conducta que resulte sospechosa sino que, además, estos también han sido involucrados en muchas otras actividades que, en esencia, están dirigidas a crear una suerte de resiliencia frente al extremismo³⁴. En este sentido, el primer desarrollo de la estrategia *Prevent* (2007-2011) en Reino Unido ilustraría a la perfección este punto ya que, con esta finalidad, las autoridades locales -o, alternativamente, las comunidades musulmanas que operan en la zona- habrían recibido financiación para desarrollar programas que abarcan desde la organización de prácticas deportivas hasta la realización de cursos de idiomas, pasando también por cualquier otra iniciativa que esté dirigida a cohesionar la comunidad y promocionar las figuras moderadas frente a las radicales³⁵.

De este modo, como se puede apreciar, una de las consecuencias más claras de la hegemonía del “discurso sobre la radicalización” estriba en el hecho de que, debido a su naturaleza eminentemente preventiva, la lucha contra el terrorismo ha pasado de concebirse como una responsabilidad exclusiva del Estado a una tarea que exige la participación del conjunto de la sociedad. No obstante, conviene advertir que, al margen de esta pretensión general, también ha existido un interés particular en que determinados colectivos se impliquen en esta tarea de una forma especialmente intensa, siendo el profesorado un ejemplo paradigmático de ello.

3. LA PREVENCIÓN DE LA RADICALIZACIÓN EN LAS AULAS. ESPECIAL REFERENCIA AL CASO DE REINO UNIDO

Debido a sus propias características, los jóvenes han sido considerados por la literatura especializada como un colectivo especialmente vulnerable ante el proceso de radicalización³⁶. Sobre esta cuestión, SIECKELINCK, KAULINGFREKS y DE WINTER sostienen que es precisamente durante la transición a la vida adulta cuando las personas tienen más

³³ GOBIERNO DE ESPAÑA.: *Stop Radicalismos*, Disponible en [fecha de última consulta: 11 de febrero de 2022]<https://stopradicalismos.ses.mir.es/>. Según advierte GARCÍA-CALVO, en el periodo comprendido entre el 4 de diciembre de 2015 y el 31 de enero de 2016, se recibieron a través de esta página un total de 907 comunicaciones, siendo consideradas casi la mitad de ellas como “de interés” para las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (GARCÍA-CALVO, C.: “STOP Radicalismos”, en *Real Instituto Elcano*, Elcano Blog, 2016, Disponible en [fecha de última consulta: 9 de septiembre de 2021]<https://blog.realinstitutoelcano.org/stop-radicalismos/>).

³⁴ CHERNEY, A. y HARTLEY, J.: “Community engagement to tackle terrorism and violent extremism: challenges, tensions and pitfalls”, en *Policing and Society An International Journal of Research and Policy*, 27 (7), 2015, p. 3.

³⁵ HEATH-KELLY, C.: “The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017”, en *Terrorism and Political Violence*, 10 (2), 2017, p. 8.

³⁶ Entre otros muchos, ALCAN, N. y CITAK, M. C.: “Youth and Terrorism”, en DURMAZ, H., SEVINC, B., SAIT YAYLA, A. y EKICI, S. (Eds.), *Understanding and Responding to Terrorism*, Amsterdam, IOS Press, 2007, pp. 285-306; TRUJILLO, M. y MOYANO, M.: “El sistema educativo español en la prevención de la radicalización yihadista”, en *Athena Intelligence Journal*, 3 (2), 2008, pp. 75-84; BUGA BERŠNAK, J. y PREZELJ, I.: “Recognizing youth radicalization in schools: Slovenian ‘frontline’ school workers in search of a compass”, en *International Sociology*, 36 (1), 2020 pp. 49-70.

probabilidades de subvertir las normas sociales³⁷. Al fin y al cabo, a lo largo de este periodo, no solo serían frecuentes las crisis existenciales y la presión ejercida por el grupo de pares sino que, además, también tendrían un especial protagonismo el deseo de experimentar aventuras y la búsqueda de emociones, enfrentando los jóvenes toda una serie de cambios en sus vidas que les sitúan en una posición particularmente delicada³⁸. Por este motivo, no debe resultar sorprendente que la propaganda difundida por las organizaciones yihadistas haya apelado fundamentalmente a este sector³⁹, ya sea a través de la naturaleza del mensaje emitido⁴⁰ o mediante la utilización de toda una serie de herramientas comunicativas que resultan especialmente atractivas para los jóvenes⁴¹.

En este contexto donde los menores son identificados como un colectivo especialmente vulnerable frente a la radicalización, los espacios educativos -desde las escuelas infantiles a la Universidad- han sido visualizados como un lugar idóneo para articular políticas preventivas en esta materia⁴², lo que, en la práctica, se ha traducido en la asunción de toda una serie de nuevas responsabilidades por parte del profesorado⁴³. En estos términos, si se toma en consideración variables como el elevado número de contactos que estos tienen con sus alumnos o la influencia decisiva que ejercen sobre ellos⁴⁴, parece evidente que los profesores se encuentran en una posición privilegiada para identificar posibles casos de radicalización y reportarlos debidamente a las autoridades⁴⁵.

³⁷ SIECKELINCK, S., KAULINGFREKS, F. y DE WINTER, M.: “Neither Villains nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation”, en *British Journal of Educational Studies*, 63 (3), 2015, pp. 329-343.

³⁸ ALCAN, N. y CITAK, M. C.: “Youth and Terrorism”, *op. cit.*, pp. 285306.

³⁹ REINARES, F., GARCÍA-CALVO, C. y VICENTE, A. *Yihadismo y yihadistas en España. Quince años después del 11-M*, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁰ Por ejemplo, CANO PAÑOS alude a cómo los grupos terroristas utilizan en su propaganda imágenes distorsionadas sobre conflictos bélicos caecidos en terceros países que conectan especialmente bien con los sentimientos de indignación moral que experimentan muchos jóvenes musulmanes que residen en países occidentales. O, en términos similares, en el protagonismo que ha concedido la revista *Inspire* a la acción y la aventura frente a un contenido más académico (CANO PAÑOS, M. A.: “Odio e incitación a la violencia en el contexto del terrorismo islamista. Internet como elemento ambiental”, en *Indret. Revista para el análisis del Derecho*, 4/2016, 2016, pp. 1-37).

⁴¹ Sobre esta cuestión, a modo de ejemplo, cabe citar el uso que han hecho las organizaciones terroristas contemporáneas de redes sociales como *Youtube*, *Twitter* o *Snapchat*. Entre otros, véase, NEUMANN, P.: “Options and Strategies for Countering Online Radicalization in the United States”, en *Studies in Conflict & Terrorism*, 36 (6), 2013, pp. 431-459; TAPIA ROJO, M. E.: “Análisis de la estrategia comunicativa del terrorismo yihadista; el papel de las redes sociales”, en *Instituto Español de Estudios Estratégicos*, Documento de Opinión, 2016, pp. 1-15; ROSSI, F.: “Vulnerabilidad, propaganda terrorista online y reclutamiento en el contexto del terrorismo internacional”, en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 23, 2020, pp. 211-248.

⁴² Entre otros muchos, ALY, A., TAYLOR, E., y KARNOVSKY, S.: “Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention”, en *Studies in Conflict & Terrorism*, 37 (4), 2014, pp. 369-385; SHIRAZI, R.: “When Schooling Becomes a Tactic of Security: Educating to Counter “Extremism”, en *Diaspora, Indigenous, and Minority Education Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 11 (1), 2017, pp. 2-5; SJØEN, M. M. y MATTSSON, C.: “Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts”, en *Critical Studies on Terrorism*, 13 (2), 2020, pp. 218-236; BENJAMIN, S., SALONEN, V., GEARON, L., KOIRIKI, P., y KUUSISTO, A.: “Safe Space, Dangerous Territory: Young People’s Views on Preventing Radicalization through Education—Perspectives for Pre-Service Teacher Education”, en *Education Sciences*, 11 (5), 2021, pp. 1-18.

⁴³ Según advierten MOFFAT y GERARD, la importancia de involucrar a los profesores en la lucha contra el terrorismo se ha tornado especialmente visible a raíz de la sucesión de algunos casos particularmente mediáticos, como sería el caso de Shamina Begum y sus compañeras o el denominado *Trojan Horse Affair*, ambos en el contexto británico. Para un mayor detalle sobre estos casos, véase, MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: “Securitising education: an exploration of teachers’ attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges”, en *Critical Studies on Terrorism*, 13 (2), 2019, pp. 1 y ss.

⁴⁴ RAN.: “Manifiesto for Education-Empowering Educators and Schools”, *Radicalisation Awareness Network*, 2016, p. 1.

⁴⁵ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: “Securitising education: an exploration of teachers’ attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges”, *op. cit.*, p. 3.

Sobre esta cuestión, THOMAS y sus colaboradores señalan que son precisamente las personas más cercanas al individuo las que suelen estar mejor posicionadas para detectar los primeros indicios de radicalización⁴⁶. En una línea similar, WILLIAM, HORGAN, EVANS y BÉLANGER sugieren que los profesores pueden ser concebidos como una suerte de *gatekeepers* frente al extremismo. Es decir, debido a su posición, estos se encontrarían en disposición de identificar situaciones problemáticas y derivarlas a las autoridades competentes⁴⁷. Ahora bien, conviene advertir que el rol los profesores en esta materia no se agotaría en este punto sino que, en una dimensión más amplia, estos también pueden ser involucrados en la tarea de contrarrestar las ideologías radicales mediante la promoción de unas ideas y valores determinados⁴⁸.

De este modo, según apunta RAGAZZI, la participación de los profesores en la prevención de la radicalización se movería en torno a dos puntos diferenciados: mientras que, de un lado, estos serían responsabilizados de detectar y reportar a las autoridades posibles casos de radicalización, también se les encomendaría al mismo tiempo la función de fomentar ciertos valores como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo⁴⁹.

Partiendo de estas premisas, REVELL sostiene que la prevención de la radicalización en los espacios educativos se ha convertido en una prioridad internacional⁵⁰, despertando el interés de numerosos organismos internacionales. Por ejemplo, en 2016, la UNESCO publicó una guía para asistir a los países en la tarea de desarrollar este tipo de intervenciones en el ámbito de la educación⁵¹. Por otra parte, también resulta paradigmático que, bajo la consideración de que los profesores son uno de los actores más relevantes en la prevención de este fenómeno, la denominada *Radicalisation Awareness Network* (RAN) diese a conocer este mismo año un manifiesto que, según se desprende de la literalidad del texto, es una llamada dirigida a empoderar la acción de los profesores y los centros educativos en esta materia⁵². En este contexto, no debe resultar particularmente sorprendente que, a nivel nacional, se hayan sucedido numerosos programas que, de un modo u otro, responden a una lógica similar. En Francia, por ejemplo, además de contar con diversos medios para reportar a las autoridades posibles casos de radicalización⁵³, los profesores han sido involucrados en la tarea de enseñar a sus alumnos los valores de la República como medio para crear una suerte de resiliencia

⁴⁶ THOMAS, P., GROSSMAN, M., MIAH, S. y CHRISTMANN, K.: *Community Reporting Thresholds Sharing information with authorities concerning violent extremist activity and involvement in foreign conflict. A UK Replication Study*, Lancaster, Centre for Research and Evidence on Security Threats, 2017, p. 10.

⁴⁷ WILLIAMS, M. J., HORGAN, J. G., EVANS, W. P., y BÉLANGER, J. J.: "Expansion and replication of the theory of vicarious help-seeking", en *Terrorism and Political Violence*, 12 (2), 2018, p. 2.

⁴⁸ EL-MUHAMMADY, A.: "The Role of Universities and Schools in Countering and Preventing Violent Extremism: Malaysian Experience", en ECHLE, C., GUNARATNA, R., RUEPPEL, P. y SARMAH, M. (Eds.), *Combating Violent Extremism and Terrorism in Asia and Europe. From Cooperation to Collaboration*, Singapore, International Centre for Political Violence and Terrorism Research, 2018, p. 105.

⁴⁹ RAGAZZI, F.: *Students as suspects? The challenges of counterradicalisation policies in education in the Council of Europe member states*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2017, p. 10.

⁵⁰ REVELL, L.: "Teacher practice and the pre-crime space: prevent, safeguarding and teacher engagement with extremism and radicalisation", en *Practice*, 1 (1), 2019, p. 22.

⁵¹ UNESCO.: *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*, Paris, UNESCO, 2016.

⁵² RAN, "Manifiesto for Education-Empowering Educators and Schools", *op. cit.*, p. 1.

⁵³ RAGAZZI, F. *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*, *op. cit.*, p. 34.

frente al extremismo⁵⁴. En Alemania, con esta misma finalidad, existen diversas iniciativas dirigidas a promocionar en los colegios la integración política y cultural de los jóvenes musulmanes⁵⁵. Por su parte, en lo que se refiere de forma específica al caso español, los Mossos d'Esquadra anunciaron en 2016 la puesta en marcha de un protocolo -denominado como PRODERAI- en los centros públicos catalanes orientado a involucrar a los profesores en la identificación de sujetos en riesgo de radicalización⁵⁶.

Ahora bien, sin ningún género de dudas, este tipo de políticas han alcanzado su mayor grado de desarrollo y extensión en Reino Unido. En este sentido, el análisis específico de este caso resulta especialmente interesante debido a que, al ser una de las estrategias más elaboradas en materia de prevención de la radicalización⁵⁷, el resto de los países han seguido en mayor o menor medida su ejemplo. Con carácter general, conviene advertir que *Prevent* es una de las cuatro ramas -las otras tres restantes son *Pursue*, *Protect* y *Prepare*- que componen la estrategia antiterrorista de Reino Unido, residiendo su principal objetivo en evitar que las personas terminen participando en el fenómeno terrorista o lo apoyen⁵⁸.

Desde su implementación en el año 2007, esta estrategia ha tenido dos desarrollos principales: en primer lugar, bajo el impulso del gobierno laboralista y hasta el año 2011, *Prevent* habría estado fundamentalmente orientada a favorecer la cohesión de la comunidad y contrarrestar las ideologías radicales a través de una interpretación moderada del islam⁵⁹. Para ello, en función del número de musulmanes que viven en un área determinada⁶⁰, las autoridades locales -o, en su defecto, diversas asociaciones- habrían recibido financiación para desarrollar proyectos muy variados que incluyen desde la organización de prácticas deportivas hasta la realización de cursos de idiomas, pasando también por otras muchas actividades dirigidas a promocionar la integración social y reducir las situaciones de vulnerabilidad⁶¹. Asimismo, durante este periodo, también se crea *Channel*, una agencia multinivel que, operando en el ámbito de lo predelictivo y estando basada en la colaboración entre las autoridades locales, la policía y ciertos profesionales del sector asistencial del Estado -entre ellos, provenientes del sector educativo y de los servicios de protección de la infancia-, estaría orientada a la rehabilitación de los individuos considerados en riesgo de radicalización⁶².

⁵⁴ BRYAN, H.: "Developing the political citizen: How teachers are navigating the statutory demands of the Counter-Terrorism and Security Act 2015 and the Prevent Duty", en *Education, Citizenship and Social Justice*, 12 (3), 2017, p. 6.

⁵⁵ REVELL, L. "Teacher practice and the pre-crime space: prevent, safeguarding and teacher engagement with extremism and radicalisation", *op. cit.*, p. 22.

⁵⁶ FERNÁNDEZ ABAD, C. "El discurso sobre la radicalización como base para la securitización de la política social", *op. cit.*, p. 211.

⁵⁷ GARCÍA-CALVO, C. y REINARES, F.: "¿Cómo evitar los procesos de radicalización yihadista en nuestra sociedad?: consideraciones sobre la experiencia británica", en *Real Instituto Elcano*, ARI 88/2012, 2012, p. 2.

⁵⁸ BUSHYER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *Aziz Foundation*, 2017, p. 1.

⁵⁹ HEATH-KELLY, C.: "The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017", *op. cit.*, p. 8.

⁶⁰ Mientras que, en un primer momento, el porcentaje de población musulmana para recibir financiación se fijó en el 5%, posteriormente esta cifra se redujo al 2%. En este sentido, véase, THOMAS, P.: "Divorced but still co-habiting? Britain's Prevent/community cohesion policy tension", en *British Politics*, 9 (4), 2014, p. 477.

⁶¹ HEATH-KELLY, C.: "The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017", *op. cit.*, p. 8.

⁶² Para ello, el funcionamiento de Channel se organiza en tres fases diferentes: en la primera de ellas, los esfuerzos se concentran en la tarea de identificar a las personas que están en riesgo de ser radicalizadas; posteriormente, se realiza una evaluación sobre el alcance y la naturaleza de este riesgo, empleándose a tales efectos un instrumento basado en

En el año 2011, sin embargo, esta estrategia experimenta un profundo proceso de revisión que concluye en una reformulación total de su contenido⁶³. Mientras que, de un lado, se parte de considerar que el primer desarrollo de *Prevent* confunde la integración social con la prevención del terrorismo, provocando de este modo que las autoridades locales dejen de recibir financiación para impulsar sus propios proyectos⁶⁴, del otro lado se insiste en la necesidad de dirigir la atención hacia cualquier tipo de extremismo, siendo este ahora entendido como una oposición activa a los valores británicos⁶⁵. Por otra parte, durante este periodo, también se concede un mayor protagonismo a *Channel* mediante la puesta en marcha de una formación -denominada como *Workshop to Raise Awareness of Prevent (WRAP)*- que tiene por objeto principal involucrar de un modo más activo a los profesionales de primera línea -entre otros, profesores, médicos y trabajadores sociales- en la tarea de identificar posibles casos de radicalización⁶⁶. De este modo, el segundo desarrollo de esta estrategia habría implicado que la acción preventiva deje de focalizarse exclusivamente en determinadas áreas y, en contraposición, se extienda a lo largo y ancho de la sociedad, empleándose para ello determinadas instituciones sociales que, debido a su naturaleza, se caracterizan por tener un elevado número de contactos con la población⁶⁷.

Ahora bien, esta pretensión de incorporar a los profesionales de primera línea en la lucha contra la radicalización no se agota en este punto sino que, más bien, esta adquiere su máxima significación a partir de la introducción en el año 2015 del denominado *Prevent Duty*⁶⁸. En este sentido, este implicaría que los profesores, médicos y trabajadores sociales tengan ahora la obligación legal de reportar a *Channel* posibles casos de radicalización⁶⁹. Además, en lo que se refiere de forma específica al campo educativo, este deber también se extendería a la obligación que tienen los profesores de enseñar a sus alumnos los valores británicos como

la valoración y ponderación de 22 factores de vulnerabilidad; por último, una vez ha sido determinada esta cuestión, se ofrece a la persona diversos tipos de soporte que abarcan desde la ayuda social y psicológica al desarrollo de habilidades relacionadas con la gestión de conflictos, pasando también por los debates de carácter teológico. Para un mayor detalle, véase, MARTIN, T.: "Identifying potential terrorists: Visuality, security and the Channel project", en *Security Dialogue*, 49 (4), 2018, pp. 254-271 y KOEHLER, D.: *Understanding Deradicalization. Methods, tools and programs for countering violent extremism*, op. cit., p. 131.

⁶³ En este sentido, conviene notar que el primer desarrollo de *Prevent* generó importantes críticas en la literatura especializada. Entre todas ellas, una de las más repetidas consistió en que, además de conducir a una marcada securitización de las relaciones sociales, su foco de atención se centraba exclusivamente en la población musulmana, dando lugar como consecuencia a una suerte de dispositivo de vigilancia masiva sobre esta comunidad. Para un mayor detalle de estas posiciones críticas con respecto al primer desarrollo de *Prevent*, véase entre otros, KUNDNANI, A.: *Spooked: How not to prevent violent extremism*, London, Institute of Race Relations, 2009; AWAN I.: "I am a Muslim Not an Extremist: How the Prevent Strategy has Constructed a Suspect Community", en *Politics y Policy*, 40 (6), 2012, pp. 1158-1185.

⁶⁴ THOMAS, P.: "Divorced but still co-habiting? Britain's Prevent/community cohesion policy tension", op. cit., p. 485.

⁶⁵ RIZQ, R.: "Pre-crime, Prevent, and practices of exceptionalism: Psychotherapy and the new norm in the NHS", en *Psychodynamic Practice*, 23 (4), 2017, pp. 336-356.

⁶⁶ Según señalan BUSHYER y sus colaboradores, solo en el año 2015, recibieron esta formación un total de 400,000 profesionales de primera línea (BUSHYER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", op. cit., p. 14.)

⁶⁷ Para HEATH-KELLY, esto habría dado lugar a una suerte de nacionalización de los mecanismos de control que, por su parte, se ha traducido en un aumento sustancial de las personas que son objeto de vigilancia. Para ilustrar esta situación, la autora cita a modo de ejemplo que únicamente los trabajadores del sistema de salud británico tienen contacto con más de 300.000 pacientes al día (HEATH-KELLY, C.: "The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007-2017", op. cit., p. 15).

⁶⁸ FERNÁNDEZ ABAD, C.: "El discurso sobre la radicalización como base para la securitización de la política social", op. cit., p. 225.

⁶⁹ BUSHYER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", op. cit., p. 13.

medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo⁷⁰. En estos términos, conviene advertir que el hecho de que se trate de una obligación legal no es una cuestión superflua puesto que, en caso de incumplimiento, estos profesionales están expuestos a diversos tipos de sanciones que abarcan desde la imposición de multas hasta penas de prisión si se demuestra que ha existido una inobservancia sistemática de los procedimientos⁷¹. Como resultado, no debe resultar particularmente sorprendente que el número de personas denunciadas a *Channel* haya crecido de forma sustancial a lo largo de los últimos años. Según advierte HEATH-KELLY, a lo largo del año 2015, hubo aproximadamente 4.000 denuncias, lo que equivale a una cifra superior a los ocho años anteriores juntos⁷². Entre todas ellas, más de la mitad se corresponderían con menores de edad⁷³.

Por tanto, como se puede apreciar, el segundo desarrollo de *Prevent* -especialmente a partir de la entrada en vigor del denominado *Prevent Duty* en 2015- ha implicado que, entre otros profesionales del ala asistencial del Estado, los profesores tengan ahora la obligación legal de reportar a *Channel* cualquier indicio de radicalización entre sus alumnos, así como el deber de promocionar en sus clases los valores británicos como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo⁷⁴. Por su parte, conviene advertir que ambas tareas han sido encuadradas en el deber que tienen estos profesionales de proteger a sus alumnos frente a posibles amenazas. Es decir, del mismo modo que sucede con fenómenos como el consumo de drogas o el abuso infantil, estos ahora también serían responsabilizados de identificar posibles casos de radicalización y reportarlos a las autoridades competentes⁷⁵.

Para poder cumplir con esta tarea, los profesores han sido formados a través de *WRAP*, un curso que, teniendo una duración aproximada de dos horas y siendo generalmente acompañado por la visualización de toda un conjunto de videos, está orientado a generar entre estos profesionales una mayor concienciación sobre las ideologías extremistas -no solo la de tipo islamista- y los signos que evidencian el acometimiento de los procesos de radicalización⁷⁶. En todo caso, de nuevo, conviene insistir en que, al ser una obligación legal, el incumplimiento de este deber conlleva importantes consecuencias tanto para los profesores como para los centros educativos, abarcando desde la imposición de penas de multas hasta la retirada de la financiación, pasando también por penas de prisión si se demuestran que el incumplimiento ha sido grave y de naturaleza sistemática⁷⁷. En este contexto, no debe resultar sorprendente que, ante la supervisión constante de la denominada *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (OFSTED), los colegios hayan visualizado el

⁷⁰ HEATH-KELLY, C.: "The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017", *op. cit.*, p. 13.

⁷¹ DURODIE, B.: "Securitising Education to Prevent Terrorism or Losing Direction?", en *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), 2016, p. 24.

⁷² HEATH-KELLY, C.: "The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017", *op. cit.*, p. 15.

⁷³ BUSER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 15.

⁷⁴ PARKER, D., LINDEKILDE, L. y GOTZSCHE-ASTRUP, O.: "Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation", en *British Educational Research Journal*, 45 (3), 2020, p. 2.

⁷⁵ BUSER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 13.

⁷⁶ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 3.

⁷⁷ DURODIE, B.: "Securitising Education to Prevent Terrorism or Losing Direction?", *op. cit.*, p. 24.

cumplimiento de *Prevent* como una prioridad absoluta, más aún si se toma en consideración que el sistema educativo británico se encuentra fuertemente mercantilizado⁷⁸.

Ahora bien, una vez examinado el caso británico como ejemplo paradigmático en esta materia, conviene notar que la conversión del profesorado en agentes activos en la lucha contra la radicalización no ha sido una cuestión exenta de polémica, abriendo un acalorado e intenso debate en la literatura especializada sobre la pertinencia de esta pretensión⁷⁹. Mientras que, de un lado, algunos autores han argumentado entre otros aspectos que los profesores no están preparados para desempeñar esta tarea y que esto abre la posibilidad de romper la necesaria relación de confianza que debe mediar con los alumnos o estigmatizar a estos últimos, otros sostienen que estos profesionales juegan un rol esencial que en ningún caso puede ser desaprovechado⁸⁰. En este sentido, con la finalidad de determinar si la participación de los profesores en la prevención de la radicalización resulta o no apropiada para articular una política antiterrorista eficiente, resulta ahora necesario dirigir la atención hacia la evidencia empírica disponible.

4. LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PREVENCIÓN DE LA RADICALIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN EMPÍRICA

Antes de acometer esta tarea, sin embargo, conviene señalar dos limitaciones previas: de un lado, como señalan PARKER y sus colaboradores, además de ser escasa, la evidencia empírica que existe actualmente sobre esta cuestión dista de ser concluyente, pudiendo encontrarse con relativa facilidad estudios cuyas conclusiones apuntan en una y otra dirección⁸¹; de otro lado, salvo excepciones muy limitadas⁸², la inmensa mayoría de esta evidencia proviene del caso británico⁸³, algo que, aunque es entendible si se toma en consideración el mayor grado de desarrollo que han alcanzado tales políticas en este país, exige tomar ciertas precauciones a la hora de generalizar los resultados. Ahora bien, incluso con estas limitaciones, se estima que la realización de esta tarea es estrictamente necesaria ya que, al fin y al cabo, la articulación de una política eficiente en materia antiterrorista no puede dar la espalda a la realidad que subyace bajo su existencia. En otras palabras, antes de

⁷⁸ THOMAS, P. "Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme", *op. cit.*, p. 11.

⁷⁹ REVELL, L.: "Teacher practice and the pre-crime space: prevent, safeguarding and teacher engagement with extremism and radicalisation", *op. cit.*, p. 21.

⁸⁰ PARKER, D., LINDEKILDE, L. y GOTZSCHE-ASTRUP, O.: "Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation", *op. cit.*, p. 2.

⁸¹ *Ibid.*, p. 2

⁸² Entre otros ejemplos, véase, FLENSNER, K. K., LARSSON, G. y SÄLJÖ, R.: "Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden", en *Education Sciences*, 9 (2), 2019, pp. 1-17; BUGA BERŠNAK, J. y PREZELJ, I.: "Recognizing youth radicalization in schools: Slovenian 'frontline' school workers in search of a compass", *op. cit.*, pp. 49-70; SJØEN, M. M. y MATTSSON, C.: "Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts", en *Critical Studies on Terrorism*, 13 (2), 2020, pp. 218-236

⁸³ Entre otros muchos, SIECHELINCK, S., KAULINGFREKS, F. y DE WINTER, M.: "Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation", *op. cit.*, pp. 329-343; O'DONNELL, A.: "Securisation, Counterterrorism and the silencing of dissent: the educational implications of Prevent", *op. cit.*, pp. 53-76; ELTON-CHALCRAFT, S., LANDER, V., REVELL, L. WARNER, D. y WHITWORTH, L.: "To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher Education", en *British Educational Research Journal*, 43 (1), 2016, pp. 1-20; BUSHUR, J., CHOUDHURY, T. y THOMAS, P.: "The enactment of the counter-terrorism 'Prevent duty' in British schools and colleges: beyond reluctant accommodation or straightforward policy acceptance", *op. cit.*, pp. 1-22; MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, pp. 1-21; JEROME, L., ELWICK, A. y KAZIM, R.: "The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence", *op. cit.*, pp. 821-837.

proclamar la ineludible necesidad de dar un mayor protagonismo a los profesores en la prevención de la radicalización, es imprescindible valorar entre otros aspectos si estos se encuentran preparados para realizar tal cometido, cuáles son los efectos que genera esta pretensión sobre la relación de confianza que debe mediar entre profesor y alumno o cómo repercute sobre estos últimos el hecho de ser considerados como sujetos en riesgo de radicalización.

En este sentido, una primera cuestión que debe señalarse reside en el hecho de que, con carácter general, la investigación empírica existente sugiere que la radicalización es un proceso complejo que, en numerosas ocasiones, resulta difícil de identificar⁸⁴. Sobre este punto, conviene advertir que, actualmente, el "discurso sobre la radicalización" se basa en toda una serie de elementos teóricos que, en esencia, presentan una naturaleza sumamente ambigua e inespecífica⁸⁵. Dicho de otro modo, lejos de estar presentes únicamente en las personas que terminan legitimando y/o participando en actividades terroristas, aspectos como el hecho de sentirse injustamente tratado, encontrarse en una posición de vulnerabilidad o abrazar un sistema de creencias adjetivado como radical también tienen representación en categorías más amplias de población que, de ningún modo, están involucradas en este fenómeno⁸⁶. Como consecuencia, no debe resultar sorprendente que, a la hora de identificar posibles casos, los errores sean frecuentes, desempeñando un papel importante a la hora de denunciar tanto los estereotipos como los sesgos raciales⁸⁷.

Esta dificultad para identificar posibles casos de radicalización también ha sido notada en el contexto específico del ámbito educativo. Por ejemplo, entre otros casos de notable interés, el informe elaborado por la organización RIGHTS WATCH cita el caso de un menor de cuatro años que, tras pronunciar incorrectamente la palabra *cucumber*, fue reportado por su profesor a *Channel* al entender que había dicho *cooker-bomb*, despertando la consiguiente respuesta institucional⁸⁸. En una línea parecida, OPEN SOCIETY JUSTICE INITIATIVE alude al caso de un menor de 12 años que, al interpretar a un terrorista en una clase de teatro, fue considerado como un sujeto en riesgo de radicalización, lo que motivó que el colegio contactase con sus padres y se interesase por toda una serie de cuestiones de naturaleza estrictamente personal⁸⁹. JEROME y sus colaboradores, por su parte, hacen referencia en su investigación al

⁸⁴ PARKER, D., LINDEKILDE, L. y GOTZSCHE-ASTRUP, O.: "Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation", *op. cit.*, 2020, p. 2.

⁸⁵ FERNÁNDEZ ABAD, C. "El discurso sobre la radicalización como base para la securitización de la política social", *op. cit.*, p. 219.

⁸⁶ La investigación empírica realizada por BARTLETT y MILLER, en estos términos, resulta esclarecedora a tales efectos ya que, al establecer grupos de control, los autores llegan en sus resultados a la conclusión de que los factores tradicionalmente aludidos por el "discurso sobre la radicalización" también tienden a estar presentes entre los grupos de radicales no violentos y los jóvenes musulmanes. En este sentido, véase, BARTLETT, J. y MILLER, C.: "The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between Violent and Non-Violent Radicalization", en *Terrorism and Political Violence*, 24 (1), 2012, pp. 1-21.

⁸⁷ Para numerosos autores, la naturaleza inespecífica del "discurso sobre la radicalización" ha contribuido a identificar a los musulmanes como una comunidad intrínsecamente sospechosa -y potencialmente peligrosa- que, por su parte, debe ser objeto de una vigilancia permanente. Sobre esta cuestión, véase especialmente, PANTAZIS, C. y PEMBERTON, S.: "From the old to the new suspect community. Examining the Impacts of Recent UK Counter-Terrorist Legislation", en *British Journal of Criminology*, 49, 2009, pp. 646-666; HICKMAN, M. J., THOMAS, L., NICKELS, H. y SILVESTRI, S.: "Social cohesion and the notion of suspect communities: a study of the experiences and impacts of being suspect for Irish communities and Muslim communities in Britain", en *Critical Studies on Terrorism*, 5 (1), 2012, pp. 89-106; BREENSMYTH, M.: "Theorising the suspect community: counterterrorism, security practices and the public imagination", en *Critical Studies on Terrorism*, 7 (2), 2014, pp. 223-240.

⁸⁸ RIGHTS WATCH.: "Preventing Education? Human Rights and UK Counter-Terrorism Policy in Schools", *Rights Watch*, 2016, p. 45.

⁸⁹ OPEN JUSTICE.: *Eroding Trust. The UK's Prevent Counter-Terrorism Strategy in Health and Education*, *op. cit.*, p. 74.

caso de un menor musulmán que fue reportado a *Channel* tras preguntar a un profesor dónde podía comprar un interruptor que había estado previamente utilizando en la clase de tecnología⁹⁰. De este modo, tal y como se puede apreciar a partir de estos ejemplos, queda claro que muchas de estas denuncias se formulan a partir de comportamientos que, siendo aparentemente inocuos, responden a meras sospechas y especulaciones.

En este contexto, conviene advertir que, a pesar de recibir formaciones previas en la materia, la evidencia empírica existente tiende a sugerir que los profesores tienen una marcada dificultad a la hora de reconocer posibles casos de radicalización. Por ejemplo, en la investigación realizada por MOFFAT y GERARD, basada en la realización de entrevistas a catorce profesores que ejercen sus funciones en colegios londinenses, la totalidad de su muestra mostró serias dudas sobre su capacidad para prevenir la radicalización del alumnado, siendo un tema frecuentemente discutido la complejidad que entraña reconocer los signos que evidencian el acometimiento de estos procesos⁹¹. En una línea similar, LINDIE llega en sus resultados a la conclusión de que, atendiendo a esta dificultad, los profesores deberían contar con alguna suerte de guía que, estando rigurosamente basada en el conocimiento científico disponible, permita discernir entre aquellos sujetos que están verdaderamente en riesgo de radicalización y los que, por el contrario, únicamente expresan opiniones contrarias al *statu quo*⁹². Por último, el estudio de REVELL es especialmente interesante en este punto ya que, a pesar de que solo una pequeña parte de su muestra -en este caso, compuesta por 57 profesores de primaria y secundaria con alguna responsabilidad en la enseñanza de religión- expresó dudas sobre su capacidad para cumplir con las obligaciones derivadas de *Prevent*, la práctica totalidad de la misma manifestó al mismo tiempo criterios dispares sobre los factores que denotan el acometimiento de estos procesos⁹³.

En un sentido contrario, BUSER y sus colaboradores señalan que, de los sujetos que componen su muestra -basada en 70 entrevistas en profundidad a profesores de 14 colegios diferentes, 8 entrevistas a autoridades locales con competencia para asesorar a los colegios en esta materia y una encuesta a un total de 225 profesores distribuidos por todo Reino Unido-, la gran mayoría de ellos expresó tener un elevado nivel de confianza a la hora de cumplir con los deberes impuestos por *Prevent*, también en lo que se refiere a la identificación de posibles casos de radicalización⁹⁴. Para los autores, estos resultados, aparentemente contradictorios con lo señalado en el párrafo inmediatamente anterior, podrían explicarse por factores como la naturaleza de la formación recibida, el hecho de interpretar esta tarea como una continuación de los deberes de protección preexistentes, las habilidades profesionales y/o experiencia personal y, en última instancia, la confianza en el sistema de protección⁹⁵. Entre todos estos factores, por ejemplo, la naturaleza de la formación recibida parece una explicación bastante plausible para dar cuenta de esta discrepancia. Mientras que, en la

⁹⁰ JEROME, L., ELWICK, A. y KAZIM, R.: "The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence", *op. cit.*, p. 826

⁹¹ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 10.

⁹² LUNDIE, D.: *Security, Safeguarding and the Curriculum. Recommendations for effective multi-agency Prevent work in schools*, London, British Academy for humanities and social sciences, 2017, p. 21.

⁹³ REVELL, L.: "Teacher practice and the pre-crime space: prevent, safeguarding and teacher engagement with extremism and radicalisation", *op. cit.*, pp. 28 y ss.

⁹⁴ BUSER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 30.

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 31-34.

investigación efectuada por MOFFAT y GERARD, más de la mitad de los participantes se mostraron especialmente críticos con la misma, fundamentalmente por su carácter superficial y simplista⁹⁶, en el caso de BUSHYER y sus colaboradores la gran mayoría de la muestra expresó un elevado grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos⁹⁷, lo que podría explicar la confianza del profesorado a la hora de identificar posibles casos de radicalización.

En todo caso, conviene advertir que la posibilidad de ofrecer una formación adecuada en esta materia no solo depende de las habilidades y conocimientos del formador sino que, en una dimensión más amplia y en la línea de lo señalado algunos párrafos más arriba, resulta importante notar que, actualmente, el "discurso sobre la radicalización" no se encuentra en disposición de explicar por qué unas personas sí y otras muchas no⁹⁸. Es decir, lejos de ofrecer unos indicadores precisos que permitan identificar ineludiblemente posibles casos de radicalización, este se basa en toda una serie de elementos teóricos que, presentando una naturaleza sumamente inespecífica y ambigua, también están presentes en categorías de población que nada tienen que ver con el terrorismo⁹⁹. Esto, por su parte, impide en gran medida que la formación impartida presente el aura de certeza necesaria para que los profesores puedan desarrollar este cometido con confianza.

Sobre esta cuestión, el informe elaborado por OPEN SOCIETY JUSTICE INITIATIVE recoge algunos testimonios de profesores donde se pone de manifiesto el carácter sesgado y discriminatorio de la formación recibida, señalándose como indicios de radicalización aspectos tan banales como la presencia de una mayor religiosidad o llevar una vestimenta determinada¹⁰⁰. En una línea similar, haciendo referencia específica a la formación impartida en el marco del protocolo elaborado por los Mossos d'Esquadra para ser aplicado en los colegios públicos catalanes, DOUHAIBI y AMAZIAN argumentan que, a través de la misma, se (re)producen todo un conjunto de asunciones estereotipadas que no hacen sino criminalizar a los jóvenes musulmanes, siendo contemplados como signos de radicalización cuestiones como no escuchar música occidental, no ir a discotecas, tener una mayor vocación religiosa o manifestar posicionamientos críticos con respecto a la política exterior de Occidente¹⁰¹. En este contexto, cabría preguntarse qué posibilidades tiene un joven musulmán de expresar sus opiniones o estilo de vida en el aula sin el temor de ser considerado como un sujeto en riesgo de radicalización y despertar la consiguiente respuesta institucional.

Sobre este punto, la evidencia empírica sugiere que, a pesar de que en la teoría muchos de estos programas se dirigen a identificar cualquier tipo de radicalismo, en la práctica la atención se concentra de forma mayoritaria -por no decir exclusiva- en la de tipo yihadista. En este sentido, baste con señalar que, en el año 2015, el 70% de las denuncias realizadas a

⁹⁶ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitisating education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 8.

⁹⁷ BUSHYER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 31.

⁹⁸ RICHARDS, A.: "The problem with "radicalization". The remit of Prevent and the need to refocus on terrorism in the UK", en *International Affairs*, 87, 2011, p. 143. Por ejemplo, sobre los problemas que plantean este tipo de formaciones en el caso de Canadá, véase, BOURGEOIS-GUÉRIN, É., MICONI, D., ROUSSEAU, C. "Evaluation of a training program on the prevention of violent radicalization for health and education professionals", en *Transcultural Psychiatry*, 58 (5), 2021, pp. 712-728.

⁹⁹ FERNÁNDEZ ABAD, C.: "El discurso sobre la radicalización como base para la securitización de la política social", *op. cit.*, p. 219.

¹⁰⁰ OPEN JUSTICE.: *Eroding Trust. The UK's Prevent Counter-Terrorism Strategy in Health and Education*, *op. cit.*, pp. 43-45.

¹⁰¹ DOUHAIBI, A. N. y AMAZIAN, S.: *La radicalización del racismo*, Oviedo, Cambalache, 2019, p. 106

Channel estuvieron relacionadas con este fenómeno, algo que resulta especialmente llamativo si se toma en consideración que la población musulmana en Reino Unido representa menos de un 5% del total¹⁰². Según advierte NEWMAN, incluso en aquellas zonas donde los movimientos de extrema derecha son un problema social, los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas son los que han sido fundamentalmente considerados por sus profesores como sujetos en riesgo de radicalización¹⁰³. En la misma dirección, precisamente, apunta la investigación empírica realizada por BUSHER y sus colaboradores puesto que, a pesar de que la mayor parte de su muestra reconoció que *Prevent* estaba dirigida formalmente hacia cualquier tipo de extremismo -argumentando, en estos términos, que la formación recibida también estaba referida al de extrema derecha-, también expresó al mismo tiempo que la radicalización de tipo yihadista era el principal foco de atención¹⁰⁴.

En este contexto, RIGHTS WATCH ha señalado que, sin ningún género de dudas, los menores musulmanes han sido el colectivo más afectado por este tipo de políticas¹⁰⁵. En estos términos, según se deriva de diversas investigaciones empíricas, los profesores han mostrado una abierta preocupación ante la posibilidad de que la citada acción preventiva contribuya de forma significativa a estigmatizar a los estudiantes musulmanes. Por ejemplo, BUSHER y sus colaboradores señalan en su estudio que una parte relevante de su muestra expresó esta inquietud de un modo recurrente a lo largo de las entrevistas realizadas, llegando incluso a sugerir algunos participantes que las obligaciones derivadas de *Prevent* eran contraproducentes desde el punto de vista de la cohesión social¹⁰⁶. En una línea similar, MOFFAT y GERARD advierten que este temor fue explícitamente identificado por más de una cuarta parte de su muestra, dando lugar a una situación de incomodidad con respecto al cumplimiento de estos deberes¹⁰⁷. Por su parte, tras evaluar los 27 artículos más relevantes en la materia publicados entre 2015 y 2019, JEROME y sus colaboradores concluyen afirmando que la evidencia empírica existente apunta en la dirección de que las obligaciones derivadas del *Prevent Duty* han contribuido a potenciar la estigmatización de los alumnos musulmanes en las aulas¹⁰⁸.

Precisamente, en este punto, emerge una situación bastante conflictiva. Mientras que, de un lado, los profesores experimentan temor ante los posibles efectos que puede suponer para un alumno el hecho de reportarle indebidamente a las autoridades, al mismo tiempo estos también sufren ansiedad ante la perspectiva de no identificar un caso que resulte relevante. En este sentido, cabe recordar que, lejos de ser una mera recomendación o sugerencia, la participación de los profesores en la lucha contra la radicalización es un deber legal en Reino Unido desde el año 2015, lo que supone que su incumplimiento conlleve severas sanciones,

¹⁰² MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 5.

¹⁰³ NEWMAN, M.: "Preventing Far Right Extremism? Schools in EDL and BNP Heartland Only Monitoring Ethnic Minority Pupils", en *The Bureau of Investigative Journalism*, 2017, p. 1

¹⁰⁴ BUSHER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 25.

¹⁰⁵ RIGHTS WATCH.: "Preventing Education? Human Rights and UK Counter-Terrorism Policy in Schools", *op. cit.*, p. 5.

¹⁰⁶ BUSHER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 55.

¹⁰⁷ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 14.

¹⁰⁸ JEROME, L., ELWICK, A. y KAZIM, R.: "The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence", *op. cit.*, p. 825.

tanto para el profesor en cuestión como para el centro educativo¹⁰⁹. Ante este panorama, los resultados obtenidos por BUSHYER y sus colaboradores resultan especialmente sugerentes ya que, según señalan los autores, una parte significativa de su muestra manifestó experimentar ansiedad ante la perspectiva de no advertir algún signo de radicalización que fuese importante, llegando a la conclusión de que es mejor reportar en exceso que en defecto¹¹⁰. Esto, por su parte, habría ocasionado que, incluso en aquellos casos donde las sospechas son mínimas, se haya procedido a desplegar la consiguiente respuesta institucional¹¹¹. En este contexto, no debe resultar particularmente sorprendente que, como consecuencia, las denuncias efectuadas se hayan incrementado significativamente a raíz de la imposición de este deber. Tal y como se ha señalado más arriba, solo en el año 2015, *Channel* recibió más denuncias que los ocho años anteriores juntos¹¹².

En relación con esta última cuestión, numerosas investigaciones han concentrado parte de su atención en examinar las repercusiones que genera esta pretensión -esto es, el hecho de involucrar a los profesionales del sector educativo en la identificación de posibles casos de radicalización- sobre la necesaria relación de confianza que debe mediar entre profesor y alumno. En este sentido, según se deriva del estudio llevado a cabo por MOFFAT y GERARD, más de la mitad de su muestra expresó alguna inquietud con respecto a este tema, advirtiendo que su participación en esta tarea no solo podía romper de un modo irreparable esta relación sino que, además, también podría ocasionar en una dimensión más amplia que el menor dejase de confiar en cualquier otra figura de autoridad que tenga alrededor¹¹³. En una línea similar, OPEN SOCIETY JUSTICE INIATIVE señala que, en síntesis, la implementación de este tipo de políticas supone una marcada securitización de las relaciones educativas, lo que, paradójicamente, podría situar a los profesores en una posición menos favorable para proteger a sus alumnos frente a cualquier situación problemática que pueda darse ya que, al final y al cabo, estos últimos no tendrían el suficiente grado de confianza en los primeros para hacerles copartícipes de sus problemas¹¹⁴.

Para COPPOCK y MCGOVERN, esto habría dado lugar a una importante transformación del rol de cuidado que hasta entonces había desempeñado el profesorado: si, anteriormente, la prioridad absoluta residía en proteger al alumno frente a posibles abusos -tales como el consumo de drogas o el maltrato infantil-, ahora el interés principal recaería en proteger a la sociedad frente a lo que, eventualmente, estos menores pueden llegar a realizar en el futuro¹¹⁵. Precisamente, este punto, se situaría la noción de vulnerabilidad y su reconversión a

¹⁰⁹ DURODIE, B.: "Securitisig Education to Prevent Terrorism or Losing Direction?", *op. cit.*, p. 24.

¹¹⁰ BUSHYER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 42.

¹¹¹ En una dimensión más general, GØTZSCHE-ASTRUP y sus colaboradores señalan que, según se deriva de su investigación empírica, la percepción de legitimidad de este tipo de iniciativas es un factor importante a la hora de estimular la participación de los profesores en la detección de posibles casos de radicalización. En este sentido, véase, GØTZSCHE-ASTRUP, O., LINDEKILDE, L. y FJELLMAN, A.: "Perceived Legitimacy of CVE Policies and the Willingness to Report Concerns of Radicalization to Authorities in the Nordic Countries", en *Terrorism and Political Violence*, 2021, pp. 1-17.

¹¹² HEATH-KELLY, C.: "The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017", *op. cit.*, p. 15.

¹¹³ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitisig education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 9.

¹¹⁴ OPEN SOCIETY JUSTICE INIATIVE.: *Eroding Trust. The UK's Prevent Counter-Extremism Strategy in Health and Education*, *op. cit.*, p. 45.

nivel político en una peligrosidad que, ante todo, debe ser neutralizada mediante toda una serie de actuaciones securitarias¹¹⁶.

En este contexto, algunos autores han señalado en sus investigaciones que uno de los efectos más claros de este tipo de políticas reside en limitar la libertad expresión en el aula, dando lugar a una suerte de *chilling effect* en el que, tanto para evitar reportar como ser reportados, profesores y alumnos eluden respectivamente hablar sobre temas sensibles¹¹⁷. En estos términos, MOFFAT y GERARD sostienen que, según se deriva de sus resultados, más de la mitad de su muestra manifestó que los estudiantes tenían ahora un menor número de oportunidades para expresarse libremente en el aula sin el temor de ser considerados como sujetos en riesgo de radicalización, siendo el silencio y la autocensura estrategias adaptativas frecuentes¹¹⁸. TAYLOR y SONY, por su parte, también han advertido esta cuestión, señalando que existe una precaución especial a la hora de abordar ciertas conversaciones que, en esencia, pueden dar lugar a la manifestación de expresiones problemáticas¹¹⁹. Además, según advierte BRYAN, lejos de limitarse exclusivamente al ámbito educativo, este efecto también habría generado consecuencias en los propios hogares de estos menores ya que, ante el temor de que las malinterpreten y las reproduzcan en el colegios, los padres también habrían restringido ciertas conversaciones con sus hijos¹²⁰. Todo ello, para RIGHTS WATCH, habría propiciado que, en la práctica, toda una generación de jóvenes musulmanes esté creciendo sin la posibilidad de ejercitar su derecho a la libertad de pensamiento y expresión¹²¹.

Por su parte, esta limitación de la libertad de expresión también ha sido notada de un modo particularmente acusado en los espacios educativos superiores, especialmente en las Universidades. En este sentido, SAAED y JOHNSON han señalado que la securitización de los espacios educativos ha llegado a comprometer seriamente la libertad académica. Según se deriva de los resultados de su investigación, en este caso centrada en analizar la percepción de los estudiantes universitarios musulmanes en esta materia, una parte significativa de los participantes que componen su muestra afirmaron sentirse coartados a la hora de participar en debates y discusiones sobre temas sensibles ante el temor de ser considerados como sujetos en riesgo de radicalización y despertar la consiguiente respuesta institucional¹²². En una dimensión más amplia, los resultados obtenidos por BROWN y SAEED sugieren que este miedo también habría repercutido sobre otras cuestiones como evitar el uso de una

¹¹⁵ COPPOCK, V. y MCGOVERN, M.: "Dangerous Minds? Deconstructing Counter Terrorism Discourse, Radicalisation and the Psychological Vulnerability of Muslim Children and Young People in Britain?", en *Children y Society*, 28, 2014, p. 250.

¹¹⁶ REVELL, L.: "Teacher practice and the pre-crime space: prevent, safeguarding and teacher engagement with extremism and radicalisation", *op. cit.*, p. 26.

¹¹⁷ TAYLOR, L. y SONI, A.: "Preventing radicalisation: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK's Prevent strategy in educational settings", *op. cit.*, p. 4.

¹¹⁸ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 9.

¹¹⁹ TAYLOR, L. y SONI, A.: "Preventing radicalisation: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK's Prevent strategy in educational settings", *op. cit.*, p. 4.

¹²⁰ BRYAN, H.: "Developing the political citizen: How teachers are navigating the statutory demands of the Counter-Terrorism and Security Act 2015 and the Prevent Duty", *op. cit.*, p. 3.

¹²¹ RIGHTS WATCH.: "Preventing Education? Human Rights and UK Counter-Terrorism Policy in Schools", *op. cit.*, p. 4.

¹²² SAEED, T. y JOHNSON, D.: "Intelligence, Global Terrorism and Higher Education: Neutralising Threats or Alienating Allies?" en *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), 2016, p. 44. En una línea similar, también apunta la reciente investigación conducida por ZEMPI y TRIPLI. En este sentido, véase, ZEMPI, I. y TRIPLI, A.: "Listening to Muslim Students' Voices on the Prevent Duty in British Universities: A Qualitative Study", en *Education, Citizenship and Social Justice*, 0 (0), 2022, pp. 1-16.

vestimenta determinada -fundamentalmente, el velo en el caso de las mujeres- o abstenerse de participar en organizaciones estudiantiles¹²³. En relación con la percepción que tienen los profesores universitarios sobre su responsabilidad en la lucha contra la radicalización, SPILLER, AWAN y WHITING señalan que, de los participantes que componen su muestra, la gran mayoría de ellos identificó una tensión importante entre la configuración de la Universidad como un espacio donde debe primar ante todo el pensamiento crítico y la libertad de expresión y la obligación que tienen estos de identificar manifestaciones que puedan dar cuenta de un posible proceso de radicalización¹²⁴.

Ahora bien, resulta preciso destacar que, en algunas investigaciones especialmente relevantes en este campo, no se ha encontrado una evidencia empírica lo suficientemente concluyente como para afirmar sin género de dudas que la limitación de la libertad de expresión sea una consecuencia directa y necesaria de este tipo de políticas. En este sentido, BUSHER y sus colaboradores señalan que, de los participantes que componen su muestra, no solo el 56% de ellos expresaron que las obligaciones derivadas de *Prevent* no habían supuesto ningún cambio significativo en las relaciones de confianza que deben mediar entre profesorado y alumnado sino que, además, el 41% afirmó que, lejos de producir una suerte de *chilling effect*, *Prevent* había ocasionado la posibilidad de mantener un mayor número de discusiones en el aula, estando esta circunstancia motivada por la obligación que tienen ahora los profesores de promocionar una serie de valores como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo¹²⁵. Sin embargo, los autores matizan que, de estos resultados, en ningún caso puede inferirse que no exista la restricción de la libertad de expresión referida más arriba. Más bien, estos apuntarían sobre todo a que los profesores que componen su muestra no perciben esta cuestión como tal¹²⁶, lo que no tiene por qué coincidir estrictamente con la realidad. Asimismo, BUSHER y sus colaboradores llaman la atención sobre la posibilidad de que esta disparidad de resultados puede estar motivada por el hecho de que, lejos de aplicar automáticamente las previsiones legales, los profesores hayan acomodado este deber a través de su práctica diaria, contribuyendo de este modo a rebajar la eventual toxicidad del mismo¹²⁷.

Por tanto, tal y como se ha podido apreciar a lo largo de las páginas precedentes, aunque la evidencia empírica sobre esta materia no es concluyente, sí que pueden apreciarse ciertos indicios que cuestionan la pertinencia de involucrar a los profesores de un modo activo en las tareas referidas a la detección e identificación de posibles casos de radicalización. Si, por un lado, los elementos teóricos que componen el "discurso sobre la radicalización" no son lo suficientemente específicos como para que los docentes puedan discernir sin género de dudas entre aquellas personas que verdaderamente están inmersas en este proceso y las que, en contraposición, únicamente expresan opiniones y actitudes contrarias al *statu quo*, abriendo de este modo la puerta a que los estereotipos y sesgos raciales se conviertan en el factor diferencial a la hora de reportar posibles casos a las autoridades y que, en consecuencia, los

¹²³ BROWN, K. y SAEED, T.: "Radicalization and counter-radicalization at British universities: Muslim encounters and alternatives", en *Ethnic and Racial Studies*, 38 (11), 2015, pp. 1953-1968.

¹²⁴ SPILLER, K., AWAN, I. y WHITING, A.: "What does terrorism look like? University lecturers' interpretations of their Prevent duties and tackling extremism in UK universities", en *Critical Studies on Terrorism*, 11 (1), 2018, p. 8.

¹²⁵ BUSHER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.* pp. 50 y ss.

¹²⁶ *Ibid*, p. 53.

¹²⁷ BUSHER, J., CHOUDHURY, T. y THOMAS, P.: "The enactment of the counter-terrorism "Prevent duty" in British schools and colleges: beyond reluctant accommodation or straightforward policy acceptance", *op. cit.*, p. 4.

estudiantes musulmanes sean estigmatizados y objeto de una sospecha permanente, el hecho de convertir a los profesores en agentes activos en la lucha contra el terrorismo, por el otro, introduce toda una serie de lógicas securitarias en la relación educativa que no solo desvirtúan la misión tradicional del profesorado sino que, además, también pueden comportar severas consecuencias para los alumnos abstractamente categorizados como en riesgo de radicalización que, por su parte, convierten a la escuela en un lugar poco propicio para que estos se desarrollen y expresen libremente. En estos términos, conviene notar que, al margen de los derechos que pueden quedar afectados por esta cuestión -entre otros, la libertad de pensamiento y expresión o el derecho a la educación-¹²⁸, esta pretensión puede conducir en la práctica a un escenario contrario al deseado. Esto es, uno en el que, lejos de ser percibidos como una figura de apoyo a la que se puede recurrir en caso de tener un problema, los profesores -y, por extensión, también la escuela- son visualizados por estos menores como un profesional digno de escasa confianza que actúa en contra de sus intereses.

Por otra parte, tal y como se ha señalado más arriba, la participación de los profesores en la lucha contra la radicalización no se agota únicamente en su involucración en la tarea de identificar y reportar posibles casos de radicalización a las autoridades sino que, además, también se ha depositado sobre estos el deber de promocionar toda una serie de valores como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo. En este sentido, recuérdese que, como ejemplo paradigmático en esta materia, los profesores británicos tendrían desde la aprobación del denominado *Prevent Duty* en 2015 la obligación legal de enseñar a sus alumnos los "valores británicos" con la finalidad anteriormente descrita¹²⁹, lo que aconseja centrar ahora el foco de atención en este punto. Sobre esta cuestión, resulta importante notar que esta pretensión ha recibido un número significativo de críticas por parte de la literatura especializada, especialmente en lo que se refiere al uso del calificativo "británicos". Según señala el Gobierno de Reino Unido, estos valores no serían otros que la defensa de la democracia, el Estado de derecho, la libertad individual y la tolerancia con otras expresiones religiosas¹³⁰. Sin embargo, conforme han argumentado varios autores a partir de sus investigaciones empíricas, existen serias dudas de que estos valores sean exclusivamente británicos y que, en la práctica, se limiten a tales contenidos¹³¹.

En relación con la primera cuestión, BUSHYER y sus colaboradores han señalado que una parte importante de su muestra expresó notables sentimientos de incomodidad a la hora de referirse a estos valores como "británicos". Por ejemplo, en uno de los testimonios recogidos en esta investigación, una de las profesoras entrevistadas señaló que, lejos de ser exclusivamente británicos, aspectos como la defensa de la democracia o la tolerancia son valores comunes que están presentes en otras muchas partes del mundo, cuestionando de este

¹²⁸ Para un mayor detalle sobre los derechos que pueden quedar afectados por esta pretensión, véase especialmente, RIGHTS WATCH.: "Preventing Education? Human Rights and UK Counter-Terrorism Policy in Schools", *op. cit.*, pp. 18-47 y RAGAZZI, F. *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*, *op. cit.*, pp. 65-80.

¹²⁹ PARKER, D., LINDEKILDE, L. y GOTZSCHE-ASTRUP, O.: "Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation", *op. cit.*, p. 2.

¹³⁰ HM GOVERNMENT.: *Prevent Duty Guidance: a consultation*, *HM Government*, 2014, p. 9.

¹³¹ Para una muestra, véase, BUSHYER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, pp. 26-28; ELTON-CHALCRAFT, S., LANDER, V., REVELL, L. WARNER, D. y WHITWORTH, L.: "To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher Education", *op. cit.*, pp. 1-20; MONCRIEFFE, M. y MONCRIEFFE, A.: "An examination of imagery used to represent fundamental British values and British identity on primary school display boards", *London Review of Education*, 17 (1), 2019, pp. 52-69.

modo el verdadero significado que subyace bajo esta etiqueta. En este sentido, para evitar los efectos perniciosos que se derivan de la misma, algunos profesores optaron directamente por emplear un lenguaje alternativo basado en el uso de términos como "valores universales" o "valores democráticos"¹³². En una línea similar, otra de las profesoras entrevistadas por BRYAN apuntó precisamente en la misma dirección, señalando que los valores son algo más profundo que el lugar en donde vives¹³³. Por último, los resultados obtenidos por ELTON-CHALCRAFT y sus colaboradores resultan especialmente interesantes ya que, mientras que el 47% de su muestra expresó que no existían valores asociados de un modo particular con el hecho de ser británico, el porcentaje restante manifestó criterios dispares a la hora de señalar qué valores debían ser considerados como británicos¹³⁴.

Este último punto, por su parte, enlaza con la segunda cuestión planteada más arriba. Es decir, más allá de la defensa de la democracia o el Estado de derecho, la evidencia empírica existente sugiere que la noción de "valores británicos" encierra un significado más profundo que, en última instancia, puede dar lugar a la configuración de una identidad excluyente en la que no todos los alumnos tienen cabida. En este sentido, tras analizar los carteles colgados en las aulas para representar los "valores británicos", MONCRIEFFE y MONCRIEFFE han llegado a la conclusión de que estos han sido generalmente asociados a iconos culturales como la taza de té, el autobús rojo, Winston Churchill o la Reina Isabel II, presentando una visión etnocentrista y nacionalista de lo que representa ser británico¹³⁵. En una línea parecida, ELTON-CHALCRAFT y sus colaboradores señalan que, de los participantes de su muestra que sí reconocieron la existencia de valores exclusivamente británicos, algunos de ellos señalaron que estos se relacionaban con cuestiones tan dispares como el hecho de apoyar a la Monarquía, tener un humor determinado o ser conservador y educado¹³⁶. Sobre esta cuestión, BUSHER y sus colaboradores citan el ejemplo de un colegio de su muestra en donde la promoción de los valores británicos había sido utilizada para celebrar más abiertamente la navidad o incentivar el canto del himno nacional¹³⁷.

En este contexto, no debe resultar especialmente sorprendente que algunos autores hayan apuntado a que esta visión estereotipada de lo que representa ser británico ha dado lugar a la configuración de una identidad excluyente en la que algunos alumnos, ya sea por su origen cultural o estilo de vida, tienen un difícil encaje. En estos términos, MOFFAT y GERARD sostienen que, de la totalidad de los profesores que componen su muestra, ninguno de ellos se sentía especialmente cómodo con la obligación de promocionar los "valores británicos" en sus clases, entendiendo que tal actividad podía ser escasamente inclusiva y poco respetuosa con los valores culturales de las minorías¹³⁸. En sentido similar, REVELL y BRYAN sugieren que, aunque formalmente puedan parecer neutrales, los valores británicos son en la práctica

¹³² BUSHER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 26.

¹³³ BRYAN, H.: "Developing the political citizen: How teachers are navigating the statutory demands of the Counter-Terrorism and Security Act 2015 and the Prevent Duty", *op. cit.*, p. 8.

¹³⁴ ELTON-CHALCRAFT, S., LANDER, V., REVELL, L. WARNER, D. y WHITWORTH, L.: "To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher Education", *op. cit.*, p. 8.

¹³⁵ MONCRIEFFE, M. y MONCRIEFFE, A.: "An examination of imagery used to represent fundamental British values and British identity on primary school display boards", *op. cit.*, 2019, pp. 52-69.

¹³⁶ ELTON-CHALCRAFT, S., LANDER, V., REVELL, L. WARNER, D. y WHITWORTH, L.: "To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher Education", *op. cit.*, p. 8.

¹³⁷ BUSHER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *op. cit.*, p. 27.

abiertamente hostiles con la diferencia¹³⁹. ELTON-CHALCRAFT y sus colaboradores, por último, también apuntan en una dirección parecida cuando señalan que, al estigmatizar y problematizar la diferencia, esta pretensión (re)produce una suerte de división permanente entre "ellos" y "nosotros" en la que la única solución posible para enfrentar el extremismo pasa por la homogeneidad cultural, rechazándose de este modo el multiculturalismo y abrazándose una política estrictamente basada en la asimilación¹⁴⁰.

Sobre este punto, conviene advertir que tal consecuencia es plenamente coherente con las bases teóricas sobre las que se apoya el "discurso sobre la radicalización". Al fin y al cabo, este marco epistemológico orbitaría sobre la existencia de una supuesta "diferencia islámica" que se manifiesta en cuestiones como el rechazo de los valores occidentales o la falta de integración¹⁴¹, situándose de este modo al multiculturalismo en el centro del problema¹⁴². Por ello, tampoco debe resultar sorprendente que, a través de medios muy diferentes -en este caso, la escuela-, la asunción de unos valores concretos haya sido presentada como una de las posibles soluciones del problema. Sin embargo, tal y como se ha podido apreciar, esta concepción contribuye de un modo significativo a estigmatizar y criminalizar a las minorías, presentándolas como categorías intrínsecamente sospechosas y potencialmente peligrosas que deben ser objeto de una vigilancia permanente¹⁴³. Además, también resulta importante advertir que este planteamiento responde a una concepción binaria de los procesos identitarios que difícilmente encaja con las identidades flexibles que actualmente experimentan muchos musulmanes en los países occidentales¹⁴⁴. Es decir, por mucho que se insista en lo contrario desde algunos sectores, es perfectamente factible ser musulmán y, por ejemplo, sentirse europeo al mismo tiempo.

En definitiva, tal y como se ha podido apreciar, la evidencia empírica existente en la materia no solo pone de manifiesto las dificultades que tienen los profesores a la hora de identificar y reportar a las autoridades posibles casos de radicalización sino que, además, el hecho de promocionar unos valores determinados y no otros como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo también puede llegar a ser una cuestión problemática. Al fin y al cabo, bajo los auspicios de esta tarea, existe el riesgo de que se promocionen ciertos valores que, trascendiendo aspectos básicos como la defensa de la democracia, el Estado de derecho o la igualdad, abarquen otras cuestiones que den lugar a la configuración de una identidad excluyente en la que, sencillamente, no todos los estudiantes tienen cabida.

¹³⁸ MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", *op. cit.*, p. 9.

¹³⁹ REVELL, L. y BRYAN, H.: *Fundamental British values in education: Radicalisation, national identity and Britishness*, Bingley, Emerald Publishing, 2018, p. 55.

¹⁴⁰ ELTON-CHALCRAFT, S., LANDER, V., REVELL, L. WARNER, D. y WHITWORTH, L.: "To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher Education", *op. cit.*, p. 13.

¹⁴¹ GITHENS-MAZER, J. y LAMBERT, R.: "Why conventional wisdom on radicalization fails: the persistence of a failed discourse", *op. cit.*, p. 889.

¹⁴² RAGAZZI, F.: "Countering terrorism and radicalisation? Securitizing social policy?" en *Critical Social Policy*, 37 (2), 2017, p. 164.

¹⁴³ Entre otros, véase, PANTAZIS, C. y PEMBERTON, S.: "From the old to the new suspect community. Examining the Impacts of Recent UK Counter-Terrorist Legislation", *op. cit.*, pp. 646-666; HICKMAN, M. J., THOMAS, L., NICKELS, H. y SILVESTRI, S.: "Social cohesion and the notion of suspect communities: a study of the experiences and impacts of being suspect for Irish communities and Muslim communities in Britain", *op. cit.*, pp. 89-106; BREENSMYTH, M.: "Theorising the suspect community: counterterrorism, security practices and the public imagination", *op. cit.*, pp. 223-240

¹⁴⁴ LYNCH, O.: "British Muslim youth: radicalisation, terrorism and the construction of the other", en *Critical Studies on Terrorism*, 6 (2), 2013, p. 244.

5. CONCLUSIONES

Tal y como se ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, la hegemonía que actualmente rodea al “discurso sobre la radicalización” viene en gran parte motivada por la capacidad que tiene este marco epistemológico de ofrecer a los poderes públicos numerosas líneas de intervención antes de que la amenaza llegue a materializarse en la planificación y/o ejecución de un atentado, recayendo precisamente en este punto uno de sus mayores atractivos. En este sentido, al partir de la consideración de que la participación del individuo en el fenómeno terrorista requiere de la existencia de un proceso de radicalización previo, este haría posible desarrollar toda una serie de actuaciones que, en sí mismas, están muy alejadas del hecho delictivo y, por extensión, de los efectos negativos que se derivan de su existencia.

En este contexto, se ha argumentado que una de las consecuencias más significativas de la hegemonía del “discurso sobre la radicalización” estriba en que la lucha contra el terrorismo deje de concebirse como una responsabilidad exclusiva del Estado y, en contraposición, esta también se extienda a otros agentes que, al menos en un principio, no están vinculados al ámbito de la seguridad. Precisamente, el objetivo principal de este trabajo ha residido en examinar críticamente la pretensión de convertir a los profesores en actores clave de las políticas antiterroristas contemporáneas, concretamente en lo que se refiere tanto a su papel en la identificación de posibles casos de radicalización entre sus alumnos y denuncia ante las autoridades como en la tarea de promocionar unos valores determinados como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo.

Con esta finalidad, prestándose especial atención al caso de Reino Unido, se ha examinado la evidencia empírica disponible sobre los efectos que generan este tipo de políticas, señalándose desde un comienzo dos limitaciones importantes de este estudio: mientras que, de un lado, la evidencia existente es todavía muy limitada en la actualidad, del otro lado, la mayor parte de ella proviene del contexto británico, lo que aconseja seguir ciertas precauciones a la hora de establecer cualquier tipo de generalización. Sin embargo, se ha considerado que, incluso con estas limitaciones, esta tarea es esencial ya que la configuración de una política antiterrorista que aspire a ser eficiente no puede dar la espalda a la realidad que subyace bajo la misma y justifica su existencia.

En estos términos, en referencia a la pretensión de que los profesores participen en la tarea de identificar posibles casos de radicalización entre sus alumnos y los denuncien debidamente a las autoridades, se ha señalado que la evidencia empírica existente no solo tiende a sugerir que estos tienen una marcada dificultad a la hora de distinguir entre aquellas personas que verdaderamente se encuentran en riesgo de radicalización y las que, en contraposición, únicamente expresan opiniones o llevan un estilo de vida contrario al *status quo*, abriendo de este modo la puerta a la posibilidad de que las denuncias realizadas se basen en estereotipos y fuertes sesgos raciales, sino que, además, la literatura especializada también ha advertido que existe un riesgo real de que los estudiantes musulmanes sean estigmatizados y de que la necesaria relación de confianza que debe mediar entre profesor y alumno se vea seriamente debilitada, traduciéndose esta última cuestión en aspectos como la restricción de la libertad de expresión que experimentan estos estudiantes a la hora de hablar en público por el miedo a ser considerados como sujetos en riesgo de radicalización y despertar la consiguiente respuesta institucional. Por otra parte, en relación con la promoción de unos valores determinados como medio para crear una suerte de resiliencia frente al extremismo, se ha argumentado a partir de la evidencia empírica disponible que aquí el problema reside cuando, trascendiendo valores básicos como la defensa de la democracia o la igualdad, se aspira a promover otros valores que son hostiles con la diferencia y las minorías culturales,

dando lugar a la configuración de una identidad excluyente y etnocéntrica en la que, sencillamente, no todos los alumnos tienen cabida.

De este modo, como se puede apreciar a partir de este análisis, existen dudas razonables que inducen a pensar que, tal y como está planteada, la conversión del profesorado en agentes activos en la lucha contra la radicalización no es la mejor de las estrategias posibles para articular una política eficiente en materia antiterrorista. Al fin y al cabo, esta pretensión conduce a una marcada securitización de la relación educativa -y, por extensión, también de la política social- que, a la postre, altera radicalmente el rol de cuidado que hasta entonces había desempeñado el profesorado: si, tradicionalmente, estos profesionales tenían como objetivo principal proteger al menor frente a cualquier tipo de abuso, ahora parece que el interés principal residiría fundamentalmente en proteger a la sociedad frente a lo que, eventualmente, estos menores pueden llegar a realizar en el futuro, lo que justifica que recaiga sobre ellos una sombra de sospecha permanente que conlleva amplias repercusiones en su día a día.

En todo caso, conviene enfatizar que este problema no se circunscribe únicamente a las políticas educativas sino que, en una dimensión más amplia, la naturaleza inespecífica del "discurso sobre la radicalización" ha provocado que, a nivel práctico, esta sombra de sospecha generalizada se extienda a través de múltiples ámbitos de la vida social, favoreciendo la implementación de políticas que resultan altamente lesivas y discriminatorias. Por ello, también se presenta como una tarea estrictamente necesaria cuestionar la hegemonía de este marco epistemológico y buscar otras vías interpretativas que, siendo escrupulosamente respetuosas con los derechos humanos y estando basadas en una sólida evidencia empírica, permitan pensar y actuar sobre el terrorismo de una forma diferente.

Por último, resulta importante notar que, debido a las limitaciones de este estudio, sería aconsejable seguir incidiendo en esta línea de investigación y recopilando evidencia empírica que, proviniendo de diferentes contextos -entre ellos, por supuesto, el caso español-, permita dilucidar claramente si la participación de los profesores en esta tarea -y, en una dimensión más amplia, otros actores sociales- contribuye positivamente a la articulación de una política eficiente en materia antiterrorista. Hasta entonces, como mínimo, debería adoptarse una posición de cautela con respecto a la máxima de que prevenir es siempre mejor que curar.

6. Referencias bibliográficas

- ALCAN, N. y CITAK, M. C.: "Youth and Terrorism", en DURMAZ, H., SEVINC, B., SAIT YAYLA, A. y EKICI, S. (Eds.), *Understanding and Responding to Terrorism*, Amsterdam, IOS Press, 2007, pp. 285-306.
- ALY, A., TAYLOR, E., y KARNOVSKY, S.: "Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention", en *Studies in Conflict & Terrorism*, 37 (4), 2014, pp. 369-385. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2014.879379>
- ANTÓN MELLÓN, J. y PARRA, A.: "Concepto de radicalización", en ANTÓN MELLÓN, J. (Ed.), *Islamismo yihadista. Radicalización y contraradicalización*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2015.
- AWAN, I.: "I am a Muslim Not an Extremist: How the Prevent Strategy has Constructed a Suspect Community", en *Politics y Policy*, 40 (6), 2012, pp. 1158-1185. <https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2012.00397.x>

- BAKKER, E.: *Jihadi terrorists in Europe*, The Hague, Cliengendael, 2006.
- BARTLETT, J. y MILLER, C.: "The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between Violent and Non-Violent Radicalization", en *Terrorism and Political Violence*, 24 (1), 2012, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1080/09546553.2011.594923>
- BENJAMIN, S., SALONEN, V., GEARON, L., KOIRIKI, P., y KUUSISTO, A.: "Safe Space, Dangerous Territory: Young People's Views on Preventing Radicalization through Education— Perspectives for Pre-Service Teacher Education", en *Education Sciences*, 11 (5), 2021, pp. 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11050205>
- BORUM, R.: "Understanding the Terrorist Mind-Set", en *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72, 2003, pp. 7-10. <https://doi.org/10.1037/e318402004-002>
- BOURGEOIS-GUÉRIN, É., MICONI, D., ROUSSEAU, C.: "Evaluation of a training program on the prevention of violent radicalization for health and education professionals", en *Transcultural Psychiatry*, 58 (5), 2021, pp. 712-728. <https://doi.org/10.1177/13634615211047438>
- BRENSMYTH, M.: "Theorising the suspect community: counterterrorism, security practices and the public imagination", en *Critical Studies on Terrorism*, 7 (2), 2014, pp. 223-240.
- BROWN, K. y SAEED, T.: "Radicalization and counter-radicalization at British universities: Muslim encounters and alternatives", en *Ethnic and Racial Studies*, 38 (11), 2015, pp. 1952-1968. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.911343>
- BRYAN, H.: "Developing the political citizen: How teachers are navigating the statutory demands of the Counter-Terrorism and Security Act 205 and the Prevent Duty", en *Education, Citizenship and Social Justice*, 12 (3), 2017, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1177/1746197917717841>
- BUGA BERŠNAK, J. Y PREZELJ, I.: "Recognizing youth radicalization in schools: Slovenian 'frontline' school workers in search of a compass", en *International Sociology*, 36 (1), 2020 pp. 49-70. <https://doi.org/10.1177/0268580920953333>
- BUSHER, J., CHOUDHURY, T. y THOMAS, P.: "The enactment of the counter-terrorism "Prevent duty" in British schools and colleges: beyond reluctant accommodation or straightforward policy acceptance", en *Critical Studies on Terrorism*, 12 (3), 2019, pp. 1-22.
- BUSHER, J., CHOUDHURY, T., THOMAS, P. y HARRIS, G.: "What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences", *Aziz Foundation*, 2017. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1568853>
- CANO PAÑOS, M. A.: *Generación yihad. La radicalización islamista de los jóvenes musulmanes en Europa*, Madrid, Dykinson, 2010.
- CANO PAÑOS, M. A.: "Aproximación criminológica al fenómeno del *homegrown terrorism*. Un análisis de la radicalización islamista desde la teoría de las subculturas", en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 16, 2016, pp. 301-338.

- CANO PAÑOS, M. A.: “Odio e incitación a la violencia en el contexto del terrorismo islamista. Internet como elemento ambiental”, en *Indret. Revista para el análisis del Derecho*, 4/2016, 2016, pp. 1-37.
- CANO PAÑOS, M. A.: “La lucha contra la amenaza yihadista más allá del Derecho penal: Análisis de los programas de prevención de la radicalización y des-radicalización a nivel europeo”, en *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 4 (2), 2018, pp. 177-205. <https://doi.org/10.18847/1.8.10>
- CHERNEY, A. y HARTLEY, J.: “Community engagement to tackle terrorism and violent extremism: challenges, tensions and pitfalls”, en *Policing and Society. An International Journal of Research and Policy*, 27 (7), 2015, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/10439463.2015.1089871>
- COOLSAET, R.: “Radicalization: The Origins and Limits of a Contested Concept”, en FADIL, N., KONING, M. Y RAGAZZI, F. (Eds.), *Radicalization in Belgium and the Netherlands. Critical Perspectives on Violence and Security*, Londres, Tauris, 2019, pp. 29-51. <https://doi.org/10.5040/9781788316187.ch-001>
- COPPOCK, V. y MCGOVERN, M.: “Dangerous Minds? Deconstructing Counter Terrorism Discourse, Radicalisation and the Psychological Vulnerability of Muslim Children and Young People in Britain?”, *Children y Society*, 28, 2014, pp. 242-256. <https://doi.org/10.1111/chso.12060>
- CRONE, M. y HARROW, M.: “Homegrown Terrorism in the West”, en *Terrorism and Political Violence*, 23, 2011, pp. 521-536. <https://doi.org/10.1080/09546553.2011.571556>
- DALGAARD-NIELSEN, A.: “Violent Radicalization in Europe: What We Know and What We Do Not Know”, en *Studies in Conflict & Terrorism*, 33 (9), 2010, pp. 797-814. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2010.501423>
- DE GOEDE, M.: “The Politics of Preemption and the War on Terror in Europe”, en *European Journal of International Relations*, 4 (1), 2008, pp. 161-185. <https://doi.org/10.1177/1354066107087764>
- DE LA CORTE IBÁÑEZ, L.: “¿Qué sabemos y qué ignoramos sobre la radicalización yihadista?”, en ANTÓN MELLÓN, J. (Ed.), *Islamismo yihadista. Radicalización y contraradicalización*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2015.
- DURODIE, B.: “Securitising Education to Prevent Terrorism or Losing Direction?”, en *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), 2016, pp. 21-35. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107023>
- EL-MUHAMMADY, A.: “The Role of Universities and Schools in Countering and Preventing Violent Extremism: Malaysian Experience”, en ECHLE, C., GUNARATNA, R., RUEPPEL, P. y SARMAH, M. (Eds.), *Combating Violent Extremism and Terrorism in Asia and Europe. From Cooperation to Collaboration*, Singapore, International Centre for Political Violence and Terrorism Research, 2018.

- ELTON-CHALCRAFT, S., LANDER, V., REVELL, L. WARNER, D. y WHITWORTH, L.: "To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher Education", en *British Educational Research Journal*, 43 (1), 2016, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1002/berj.3253>
- FARREL, F.: "Why all of a sudden do we need to teach fundamental British values? A critical investigation of religious education student teacher positioning within a policy discourse of discipline and control", en *Journal of Education for Teaching*, 42 (3), 2016, pp. 280-297. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1184460>
- FERNÁNDEZ ABAD, C. "El discurso sobre la radicalización como base para la securitización de la política social", en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 25, 2021, p. 211. <https://doi.org/10.5944/rdpc.25.2021.30642>
- FERNÁNDEZ ABAD, C. y ROPERO CARRASCO, J.: *La radicalización yihadista en prisión. Una aproximación crítica al estudio del fenómeno y la respuesta ofrecida por parte del sistema penitenciario español*, Navarra, Thomson Reuters Aranzadi, 2021.
- FERNÁNDEZ ABAD, C.: "El discurso sobre la radicalización como base para gobernar un futuro incierto. Una aproximación crítica a su naturaleza performativa y los efectos que se derivan de su existencia", en *InDret. Revista para el Análisis del Derecho*, 1, 2022, pp. 337-366. <https://doi.org/10.31009/InDret.2022.i1.08>
- FERNÁNDEZ DE MOSTERYN, L. M. y LIMÓN LÓPEZ, P.: "Paradigmas y prevención del terrorismo: una aproximación al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PENLCRV 2015)", en *Política y Sociedad*, 54 (3), 2017, pp. 801-823. <https://doi.org/10.5209/POSO.54503>
- FLENSNER, K. K., LARSSON, G. y SÄLJÖ, R.: "Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden", en *Education Sciences*, 9 (2), 2019, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci9020080>
- GARCÍA-CALVO, C.: "STOP Radicalismos", en *Real Instituto Elcano*, Elcano Blog, 2016, Disponible en [fecha de última consulta: 11 de febrero de 2022] <https://blog.realinstitutoelcano.org/stop-radicalismos>
- GARCÍA-CALVO, C. y REINARES, F.: "¿Cómo evitar los procesos de radicalización yihadista en nuestra sociedad?: consideraciones sobre la experiencia británica", en *Real Instituto Elcano*, ARI 88/2012, 2012, pp. 1-6.
- GARCÍA-CAVO, C. y REINARES, F.: "Radicalización yihadista y asociación diferencial: un estudio cuantitativo del caso español", en BERMEJO CASADO, R. y BAZAGA FERNÁNDEZ, I. (Eds.), *Radicalización violenta en España. Detección, gestión y respuesta*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, pp. 29-42.
- GITHENS-MAZER, J. y LAMBERT, R.: "Why conventional wisdom on radicalization fails: the persistence of a failed discourse", en *International Affairs*, 86 (4), 2010, pp. 889- 901. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2346.2010.00918.x>

- GOBIERNO DE ESPAÑA: “Plan Estratégico de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN- LCRV). Un marco para el respeto y el entendimiento común”, *Secretaría de Estado de Seguridad*, Ministerio del Interior, 2015.
- GOBIERNO DE ESPAÑA: *Stop Radicalismos*, Disponible en [fecha de última consulta: 11 de febrero de 2022] <https://stopradicalismos.ses.mir.es/>
- GØTZSCHE-ASTRUP, O., LINDEKILDE, L. y FJELLMAN, A.: “Perceived Legitimacy of CVE Policies and the Willingness to Report Concerns of Radicalization to Authorities in the Nordic Countries”, en *Terrorism and Political Violence*, 2021, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/09546553.2021.1972977>
- HAFEZ, M. y MULLINS, C.: “The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism”, en *Studies in Conflict & Terrorism*, 38 (11), 2015, pp. 958-975. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2015.1051375>
- HEATH-KELLY, C.: “Counter-Terrorism and the Counterfactual: Producing the Radicalisation Discourse and the UK PREVENT Strategy”, en *The British Journal of Politics and International Relations*, 15 (3), 2012, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2011.00489.x>
- HEATH-KELLY, C.: “The geography of pre-criminal space: epidemiological imaginations of radicalisation risk in the UK Prevent Strategy, 2007–2017”, en *Terrorism and Political Violence*, 10 (2), 2017, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1080/17539153.2017.1327141>
- HEATH-KELLY, C., BAKER-BEALL, C. Y JARVIS, L.: “Introduction”, en HEATH-KELLY, C., BAKERBEALL, C. Y JARVIS, L. (Eds.), *Counter-Radicalisation. Critical perspectives*, London/New York, Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315773094>
- HICKMAN, M. J., THOMAS, L., NICKELS, H. y SILVESTRI, S.: “Social cohesion and the notion of suspect communities: a study of the experiences and impacts of being suspect for Irish communities and Muslim communities in Britain”, en *Critical Studies on Terrorism*, 5 (1), 2012, pp. 89-106. <https://doi.org/10.1080/17539153.2012.659915>
- HM GOVERNMENT: Prevent Duty Guidance: a consultation, *HM Government*, 2014, pp. 1-39.
- JEROME, L., ELWICK, A. y KAZIM, R.: “The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence”, en *British Educational Research Journal*, 45 (4), 2019, p. 822. <https://doi.org/10.1002/berj.3527>
- KEPEL, G.: *The war of Muslim minds. Islam and the West*, London, Harvard University Press, 2006. <https://doi.org/10.4159/9780674274358>
- KHOSROKHAVAR, F.: *Suicide bombers. Allah’s new martyrs*, London, Pluto Press, 2005.
- KHOSROKHAVAR, F.: *Radicalisation*, Paris, Maison des Sciences de l’Homme, 2014. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmssh.10882>

- KING, M. y TAYLOR, D.: "The Radicalization of Homegrown Jihadists: A Review of Theoretical Models and Social Psychological Evidence", en *Terrorism and Political Violence*, 23 (4), 2011, pp. 602-622. <https://doi.org/10.1080/09546553.2011.587064>
- KOEHLER, D.: *Understanding Deradicalization. Methods, tools and programs for countering violent extremism*, London/New York, Routledge, 2017.
- KRUGLANSKI, A., WEBBER, D., JASKO, K., CHERNIKOVA, M. Y MOLINARIO, E. "The Making of Violent Extremists", en *Review of General Psychology*, 22 (1), 2018, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1037/gpr0000144>
- KUNDNANI, A.: *Spooked; How not to prevent violent extremism*, London, Institute of Race Relations, 2009.
- KUNDNANI, A.: "Radicalisation: the journey of a concept", en *Race & Class*, 54 (2), 2012, pp. 3-25. <https://doi.org/10.1177/0306396812454984>
- KUNDNANI, A.: *A Decade Lost. Rethinking Radicalisation and Extremism*, London, Claystone, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315773094-2>
- LUNDIE, D.: *Security, Safeguarding and the Curriculum. Recommendations for effective multi-agency Prevent work in schools*, London, British Academy for humanities and social sciences, 2017.
- LYNCH, O.: "British Muslim youth: radicalisation, terrorism and the construction of the other", en *Critical Studies on Terrorism*, 6 (2), 2013, pp. 241-261. <https://doi.org/10.1080/17539153.2013.788863>
- MALTHANER, S.: "Radicalization. The Evolution of an Analytical Paradigm", en *European Journal of Sociology*, 58 (3), 2017, pp. 369-401. <https://doi.org/10.1017/S0003975617000182>
- MARTIN, T.: "Identifying potential terrorists: Visuality, security and the Channel project", en *Security Dialogue*, 49 (4), 2018, pp. 254-271. <https://doi.org/10.1177/0967010618770070>
- MCCAULEY, C. y MOSKALENKO, S.: "Mechanisms of Political Radicalization. Pathways Toward Terrorism", en *Terrorism and Political Violence*, 20 (3), 2008; pp. 415-433. <https://doi.org/10.1080/09546550802073367>
- MOFFAT, A. y GERARD, F. J.: "Securitising education: an exploration of teachers' attitudes and experiences regarding the implementation of the Prevent duty in sixth form colleges", en *Critical Studies on Terrorism*, 13 (2), 2019, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1629860>
- MOGHADDAM, F. M.: "The Staircase to Terrorism", en *American Psychologist*, 60 (2), 2005 pp. 161-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.2.161>
- MONCRIEFFE, M. y MONCRIEFFE, A.: " An examination of imagery used to represent fundamental British values and British identity on primary school display boards", en

London Review of Education, 17 (1), 2019, pp. 52-69. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.05>

MYTHEN, G., WALKLATE, S. y PEATFIELD, E.: "Assembling and deconstructing radicalisation in PREVENT: A case of policy-based evidence making?", en *Critical Social Policy*, 37 (2), 2017, pp. 180-201. <https://doi.org/10.1177/0261018316683463>

NEUMANN, P.: "Options and Strategies for Countering Online Radicalization in the United States", en *Studies in Conflict & Terrorism*, 36 (6), 2013, pp. 431-459. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2013.784568>

NEUMANN, P.: "The trouble with radicalization", en *International Affairs*, 89 (4), 2013, pp. 873-893. <https://doi.org/10.1111/1468-2346.12049>

NEWMAN, M.: "Preventing Far Right Extremism? Schools in EDL and BNP Heartland Only Monitoring Ethnic Minority Pupils", en *The Bureau of Investigative Journalism*, 2017.

O'DONNELL, A.: "Securisation, Counterterrorism and the silencing of dissent: the educational implications of Prevent", en *British Journal of Educational Studies*. 64 (1), 2016, pp. 53-76. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1121201>

OPEN JUSTICE.: *Eroding Trust. The UK's Prevent Counter-Terrorism Strategy in Health and Education*, New York, Open Society Foundations, 2016.

PANTAZIS, C. y PEMBERTON, S.: "From the old to the new suspect community. Examining the Impacts of Recent UK Counter-Terrorist Legislation", en *British Journal of Criminology*, 49, 2009, pp. 646-666. <https://doi.org/10.1093/bjc/azp031>

PARKER, D., LINDEKILDE, L. y GOTZSCHE-ASTRUP, O.: "Recognising and responding to radicalisation at the 'frontline': Assessing the capability of school teachers to recognise and respond to radicalisation", en *British Educational Research Journal*, 45 (3), 2020, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1002/berj.3677>

PISOIU, D.: *Islamist Radicalisation in Europe. An occupational change process*, London/New York, Routledge, 2012. <https://doi.org/10.4324/9780203805800>

RABASA, A., PETTYJOHN, S., GHEZ, J. J. y BOUCEK, C.: *Deradicalizing Islamist Extremists*, Santa Mónica, RAND Corporation, 2010.

RAGAZZI, F.: "Policed multiculturalism? The impact of counterterrorism and counterradicalization and the end of multiculturalism", en HEATH-KELLY, C., BAKER-BEALL, C. Y JARVIS, L. (Eds.), *Counter-Radicalisation. Critical perspectives*, London/New York, Routledge, 2015. <https://doi.org/10.4324/9781315773094-10>

RAGAZZI, F.: "Countering terrorism and radicalisation? Securitizing social policy?", en *Critical Social Policy*, 37 (2), 2017, pp. 163-179. <https://doi.org/10.1177/0261018316683472>

RAGAZZI, F.: *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*, Strasburg, Council of Europe Publishing, 2017.

- RAN.: "Manifiesto for Education-Empowering Educators and Schools", *Radicalisation Awareness Network*, 2016, pp. 1-5.
- REINARES, F., GARCÍA-CALVO, C. y VICENTE, A.: *Yihadismo y yihadistas en España. Quince años después del 11-M*, Madrid, Real Instituto Elcano, 2019.
- REVELL, L.: "Teacher practice and the pre-crime space: prevent, safeguarding and teacher engagement with extremism and radicalisation", en *Practice*, 1 (1), 2019, pp. 21-36. <https://doi.org/10.1080/25783858.2019.1591765>
- REVELL, L. y BRYAN, H.: *Fundamental British values in education: Radicalisation, national identity and Britishness*, Bingley, Emerald Publishing, 2018. <https://doi.org/10.1108/9781787145078>
- RICHARDS, A.: "Conceptualizing Terrorism", en *Studies in Conflict & Terrorism*, 37, 2014, pp. 213-236. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2014.872023>
- RICHARDS, A.: "The problem with "radicalization". The remit of Prevent and the need to refocus on terrorism in the UK", en *International Affairs*, 87, 2011, pp. 143-152. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2346.2011.00964.x>
- RIGHTS WATCH.: "Preventing Education? Human Rights and UK Counter-Terrorism Policy in Schools", *Rights Watch*, 2016, pp. 1-51.
- RIZQ, R.: "Pre-crime, Prevent, and practices of exceptionalism: Psychotherapy and the new norm in the NHS", en *Psychodynamic Practice*, 23 (4), 2017, pp. 336-356. <https://doi.org/10.1080/14753634.2017.1365005>
- ROSSI, F.: "Vulnerabilidad, propaganda terrorista online y reclutamiento en el contexto del terrorismo internacional", en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 23, 2020, pp. 211-248. <https://doi.org/10.5944/rdpc.23.2020.28098>
- ROY, O.: *El islam mundializado*, Barcelona, Bellaterra, 2003.
- SAEED, T. y JOHNSON, D.: "Intelligence, Global Terrorism and Higher Education: Neutralising Threats or Alienating Allies?", en *British Journal of Educational Studies*, 64 (1), 2016, pp. 37-51. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1123216>
- SAGEMAN, M.: *Understanding Terror Networks*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 2004. <https://doi.org/10.9783/9780812206791>
- SAGEMAN, M.: "A Strategy for Fighting International Islamist Terrorist", en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 618 (1), 2008, pp. 223-331. <https://doi.org/10.1177/0002716208317051>
- SAGEMAN, M.: *Leaderless Jihad: Terror Networks in the Twenty-First Century*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 2008. <https://doi.org/10.9783/9780812206784>

- SCHMID, A. P.: "Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review", *International Centre for Counter-Terrorism-The Hague*, 2013, pp. 1-97. <https://doi.org/10.19165/2013.1.02>
- SCHMID, A. P.: "The definition of Terrorism", en SCHMID, A. P. (Ed.), *The Routledge Handbook of Terrorism Research*, New York, Routledge, 2011. <https://doi.org/10.4324/9780203828731>
- SEDGWICK, M.: "The concept of Radicalization as a Source of Confusion", en *Terrorism and Political Violence*, 22 (4), 2010, pp. 479-494. <https://doi.org/10.1080/09546553.2010.491009>
- SHIRAZI, R.: "When Schooling Becomes a Tactic of Security: Educating to Counter "Extremism", en *Diaspora, Indigenous, and Minority Education Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 11 (1), 2017, pp. 2-5. <https://doi.org/10.1080/15595692.2016.1253555>
- SIECKELINCK, S., KAULINGFREKS, F. Y DE WINTER, M. "Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation", en *British Journal of Educational Studies*, 63 (3), 2015, pp. 329-343. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1076566>
- SILBER, M. D. y BHATT. A.: *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*, Nueva York, New York Police Department Intelligence Division, 2007.
- SPILLER, K., AWAN, I. y WHITING, A.: "What does terrorism look like? University lecturers' interpretations of their Prevent duties and tackling extremism in UK universities", en *Critical Studies on Terrorism*, 11 (1), 2018, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1080/17539153.2017.1396954>
- TAPIA ROJO, M. E.: "Análisis de la estrategia comunicativa del terrorismo yihadista; el papel de las redes sociales", en *Instituto Español de Estudios Estratégicos*, Documento de Opinión, 2016, pp. 1-15.
- TAYLOR, L. y SONI, A.: "Preventing radicalisation: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK's Prevent strategy in educational settings", en *Pastoral Care in Education An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 35 (4), 2017, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1358296>
- THOMAS, P.: "Failed and Friendless: The UK's 'Preventing Violent Extremism' Programme", en *The British Journal of Politics and International Relations*, 12 (3), 2010, pp. 442-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2010.00422.x>
- THOMAS, P.: "Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme", en *International Journal of Lifelong Education*, 35 (2), 2016, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1164469>
- THOMAS, P., GROSSMAN, M., MIAH, S. y CHRISTMANN, K.: *Community Reporting Thresholds Sharing information with authorities concerning violent extremist activity and involvement in foreign conflict*. A UK Replication Study, Lancaster, Centre for Research and Evidence on Security Threats, 2017.

UNESCO.: *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*, Paris, UNESCO.

VELDHUIS, T. y STAUN, J.: *Islamist Radicalisation: A Root Cause Model*, The Hague, Netherlands Institute of International Relations Clingendael, 2009.

WIKTOROWICZ, Q.: *Radical Islam Rising. Muslim Extremism in the West*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2005.

WILLIAMS, M. J., HORGAN, J. G., EVANS, W. P., y BÉLANGER, J. J.: "Expansion and replication of the theory of vicarious help-seeking", en *Terrorism and Political Violence*, 12 (2), 2018, pp. 89-117. <https://doi.org/10.1080/19434472.2018.1546217>

ZEDNER, L.: "Pre-crime and post-criminology?", en *Theoretical Criminology*, 11 (2), 2007, pp. 261-281. <https://doi.org/10.1177/1362480607075851>

ZEMPI, I. y TRIPLI, A.: "Listening to Muslim Students' Voices on the Prevent Duty in British Universities: A Qualitative Study", en *Education, Citizenship and Social Justice*, 0 (0), 2022, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1177/17461979221077990>