

OBETS. Revista de Ciencias Sociales
Vol. 15, nº 2, 2020, pp. 405-436
ISSN-e: 1989-1385 | ISSN: 2529-9727
DOI: 10.14198/OBETS2020.15.2.02

**ANÁLISIS DE LOS PLANES DE PREVENCIÓN DE LA
RADICALIZACIÓN EN EUROPA DESDE UNA PERSPECTIVA
EDUCATIVA**
ANALYSIS OF PLANS FOR THE PREVENTION OF RADICALISATION IN
EUROPE FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Arantxa Azqueta Díaz de Alda

Universidad Internacional de La Rioja, España
arantxa.azqueta@unir.net
<http://orcid.org/0000-0003-2514-5989>

Adoración Merino-Arribas

Universidad Internacional de La Rioja, España
dory.merino@unir.net
<http://orcid.org/0000-0002-3294-9996>

Cómo citar / citation

Azqueta, A. y Merino-Arribas, A. (2020) "Análisis de los Planes de Prevención de la Radicalización en Europa desde una perspectiva educativa". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(2): 405-436. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.2.02>

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 01/03/19. Aceptado: 08/06/20

Resumen

Esta investigación analiza si las actitudes y los valores de la competencia global (PISA, 2018) destacan en los planes de prevención de la radicalización de siete países europeos. Se usa una metodología de análisis comparativo con técnicas lexicométricas con visualización de *clustering* -Iramuteq-. Los resultados muestran una política centrada en la amenaza del terrorismo junto a la tendencia a la securitización de

los sistemas educativos y la limitación de la educación a la detección de los primeros brotes de radicalización. Se sugiere promover la transversalidad y unidad de las políticas de integración y revalorizar el valor de la escuela.

Palabras clave: competencia global; educación intercultural; educación cívica; educación comparada; integración; radicalización; amistad; PISA.

Abstract

This research analyzes whether the attitudes and values of global competence (PISA, 2018) stand out in the plans for the prevention of radicalization in seven European countries. A comparative analysis methodology is used with lexicometric techniques with visualization of clustering -Iramuteq-. The network of correspondence shows a policy focused on the threat of terrorism, the trend towards securitization of education systems and the role of education to the detection of the first outbreaks of radicalization. We suggest promoting mainstreaming and the unity of policies which encourage integration and reassessing the value of the school.

Keywords: global competence; intercultural education; civic education; comparative education; integration; radicalization; friendship influence, PISA.

Extended abstract

Developing a global perspective in students of the 21st century that allows them to participate in an interconnected world, to understand different perspectives, to learn to dialogue, to value other cultures and to benefit from interculturality has become objectives of world educational policy. Consequently, international organizations encourage intercultural education and the development of civic skills. The Programme for International Student Assessment (PISA) proposes to evaluate global competence and assess how education systems are leading young people toward a diverse, peaceful society.

Since the 9/11 attacks, violent events have caused a strong social and media commotion and are considered a threat to security and to the values of freedom, citizenship and tolerance. Most of the attacks have been carried out by so-called “domestic or internal fighters” belonging to the second generation of Muslim immigrants who are socially stagnant even though they were born in the midst of European liberalism. As a result, suspicions and prejudices towards both the

immigrant population as well as the refugees and asylum seekers have increased among the original population.

As a reaction to the attacks, the fight against radicalization has gained prominence on the agenda of international institutions and complements to the United Nations Plan of Action. The European Union's anti-terrorism policy has evolved from a reactive stance to a comprehensive and multidisciplinary strategy. Europe has become a paradigm and "laboratory" of integration and European socio-educational policies have become a fundamental pillar in the search for integration and social cohesion.

The conceptual framework of PISA reflects how Europe plays host to identities, beliefs, worldviews, perspectives and cultures that not only differ but sometimes are strongly opposed to one another. The Council of Europe takes up this concern, prompted by the terrorist attacks by young radicalized Europeans, and proposes strengthening investment in education.

The main objective of this article is to analyze the presence of the attitudes and values of global PISA competence in the plans for preventing radicalization, which are part of the EU Strategy of seven European countries. The descriptors of this competence are deemed to be the defining features of democratic and intercultural competent citizenship and should be chosen by educators as a proactive measure of integration. The presence or absence of these variables in these plans, together with a critical analysis of them, allows a comparative analysis to be made and conclusions to be drawn for the improvement of policies favoring integration from the educational point of view.

Therefore, the following multivariables have been studied: the six attitudes - openness, respect, civic awareness, responsibility, self-efficacy, and tolerance - and the three values - human rights, cultural diversity and justice - conceptualized by the Council of Europe which the OECD includes in the OECD PISA program.

The body of analysis is made up of the government plans to combat radicalization in seven European countries - Belgium, Denmark, France, Germany, the Netherlands, Spain and the United Kingdom. They all belong to the "Group of 9", which in 2014 adopted the first coordinated measures to combat radicalization and *foreign fighters* in the EU.

The research used the methodology and tools of a textual or lexicographical analysis. To encourage rigor, networks were analyzed using *clustering* techniques. Text statistics software -Iramuteq- was used that applies multidimensional exploratory analysis methods on linguistic data. Use of this methodology is suitable for comparative studies, as is the case with this research.

The methodology developed here is efficient. It represents the plans for preventing radicalization in a graphic and logical way, according to the multivariables analyzed. Overall, the analysis shows that, despite the

interest of European countries in giving a relevant role to education as a preventive measure, in practice, the plans do not include features that define a democratic and interculturally competent citizenship. At the same time, European policies are not aligned and integrated around shared values.

Some issues are evident:

Firstly, policy is overly focused on the threat of terrorism, which prioritizes police intervention, with only a secondary and residual emphasis on education as a preventive measure. In most countries, efforts are aimed primarily towards the use of “hard” prevention strategies that sometimes produce effects contrary to their initial objective, both on the part of some groups, especially young people, who are under suspicion, as well as by some communities - especially Muslims - who feel stigmatized.

Secondly, there is a trend in many European countries towards a securitization of education systems. Security-based counter-terrorism measures give way to more elaborate strategies that include mobilizing local actors to help detect extremist behavior and take early action accordingly. In some countries such as France or the United Kingdom, schools and universities are obliged to be vigilant so that young people do not lean towards radicalization. Likewise, risk indicators to be observed by teachers are proposed and an attempt is made to detect cases of radicalization in schools with a prevention guide aimed at school directors and teachers. Along this line, although education and schools are considered to be at the forefront of Community policy guidelines, in practice, schools are like other public institutions in that they are more platforms for the early detection of radicalization than areas and means of education and training.

Along this line, it is worth highlighting how anti-radicalization policies make contradictory demands on schools and educators. On one hand, education and school are seen as particularly relevant factors for prevention and for facilitating integration, and their work as promoters of social cohesion and resilience is recognized; on the other hand, however, they are turned into information platforms for security agencies through risk indicators. In some countries, such as the United Kingdom, this has become a legal obligation; in others, such as Belgium and France, they are developing structures so that educators can report cases. The early detection of radicalization is necessary and is still considered a preventive objective, but it must be complemented by a multifaceted educational task that fosters integration and personal and social development, especially of young people, families, and those from the most vulnerable surroundings.

The permanent challenge of the educational system is to adapt the structures and the educational resources and means and make them

more flexible to ensure the chances of progress and improvement, especially for children and adolescents. This challenge is not without its difficulties. It should be noted that there is little empirical evidence on how the process of radicalization and risk factors develop, thus making it difficult and complicated to specify what educational needs and objectives become prevention efforts. It is clear that the radicalization of minors includes control of their schooling and the interest of recruiters in interfering with their education.

As has been shown, the prevention plans show that the role of schools is not particularly relevant, despite the fact that its role is crucial in facing the difficult task of facilitating integration, beyond the mere schooling of immigrant students. Along with the relationships with native peers, schools are the main exponent of the host culture as opposed to the culture of the home represented by the family, peers, and ethnic group. In migratory contexts, school is a double-edged sword because it can be an important facilitator of integration or become an element of exclusion. Given the growing importance of friendships in adolescence, friends can play a crucial role in socialization and integration processes. At school, peer contact is facilitated, friendships are created, prejudices are diminished, and relationships and interactions between different individuals are forged. Through relationships between peers and fundamentally through friendship, one learns to accept and value identities that differ from one's own, thus making the school an environment that promotes citizenship. The importance of peers in developing positive values and feelings towards immigrants is an important source of positive influence for a more humanistic, democratic, and diverse society.

The adolescent stage as a critical period in which peer influence is especially relevant. Therefore, this stage can be considered key to forging positive attitudes towards immigrants. Consequently, we consider it worthwhile to promote civic, intercultural and democratic values and attitudes in the educational field and in the adolescent stage through friendship and equal treatment at schools.

Just as schools can be an important element of integration, they can also become a vehicle for discrimination since many negative attitudes towards immigrants from non-native communities are experienced in nearby environments such as the school. Along this line, it is desirable to prevent some schools from becoming ghettos for certain ethnic groups. Such situations can have harmful effects on getting along, they may diminish social contact, increase fear of being "different", and constitute, in short, risk factors for radicalization.

We conclude here that policies to prevent violent radicalization in Europe, while conceiving of education and school as an indispensable means of integration, do not realistically and practically go beyond

the mere detection of the first outbreaks of radicalization. Greater efforts are therefore needed to promote the mainstreaming and unity of policies for integration and social cohesion and to reassess the value of schools as a proactive area for integration.

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar en los alumnos del siglo XXI una perspectiva global se ha convertido en objetivo de la política educativa mundial (UNESCO, 2014). Se pretende que los estudiantes sean capaces de participar en un mundo interconectado, comprender perspectivas diferentes, aprender a dialogar, a valorar otras culturas y a beneficiarse de la interculturalidad. De ahí que los organismos internacionales incentiven una educación intercultural y el desarrollo de las competencias cívicas. En España, la legislación educativa actual persigue una educación de calidad, inclusiva e integradora, que asegure la mejora del rendimiento escolar, el desarrollo de la identidad cultural y la equidad.

La OECD (2018a), dentro de su Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), plantea evaluar la competencia global y valorar cómo los sistemas educativos dirigen a los jóvenes hacia una sociedad diversa y pacífica. El interés de esta prueba radica en que permite identificar las competencias consideradas clave en los alumnos de 15 años y que, en un futuro, les permita resolver problemas en la vida adulta. PISA nace con el objetivo de facilitar a los responsables políticos los factores asociados al éxito educativo (Schleicher, 2006). PISA se ha convertido en un mecanismo de toma de decisiones y gobernanza global (Grek, 2009; Sellar y Lingard, 2014), de marcada tendencia neoliberal (Pongratz, 2006; Baird y Elliot, 2018), que a través de sus recomendaciones guía las reformas de política educativa de los países (Hopfenbeck, Lenkeit, El Masri, Cantrell, Ryan y Baird, 2018).

Después de los atentados del 11-S, las sociedades democráticas occidentales tratan de responder a los ataques terroristas realizados en nombre de una religión o etnia (Ruiz-Díaz, 2017; OECD, 2018a). Investigaciones sobre radicalización (Dalgaard-Nielsen, 2010; Coolsaet, 2019) consideran que su desarrollo es un proceso complejo, que surge de causas variadas e interrelacionadas y abarca aspectos tanto individuales (Schwartz, 2018) como estructurales (Nemr y Savage, 2019). No es posible forjar un perfil de los individuos radicalizados (Vidino y Brandon, 2012; Moyano y Trujillo, 2013),

aunque sí comparten algunas características comunes: la religión islámica, una compleja situación socioeconómica y la pérdida de la identidad cultural (Municio, 2017; Rabasa y Benard, 2015). En su radicalización se entrelazan factores como: la presión de la modernización, la crisis económica, cultural, social y política, la prolongación de algunos conflictos, la necesidad de pertenencia y seguridad o la frustración de los jóvenes que viven en sociedades extranjeras hostiles y con poco futuro (Motti-Stefanidi y Salmela-Aro, 2018; Vidino, 2018).

La inmigración de países especialmente musulmanes junto a la llegada, en 2015, a las costas de Europa de más de un millón de personas refugiadas procedentes de países musulmanes (Agencia Frontex, 2016¹), dio lugar a un controvertido y encendido debate en Europa acerca de los “recien llegados”, que tuvo repercusiones en el ámbito político, social y económico. La prensa la calificó como una nueva “crisis para Europa” (Chouliaraki, Georgiou, Zaborowski y Oomen, 2017). Sin embargo, la hostilidad hacia los inmigrantes musulmanes no es exclusiva de los países con mayor porcentaje de población euroescéptica o que han sido afectados por el terrorismo y la inmigración, sino también concierne a países de Europa del Este (Strabac, Aalberg y Valenta, 2014).

Los acontecimientos violentos han provocado una conmoción social y mediática y se consideran una amenaza para la seguridad y para los valores de libertad, ciudadanía y tolerancia. La mayoría de los atentados los han realizado los llamados «combatientes domésticos o internos» pertenecientes a la segunda generación de inmigrantes musulmanes que, aún nacidos en medio del liberalismo europeo, se encuentran estancados socialmente (Cano, 2009; Marrero, 2015). En consecuencia, han aumentado entre la población originaria los recelos y prejuicios tanto hacia la población inmigrante (Brouwer, 2002), como hacia los refugiados y solicitantes de asilo (Koo, 2018)². Investigaciones

¹ La Agencia europea para la guarda de las fronteras y de las costas (Frontex) se creó en la Unión Europea en 2004 con la finalidad de gestionar las fronteras exteriores de la UE y de los países asociados al espacio Schengen. Ofrece apoyo técnico y experiencia para facilitar la cooperación en los controles fronterizos entre los países de la UE <https://frontex.europa.eu/>

² En este artículo seguimos la diferenciación de los conceptos legales de población emigrante y población refugiada que recoge Espinar Ruiz (2010). A partir de la Convención de Ginebra de 1951 se define a una persona refugiada como la persona que tiene temor fundado a ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, grupo social

recientes muestran el aumento de las hostilidades y la radicalización. En el ámbito de los Estados Unidos, la opinión pública considera que los musulmanes quieren permanecer distintos de la cultura estadounidense y son antiamericanos (Saleem, Wojcieszak, Hawkins, Li y Ramasubramanian, 2019). En Europa se constata que las enemistades son mutuas y se advierte una psicología similar tanto en las comunidades musulmanas como en el resto, así como entre la población autóctona y así como entre la foránea. Se percibe de manera negativa al otro, al que se le califica como diferente y al que se considera una amenaza frente a los valores y modos de vida propios (Obaidi, Kunst, Kteily, Thomsen y Sidanius, 2018).

Como reacción a los ataques, la lucha contra la radicalización ha adquirido protagonismo en la agenda de las instituciones internacionales y complementa al Plan de Acción de Naciones Unidas (Asamblea General, 2016). Buena parte de las organizaciones internacionales más relevantes han organizado conferencias, simposios o guías sobre Prevención del Extremismo Violento a través de la Educación (PVE-E en sus siglas en inglés).

La política antiterrorista de la Unión Europea ha evolucionado desde una postura reactiva hacia una estrategia global y multidisciplinar, que incluye siete ámbitos de actuación en los que los elementos educativos tienen particular relevancia como factores preventivos y facilitadores de la integración. Europa aprueba un plan (Comisión Europea, 2016b) que incluye tres grandes grupos: a) acciones preventivas para la mejora socioeconómica y educativa; b) acciones represivas contra la radicalización y c) acciones de rehabilitación de individuos radicalizados.

u opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o no desea acogerse a la protección de su país de origen. Sin embargo, un migrante económico abandona su país voluntariamente para buscar una vida mejor y si decide regresar, continuaría recibiendo la protección de su gobierno. Existen importantes diferencias en los fenómenos migratorios tanto por el origen geográfico como por la religión o por el tiempo transcurrido desde los inicios del fenómeno migratorio. Así, por ejemplo, en los países del sur de Europa, los movimientos de inmigración de comunidades musulmanas son más recientes, mientras que, en otros estados miembros de la UE, la tercera generación de inmigrantes musulmanes ya ha alcanzado la adolescencia.

Un hito relevante lo constituyó el atentado de París de 2015³, que provocó la reunión de los ministros de educación europeos y la adopción de la «Declaración de París» (Ministère de L'Éducation, 2015; Eurydice, 2016). La Declaración definió en la UE objetivos comunes y la puesta en marcha de iniciativas para prevenir la radicalización desde el ámbito de juventud y educación (Parlamento Europa, 2016). En este marco, Europa se ha convertido en paradigma y «laboratorio» de integración y las políticas socioeducativas europeas en un pilar fundamental en la búsqueda de la integración y de la cohesión social (Comisión Europea, 2018; Eurydice, 2019). Los esfuerzos de la UE se incluyen en el Marco Estratégico 2020 que señala los desafíos, los objetivos y las propuestas de medidas para las de educación y formación a nivel comunitario. En 2015 se validaron los criterios marcados para el periodo 2010-2020 y se indicaron las prioridades: la necesidad de favorecer la equidad y la integración, la transmisión de los valores europeos comunes, las competencias interculturales y la ciudadanía activa. Con posterioridad se añaden medidas para prevenir la exclusión social, el acoso, el abandono escolar y la atención a los primeros signos de radicalización.

El marco conceptual de PISA (Council of Europe, 2016a, 2016b) refleja cómo en Europa conviven identidades, creencias, cosmovisiones, perspectivas y culturas no solo diversas sino, en ocasiones, fuertemente contrapuestas (Crocetti, 2018; Marttinen, Dietrich y Salmela-Aro, 2018). El Consejo de Europa recoge esta preocupación. Apremiado por los ataques terroristas de jóvenes europeos radicalizados, propone reforzar la inversión en educación, para que la ciudadanía no se ciña a los límites de las nacionalidades, vea

³ La escalada de violencia terrorista del yihadismo en Europa Occidental tiene sus años y cifras fatídicas en Madrid, 11 de marzo de 2004 y Londres, 7 de julio de 2005. Tras un periodo de disminución de agresiones, le siguieron la cadena de atentados perpetrados en ciudades europeas como París, Bruselas, Niza, Berlín, Manchester, Londres, Barcelona en la serie temporal 2015, 2016 y 2017 en la que fallecieron más de 400 personas en Europa Occidental. En 2018 hubo 9 ataques de inspiración yihadista en Europa (Francia, Bélgica, Alemania y Reino Unido) siendo el más sangriento el perpetrado en el mercado navideño de Estrasburgo (Francia) en diciembre de 2018. Además, hubo al menos 25 ataques en Europa occidental en la que se atacaron lugares de culto y se causaron daños materiales, pero sin víctimas. En 2019 hubo dos atentados con víctimas mortales, en París y Londres, en los que fallecieron 6 personas; además del ataque sin víctimas en Hessen (Alemania). Fuente: De la Corte, 2018; *Global Terrorism Database* (GTD): <https://www.start.umd.edu/gtd/>; Departamento de Seguridad Nacional del Gobierno de España: <https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/infografias>

como positiva la coexistencia de culturas y los jóvenes en busca de una identidad o susceptibles de ser radicalizados encuentren el equilibrio entre dilemas contrarios -equidad y libertad, autonomía y comunidad, innovación y continuidad-. Se busca, en definitiva, que la educación y la convivencia primen sobre la radicalización y el fanatismo (Trujillo y Moyano, 2008).

Partiendo del modelo de competencias que define el proyecto DeSeCo y de las orientaciones que marcan las instituciones internacionales, la OCDE ha trazado la estrategia global *The Future of Education and skills OECD Education 2030 Framework* (OECD, 2018b). Ahí se definen qué aprendizajes se necesitan para las sociedades con diversidad social y cultural y para las sociedades que están cambiando tan rápida y profundamente. A las categorías anteriores se añade otra que aglutina las «competencias de transformación», que abordan la necesidad de que las futuras generaciones sean responsables, innovadoras y con capacidad para conciliar tensiones y alternativas.

PISA 2018 evalúa los tres dominios troncales tradicionales (lectura, matemáticas y ciencias), a los que añade un nuevo objetivo de aprendizaje: la competencia global, que se define como: «la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales, desde el respeto por los derechos humanos, para interrelacionarse con personas de diferentes culturas, emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible» (OECD, 2018a: 4). No obstante, han surgido algunas voces críticas sobre el marco conceptual de la competencia global, que señalan la ausencia de perspectivas culturales diversas tal y como se espera de una prueba de comparación internacional (Grotlüschen, 2018; Sälzer y Roczen, 2018), el enfoque liberal y occidental dominante (Auld y Morris, 2019) y la falta de consenso en el diseño del modelo conceptual y de los ítems y descriptores de la competencia global (Simpson y Dervin, 2019). En consecuencia, algunos países como Alemania, aunque evalúa los dominios troncales tradicionales, han renunciado a evaluar la competencia global en las pruebas de 2018.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la presencia de las actitudes y los valores de la competencia global en los planes de prevención de la radicalización, que se encuadran dentro de la *Estrategia de la UE para combatir la radicalización y el reclutamiento terrorista* (Comisión Europea, 2016a), de siete países europeos pioneros en la búsqueda de la integración. Se considera que los descriptores de esta competencia constituyen los rasgos que

definen a una ciudadanía democrática e interculturalmente competente y que deben elegir los educadores como medida proactiva de integración (OECD, 2018a). Además, se describen las características más sobresalientes de cada uno de los planes de prevención de la radicalización en lo relativo a juventud y educación. La presencia o ausencia de estas variables en los citados planes, junto al análisis crítico de los mismos permite realizar un análisis comparativo y extraer conclusiones para la mejora de las políticas favorecedoras de la integración desde el ámbito educativo.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

En la presente investigación se analiza cómo los planes europeos de prevención de la radicalización recogen las multivariantes que integran la competencia global que evalúa PISA 2018. El marco conceptual de la competencia global se definió a raíz de un extenso proceso dirigido por el Consejo de Europa que partió de 101 esquemas conceptuales de competencia global, intercultural y cívica, que se descompusieron en 55 clúster de competencias y que finalmente se simplificaron en 20 multivariantes que recogen 3 valores, 6 actitudes, 8 habilidades y 3 corpus de conocimientos (Council of Europe, 2016a, 2016b).

Al inicio de esta investigación se comprobó que incluir en nuestro análisis las 20 multivariantes dificultaba la comprensión e interpretación gráfica final, por lo que se optó por ceñir la investigación a las multivariantes propias de las actitudes y de los valores frente a las habilidades y los conocimientos que se incluyen desde hace más tiempo en el currículo escolar. Se hizo esta selección por los siguientes motivos. En primer lugar, actitudes y valores están relacionados, guardan unidad e incluso en ocasiones, los valores se integran dentro de las actitudes. En segundo lugar, los valores tienen una importancia clave en la adolescencia y en la etapa escolar, porque es en esta época cuando se fijan los principios, creencias y normas morales futuras. En tercer lugar, consideramos que existe una marcada correlación entre las actitudes y la construcción de una ciudadanía europea intercultural e inclusiva (Cala, Soriano-Ayala y López-Martínez, 2018). Finalmente, con esta investigación se busca cubrir el vacío que detectan los investigadores de este campo, para los que existe escasa investigación acerca de la relación

entre educación y radicalización y, especialmente la relativa a las actitudes porque no se abordan en los programas de intervención (Burde, Guven, Kelcey, Lahmann y Al-Abbadi, 2015). Para Davies (2018) aún se cuenta con escasa información e insuficientes evidencias sobre el verdadero impacto que está teniendo las diferentes actividades que integran los planes de prevención de la radicalización en el ámbito de la educación. Por lo tanto, se han estudiado las siguientes multivariantes: las seis actitudes -apertura, respeto, conciencia cívica, responsabilidad, autoeficacia y tolerancia-, y los tres valores – derechos humanos, diversidad cultural y justicia- conceptualizados por el Consejo de Europa (Council of Europe, 2016a, 2016b), que recoge la OCDE en su programa PISA (OECD, 2018a) y se describen, a continuación, en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de las multivariantes analizadas (actitudes y valores).

ACTITUDES

Apertura

La apertura es una actitud hacia los pueblos que tienen diferentes afiliaciones culturales a las propias, o hacia las creencias, las visiones y prácticas del mundo que difieren de las propias. Implica sensibilidad hacia otros pueblos y otras perspectivas del mundo, curiosidad acerca de los mismos y compromiso con ellos.

Respeto

El respeto consiste en una consideración positiva y estima por alguien o algo basado en una percepción de su importancia, dignidad o valor intrínsecos. Respetar a otras personas que tienen otras afiliaciones culturales, o creencias, opiniones o prácticas diferentes a las nuestras es vital para la existencia de un diálogo intercultural y de una cultura democrática.

Conciencia cívica

La conciencia cívica es una actitud hacia una comunidad o un grupo social al cual se pertenece y que es más grande que el círculo familiar y de amigos inmediato. Implica un sentido de pertenencia a esa comunidad, un conocimiento de otras personas en la comunidad, un conocimiento de los efectos de las acciones propias en aquellas personas, solidaridad con otros miembros de la comunidad y un sentido de responsabilidad civil hacia la comunidad.

Responsabilidad

La responsabilidad es una actitud hacia las propias acciones. Implica ser reflexivo acerca de las propias acciones, formando intenciones sobre cómo comportarse de una manera moralmente adecuada, actuar de manera consciente y rendir cuentas de los resultados de las propias acciones.

Autoeficacia

La autoeficacia es una actitud hacia uno mismo. Implica una creencia positiva en las habilidades propias para asumir las acciones necesarias a fin de lograr metas particulares, y confianza en la propia capacidad para comprender los temas, seleccionar métodos apropiados para realizar las tareas, superar con éxito los obstáculos y marcar una diferencia en el mundo.

Tolerancia hacia la ambigüedad

La tolerancia hacia la ambigüedad es una actitud hacia situaciones inciertas y están sujetas a interpretaciones conflictivas múltiples. Implica evaluar este tipo de situaciones de manera positiva y lidiar con ellas de manera constructiva.

VALORES

Valorar la dignidad humana y los derechos humanos

Este valor se basa en la creencia generalizada de que cada ser humano tiene igual valor e igual dignidad, tiene derecho a ser respetado, y tiene derecho al mismo conjunto de valores y libertades fundamentales, y debe ser tratado en consecuencia.

Valorar la diversidad cultural

Este valor se basa en la creencia generalizada de que las otras afiliaciones culturales, la variabilidad y diversidad cultural, y el pluralismo de perspectivas, visiones y prácticas deben ser considerados, apreciados y valorados de manera positiva.

Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho

Este conjunto de valores se basa en la creencia generalizada de que las sociedades deben funcionar y ser gobernadas mediante procesos democráticos que respeten los principios de justicia, equidad, igualdad y del Estado de derecho.

Fuente: Council of Europe, 2016a, pp. 12-13

2.2. Muestra

El corpus de análisis lo constituyen los planes gubernamentales de lucha contra la radicalización de siete países europeos -Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Holanda y Reino Unido- (Tabla 2). Todos pertenecen al «Grupo de los 9», que adoptaron en 2014 las primeras medidas coordinadas para luchar contra la radicalización y los *foreign fighters* (combatientes extranjeros) en la UE tras las resoluciones 2170 y 2178 del Consejo de Seguridad de la ONU (Consejo de Seguridad, 2014a, 2014b). Los planes se publicaron inicialmente en las lenguas vernáculas de los países. Para el estudio ha sido preciso unificar en una lengua reconocible por el software de análisis lexicográfico y se han traducido al inglés. Se presentan cronológicamente porque se presume que los primeros hayan podido servir de referencia a los posteriores.

Tabla 2. Planes de prevención de la radicalización analizados

Año de publicación	Título del programa gubernamental en su idioma original	País
2015	Plan estratégico nacional de lucha contra la radicalización violenta	España
2016	Federal Government strategy to prevent extremism and promote democracy	Alemania
2016	Preventing and countering extremism and radicalisation. National action plan	Dinamarca
2016	National Counterterrorism Strategy for 2016-2020	Holanda
2018	Le Salafisme en Belgique. Mécanismes et réalité	Bélgica
2018	Prévenir Pour Protéger. Plan national de prévention de la radicalisation	Francia
2018	The United Kingdom's Strategy for Countering Terrorism.	Reino Unido

2.3. Instrumento

La investigación ha empleado la metodología comparativa (Sartori, 1984) y las herramientas propias de un análisis de contenido lexicográfico, con técnicas de *clustering* o co-ocurrencias, a semejanza de la empleada por Repiso, Merino y Chaparro (2016). El software que se emplea para esta investigación es Iramuteq, una herramienta de estadística textual que aplica métodos de análisis exploratorios multidimensionales sobre datos lingüísticos, ya usados en (Faggiolani, Verna y Vivarelli, 2017). El software analiza los textos con la lógica de la búsqueda de similitudes y el rastreo de coincidencias en los textos de las mismas formas gráficas -bien sean palabras o lexemas- (Reinert, 1986, 1990). De esta manera se agrupan y clasifican de manera jerárquica y descendente los diferentes mundos léxicos del discurso que permitan identificar la semántica general de la narración. La textometría resultante, conocida como logometría o estadística textual, es la forma actual de la lexicometría (Lebart,

Salem, Bécue, y Peña, 2000). Se justifica esta metodología porque propone cálculos estadísticos para el estudio de un corpus de textos digitalizados y permite estudiar multivariables en los textos. El empleo de esta metodología resulta adecuado para realizar estudios comparativos, como es el caso de esta investigación. El software genera gran cantidad de información relacional por lo que se emplea el algoritmo de poda Kamada-Kawai que permite visibilizar lo relevante (Kamada-Kawai, 1989). Además, tomando como punto de partida las nueve multivariables de este estudio, se generan plantillas de análisis textual del discurso, que permiten determinar su presencia de forma explícita o implícita en los planes de prevención de la radicalización seleccionados. Las técnicas de *clustering* o agrupamiento favorecen la visualización de los datos porque son las adecuadas para el análisis de redes (Leydesdorff y Persson, 2010).

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se ha seguido el procedimiento de trabajo que se indica en la Figura 1.

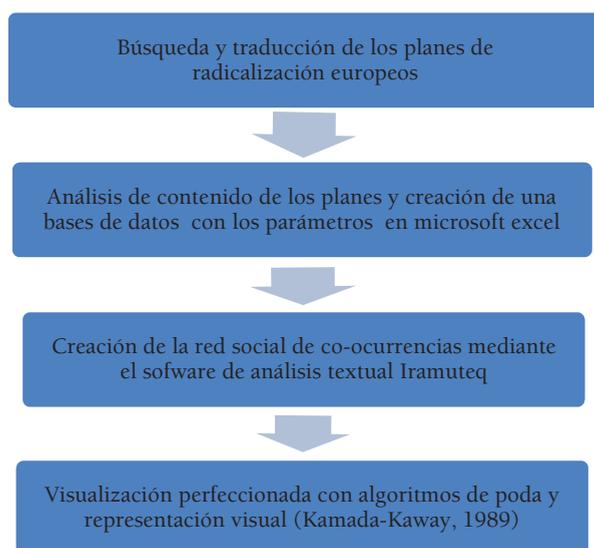


Figura 1. Procedimiento de trabajo seguido en la investigación.

Es importante tener en cuenta que los resultados que genera el software son demasiados para ser legibles. Arroja 800 co-ocurrencias. Se entiende por co-ocurrencia la relación de unidades léxicas dentro de un corpus de texto, que

cuentan necesariamente con unos términos complementarios como campo semántico. Al tratarse de un análisis de minería de datos se han seleccionado las 80 co-ocurrencias con mayor valor para elaborar los grafos de colores, que responden visualmente al objetivo de esta investigación: comprobar el reflejo de las multivariantes en el conjunto de los planes de prevención de la radicalización.

Cada grafo es un conjunto de palabras que se relacionan por su proximidad con el objeto de estudio. La imagen lleva un hilo conductor, del que salen ramificaciones de clústeres de colores, cada uno de ellos basado en el análisis de datos relacional. El grosor de los nexos también aporta información valiosa, porque determina la importancia de su relación. Las palabras clave están en los nodos de los gráficos y representan la coocurrencia entre ellos. El tamaño de las palabras muestra su valor dentro de la red de co-ocurrencias. Los colores de los diferentes clústeres son aleatorios y solo sirven para visualizar con mayor facilidad la diferenciación entre los bloques de grupos de palabras comunes.

3. RESULTADOS

La herramienta de análisis ha arrojado el gráfico que se muestra en la Figura 2 que visualiza la red de semejanzas entre los siete planes analizados y, en consecuencia, permite concluir las principales características seguidas por la estrategia de prevención de la radicalización de los siete países analizados.

La red de semejanzas entre los siete planes presenta una política centralizada en la amenaza terrorista, que prioriza la intervención policial y la localización de la actividad terrorista. La red se agrupa en seis clústeres. El de mayor tamaño (verde), y por tanto más relevante, tiene un único nexo fuerte con el segundo (naranja). Ambos comparten términos que señalan las preocupaciones de los países europeos y que se relacionan con la necesidad de combatir la amenaza para evitar los ataques: la localización de focos de radicalización y el descubrimiento de jóvenes que se relacionan con el Daesh⁴.

⁴ El grupo ha cambiado de nombre en numerosas ocasiones desde su formación en 2004. En esta investigación, siguiendo las orientaciones internacionales, se emplea el término Daesh o Daish. Este término se ajusta mejor a la pronunciación, para referirse al grupo terrorista paramilitar del conocido en la opinión pública desde 2014 como *Islamic State of Iraq and Syria (ISIS)* o Estado Islámico de Irak y del Levante (EIIL), abreviado Estado Islámico (EI) o *Islamic State (IS)* en inglés. La prensa internacional occidental considera que

En ninguno de los dos clústeres se encuentran palabras clave relacionadas con las multivariantes analizadas en este estudio que reflejan los valores y actitudes propios de una ciudadanía democrática e interculturalmente competente. En la zona central de la figura se observa un bloque formado por la confluencia de cuatro clústeres -verde, naranja, azul claro y morado-. En esta intersección figuran la educación y la familia como aspectos relacionados directamente con la prevención del radicalismo. El tamaño de estos términos da a entender que no se encuentran en el primer orden de importancia, puesto que el software relaciona directamente el tamaño de las palabras con la trascendencia.

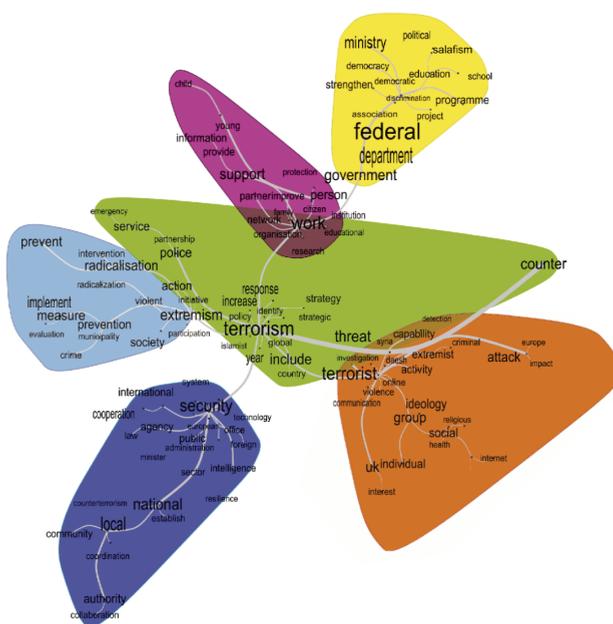


Figura 2. Red de co-palabras comunes en los planes de prevención analizados.

llamarlo Estado es un halago inmerecido porque no es un Estado con fronteras reconocidas internacionalmente. Asimismo, tampoco es considerado “islámico” por algunos Estados musulmanes porque no representa los valores del islam. Por tanto, la palabra Daesh no equivale a ISIS. El término Daesh tiene connotaciones ofensivas para los árabe-parlantes, no por su significado, sino por el sonido de esta palabra que es parecido a “algo que aplasta o pisotea”, acepción que es usada en Occidente y ofende a los terroristas que nunca lo emplean en sus comunicados. El Daesh es de naturaleza fundamentalista yihadista y sigue una doctrina heterodoxa del Islam suní formado por fieles radicales.

Los otros dos clústeres (amarillo y azul oscuro), más alejados del centro y sin relación entre ellos, muestran otro aspecto común a los planes de prevención del radicalismo europeos: la seguridad. Se hace hincapié en la cooperación entre departamentos de inteligencia internacionales, así como la alerta sobre la tecnología utilizada por los terroristas. Preocupa la radicalización en la red y la participación en plataformas, foros y redes sociales para conectar con la narrativa yihadista, que provoca cambios de actitud y de comportamientos (Frobenius, 2014) además de la generación de «*insights*» o ideas orientadas a facilitar la toma de decisiones y el reclutamiento terrorista (Hsueh, Yogeewaran y Malinen, 2015). Se concluye que la educación y la escuela son aspectos poco relevantes: ocupan posiciones dispersas y descentralizadas (no en secciones de intercesión y coincidencia) y son de tamaño reducido.

La Tabla 3 resume si los planes de Prevención de la Radicalización de los siete países europeos incluyen o no la referencia explícita y textual de las multivariables -actitudes y valores- de la competencia global tal y como refleja el análisis lexicométrico con Iramuteq.

Tabla 3. Inclusión de las multivariable analizadas en los Planes de Prevención examinados

	Apertura	Respeto	Conciencia cívica	Responsabilidad	Autoeficacia	Tolerancia hacia la ambigüedad	Dignidad humana y derechos humanos	Diversidad cultural	Democracia y justicia
España		X		X		X	X		X
Alemania	X	X		X		X	X	X	X
Dinamarca	X		X	X		X	X		X
Holanda	X			X		X	X		
Bélgica				X		X			
Francia	X	X	X	X	X		X		X
Reino Unido	X		X	X		X			X

Desde una perspectiva crítica, conviene destacar que la actitud de autoeficacia -entendida como confianza en uno mismo, capacidad de asunción de metas y resolución de obstáculos- y el valor de la diversidad cultural -entendido como una ventaja para la sociedad que promueve el diálogo intercultural-, están escasamente representados en los planes analizados. Sin embargo, se apela en primer lugar, a la actitud de la responsabilidad cuya

presencia se constata en todos los planes considerados y en segundo lugar a la tolerancia y su antónimo intolerancia en el caso de Bélgica para referirse a la intolerancia al salafismo radical, presente en todos los planes excepto en el plan francés que no incluye esta actitud democrática.

Respecto al análisis de cada uno de los planes se destacan las siguientes consideraciones.

La normativa española (Gobierno de España, 2015) es la pionera y como tal, resulta genérica, marcadamente policial y centrada en la seguridad pública. Distingue tres ámbitos de actuación: interno, externo (fuera de España) y el ciberespacio. Plantea que sean los ayuntamientos quienes controlen y compartan información sobre los colectivos de riesgo. En fechas relativamente recientes, el ayuntamiento de Málaga es modelo por su plan piloto sobre prevención del radicalismo (Ayuntamiento de Málaga y Universidad de Málaga, 2017). España opta por elaborar mapas de riesgo locales que identifican micro-escenarios peligrosos. El plan del gobierno español no hace referencia explícita al sistema educativo, aunque lo considera actor cooperador. La educación figura en este plan de forma residual y genérica, centrada en la sensibilización social y la formación en valores democráticos. Con posterioridad a este plan, Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2016) ha elaborado un Protocolo de Detección de Radicalización Islamista (PRODERAI) para prevenir y detectar procesos de radicalización. Cuenta con tres niveles de acción: penal en las cárceles, proximidad en los municipios y comunidad educativa. Este último incluye dos componentes: a) una propuesta pedagógica para trabajar el terrorismo y radicalización en las aulas de todos los niveles educativos; y b) un componente securitario que establece vínculos entre las fuerzas de seguridad y el personal educativo. Ofrece formación y recursos para la identificación de factores de riesgo entre el alumnado, formación para equipos directivos de centros educativos, protocolos de actuación, etc. Tras los ataques terroristas de Barcelona y Cambrils (2017), la Generalitat propuso capacitar a todos los profesores y no sólo a los directores de centros educativos como se propuso inicialmente.

Alemania (Federal Government, 2016) tiene un Programa Nacional de Prevención del Extremismo Islámico que destaca por su carácter preventivo. En el plan no figura el término ciudadanía, a pesar de que el documento lleva por título «Prevenir el extremismo y promover la democracia». Hace

hincapié en la educación de los jóvenes, puesto que la mayoría de las personas radicalizadas en este país tienen entre 18 y 24 años y un 20% entre 12 y 17 años; por lo que otorga un papel importante a la escuela y a la familia. Estas dos palabras se encuentran entre los 20 términos más citados en el ranking de palabras más nombradas en el plan. Asimismo, la religión ocupa el tercer lugar entre los términos más citados entre un total de 800 palabras más repetidas. El gobierno alemán insta a que sean las universidades quienes formen en religión islámica a maestros, trabajadores sociales o líderes religiosos islámicos.

Dinamarca (Danish Ministry of Immigration, Integration and Housing, 2016) ha puesto en marcha el Modelo Aarhus, segunda ciudad del país, que se distingue por su carácter preventivo en el que la educación y la escuela ocupan un lugar relevante y cuyo principal objetivo es disuadir a los jóvenes de la radicalización. Define el extremismo violento como oposición a los valores democráticos fundamentales. Las medidas se alinean con la política europea favorecedora de una ciudadanía inclusiva y responsable en la que la población juvenil tiene un marcado protagonismo. Este Modelo acepta también a quienes se arrepienten y facilita la reintegración en la sociedad, siempre y cuando no hayan cometido delitos. Dinamarca pone el foco de atención en una red extensa (padres, maestros, policías, trabajadores sociales, personal de asociaciones juveniles o voluntarios) para que alerten si observan signos de radicalización en algún joven de su entorno. El plan danés introduce una asignatura obligatoria en el currículo dedicada a los derechos humanos además de proponer materiales de prevención de la radicalización para actividades en las escuelas. Además, cuenta con un Cuerpo Nacional de mentores profesionales y entrenadores de padres para trabajar con familias que estén en riesgo de radicalización. El programa exige requisitos de idoneidad a los responsables de las comunidades religiosas (sacerdotes, imanes, predicadores) que deben realizar un curso obligatorio sobre derecho familiar danés si desean tener licencia para celebrar matrimonios. Además, deben firmar que respetan las leyes danesas relativas a libertad de expresión y religión, igualdad de género y derechos de las mujeres.

Holanda (National Coordinator for Security and Counterterrorism, 2016) es el único plan de los analizados que menciona al mismo nivel medidas preventivas, represivas y curativas en un enfoque que se considera integral. Presentó su primer programa en 2004, tras el asesinato del cineasta Theo van Gogh por jóvenes yihadistas nacidos y educados en Holanda. En el plan

participa activamente el servicio de inteligencia y contempla tres ámbitos de actuación: prevención, señalamiento de personas con ideas extremistas e intervención. Holanda utiliza la educación, al igual que los servicios sociales y los centros de salud, para detectar comportamientos preocupantes. Aunque no cuenta con una política nacional contra-radicalización, en el ámbito educativo sí que ha operado un cambio de orientación en su política de educación e inmigración al cesar de financiar la educación en lengua y cultura propias para los hijos de inmigrantes y han dejado de ser gratuitas las actividades compensatorias para niños desfavorecidos y con origen alóctono del Programa de Intervención en Educación a la Primera Infancia. El término principal en el programa holandés es «amenaza».

Bélgica (Veiligheid van de staat. Vei Sûrete de l'Etat, 2018) pone el foco en el salafismo, entendido como una doctrina fundamentalista del islam suní, con creciente proyección política y al que se le considera susceptible de convertirse en un problema social por su hostilidad frente a los valores occidentales y democráticos. Bélgica se ha convertido desde 2011 en un país exportador de terroristas que se integran en las filas del Dáesh. En el gráfico los hilos de unión entre las palabras son gruesos, por lo que la coocurrencia es alta, por ejemplo, entre los términos salafismo y musulmán. En concreto, critica la intolerancia del salafismo. Este país registra solo una de las multivariantes de este estudio, responsabilidad, y deja fuera de su ámbito de actuación las restantes. En el ámbito educativo, el ministerio de educación ofrece recursos y programas de capacitación para maestros y estudiantes y una línea telefónica para comunicar casos de radicalización.

Francia (Gouvernement Republique Française, 2018) presenta su plan tres años después de los atentados de París (2015). El gobierno galo plantea un enfoque defensivo de los valores republicanos en el que se hace especial mención a la laicidad como principio básico del sistema educativo. Es un plan débil desde el punto de vista de la prevención. Su programa contempla 60 medidas entre las que destacan las de carácter represivo. La normativa busca la detección rápida puesto que los extremistas pueden estar entre sus ciudadanos. Francia detalla cómo detectar casos de radicalización en las escuelas con una guía de prevención dirigida al profesorado y directores de centros educativos. Protege del riesgo de radicalización mediante asignaturas de alfabetización digital y ciudadanía moral y cívica. En su plan no se menciona la integración ni la diversidad. El foco se centra en detectar, donde escuela y familia son aliados fundamentales.

Reino Unido (Her Majesty's Government of United Kingdom, 2018), icono por su diversidad social y cultural, con una comunidad musulmana formada por inmigrantes de segunda y tercera generación, no cataloga la diversidad como una fortaleza. Este país recrudesció su política contra el terrorismo desde el atentado en Manchester (2017). En su plan destacan la colaboración entre todos los estamentos sociales y con el resto de los países, a través de la Interpol. En 2015 entró en vigor la ley antiterrorista que señala la responsabilidad legal de escuelas, universidades y docentes de vigilar para que los jóvenes no se inclinen hacia la radicalización. Desde esta óptica, la educación, las autoridades locales, la atención social, los profesionales sanitarios y los funcionarios de prisiones son clave en los procesos de detección y tienen el deber de vigilar y prevenir. Se impone una securitización, especialmente de los sistemas educativo y sanitario, centrado en la colaboración de los ciudadanos. En consecuencia, ha supuesto algunos efectos como por ejemplo el conocido como «*Britishness*» para la promoción en la educación, de la identidad y valores considerados británicos como medida de cohesión comunitaria (Matthews, 2016). Las críticas a esta política son amplias y de signo variado: señalan la incapacidad política para proponer alternativas y el temor ante las consecuencias de no alertar a las autoridades (Revell y Bryan, 2016), provoca dilemas éticos tanto para los docentes (Lumb, 2018) como para los profesionales sanitarios que ven mermada la confidencialidad y la confianza (Middelton, 2016), la eliminación, en algunas ocasiones, del derecho a la libertad de expresión en escuelas o universidades (Open Society Justice Initiative, 2016), la amenaza a las políticas que abordan el racismo, promueven la igualdad y apoyan la cohesión de la comunidad (Jerome, Elwick y Kazim, 2019) y el aumento de la sensación de sospecha y miedo para algunos colectivos, -especialmente de jóvenes musulmanes- (Busher, Choudhury, Thomas y Harris, 2017).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La metodología que se ha desarrollado resulta eficiente, pues representa los planes de prevención de la radicalización de forma gráfica y lógica, según las multivariantes analizadas. En líneas generales el análisis muestra que, a pesar del interés de los países europeos por otorgar un papel relevante a la educación como medida preventiva, en la práctica, los planes no recogen los rasgos que

definen a una ciudadanía democrática e interculturalmente competente. Al mismo tiempo, las políticas europeas no se muestran alineadas e integradas en torno a unos valores compartidos.

Se evidencian algunas cuestiones:

En primer lugar, se refleja una política centralizada en la amenaza terrorista, que prioriza la intervención policial, sin incidir, más que de manera secundaria y residual, en la educación como medida preventiva. En todos los planes el término «radicalización» está continuamente presente mientras que el término «educación» ocupa un lugar secundario por lo que se desprende que su papel es aún incipiente y escaso. En la mayoría de los países los esfuerzos se dirigen preferentemente al empleo de estrategias de prevención «duras» (Sjøen y Jore, 2019) que en algunas ocasiones están generando efectos contrarios a su objetivo inicial (de la Corte, 2016), tanto por parte de algunos colectivos, -especialmente de jóvenes- que se encuentran bajo sospecha; como por parte de algunas comunidades -especialmente musulmanas-, que se notan estigmatizadas (Stephens, Sieckelink y Boutellier, 2019).

En segundo lugar, se constata una tendencia en buena parte de los países europeos hacia una securitización del sistema educativo. Las medidas antiterroristas basadas en la seguridad dan paso a estrategias más elaboradas que incluyen movilizaciones de agentes locales para ayudar a detectar conductas extremistas y actuar desde el inicio. En algunos países como Francia o Reino Unido se menciona la obligación de escuelas y universidades de vigilar para que los jóvenes no se inclinen hacia la radicalización. La educación, la atención social, los profesionales sanitarios e incluso el vecindario tienen el deber de vigilar y prevenir. Asimismo, se plantean indicadores de riesgo a observar por parte del profesorado y se busca detectar casos de radicalización en las escuelas con una guía de prevención dirigida a los directores de centros educativos y al profesorado. Esta práctica se ha hecho extensiva a otros países como Suecia (Mattsson y Säljö, 2018) o en España, en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2016). En esta línea, aunque se considera que la educación y la escuela ocupan un lugar preferente en las orientaciones de la política comunitaria, sin embargo, en la práctica, las escuelas al igual que, otras instituciones públicas, son más plataformas de detección precoz de la radicalización que ámbitos y medios de educación y formación. Estas prácticas suponen, en definitiva, la subordinación de la escuela a las agendas de seguridad y de inteligencia de los

países. La literatura académica emergente relativa a los estudios de educación y seguridad comparten, desde puntos de vista diferentes, que la securitización de los sistemas educativos no es una novedad y muestran las profundas raíces históricas de este tipo de prácticas (Gearon, 2015; Stonebanks, 2019).

En esta línea conviene destacar cómo las políticas contra la radicalización hacen una demanda contradictoria a la escuela y a los educadores. Al mismo tiempo que se considera que la educación y la escuela tienen particular relevancia como factores preventivos y facilitadores de la integración y se reconoce su labor como promotores de la cohesión social y la resiliencia; se las convierte en plataformas de información para las agencias de seguridad a través de indicadores de riesgo. En algunos países como Reino Unido se ha convertido en una obligación legal y otros como Bélgica y Francia están desarrollando estructuras para que los educadores puedan señalar los casos (Ragazzi, 2017). La detección precoz de la radicalización sin dejar de ser necesaria y considerarse un objetivo preventivo tiene que completarse con una tarea educativa multifacética que favorezca la integración y el desarrollo personal y social especialmente de los jóvenes, las familias y los entornos más vulnerables.

El desafío permanente del sistema educativo es adecuar y flexibilizar tanto las estructuras como los recursos y medios educativos para garantizar posibilidades de progreso y mejora especialmente a niños y adolescentes. Este reto no deja de estar exento de dificultades. Conviene apuntar que existen escasas evidencias empíricas sobre cómo se desarrolla el proceso de radicalización y los factores de riesgo (Verkuyten, 2018) por lo que esta situación dificulta y complica la tarea de concretar las necesidades y objetivos educativos que materialicen los esfuerzos de prevención. Sí se evidencia que la radicalización de menores incluye el control de su formación académica y el interés de los reclutadores por interferir en su educación (Vicente, 2018).

Como ha quedado manifiesto, los planes de prevención muestran que el rol de la escuela es poco relevante, a pesar de que su papel es crucial para afrontar la difícil tarea de facilitar la integración, más allá de la mera escolarización del alumnado inmigrante. La escuela junto con las relaciones con los iguales nativos son el exponente principal de la cultura de acogida frente a la cultura del hogar que representan la familia y los pares y grupo étnico. En contextos migratorios, la escuela es un arma de doble filo porque puede ser un importante elemento facilitador de la integración o convertirse

en un elemento de exclusión. Dada la creciente importancia de las amistades en la adolescencia, los amigos pueden tener una función crucial en los procesos de socialización e integración. En la escuela se facilita el contacto entre iguales, se crean vínculos de amistad, disminuyen los prejuicios y se forjan relaciones e interacciones entre individuos diferentes. Es a través de la relación entre iguales y fundamentalmente a través de la amistad como se aprende a aceptar y valorar identidades diferentes a la propia y la escuela se convierte en un ámbito promotor de la ciudadanía. De acuerdo con (Dahl, 2017) la importancia de los pares en el desarrollo de valores y sentimientos positivos hacia los inmigrantes son una fuente importante de influencia positiva para una sociedad más humanista, democrática y diversa.

Siguiendo la teoría de Allport (1962) el hombre no nace con prejuicios; sino que estos se aprenden. El prejuicio niega la dignidad humana individual y rompe la unidad fundamental entre las personas. Allport (1962) define el prejuicio como “una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetivables atribuidas al grupo” (p. 22). También concreta que es un juicio, basado en estereotipos, que ignora la verdad y conlleva juicios arbitrarios sobre un individuo o grupo en su conjunto. La investigación académica considera la etapa adolescente como un periodo crítico en el que la influencia de los pares es especialmente relevante (Berndt, 1982; Buhrmester y Furman, 1987). Por lo tanto, esta etapa se puede considerar clave para la forja de actitudes positivas hacia los inmigrantes (Verkuyten y Thijs 2001; Van Zalk, Kerr, Van Zalk y Stattin, 2013). En consecuencia, consideramos de interés promover en el ámbito educativo y en la etapa adolescente a través de la amistad y el trato con iguales en el ámbito escolar la conformación de valores y actitudes cívicas, interculturales y democráticas.

Al mismo tiempo que la escuela puede ser un importante elemento de integración, también se puede convertir en un vehículo de discriminación, prejuicio y exclusión puesto que muchas actitudes negativas hacia los inmigrantes de comunidades diferentes a la autóctona se experimentan en los entornos próximos como son la escuela o el barrio. En esta línea es deseable evitar que algunos centros escolares se conviertan en guetos para determinadas etnias. Estas situaciones pueden llegar a tener efectos nocivos sobre la convivencia, disminuir el contacto social, aumentar el miedo al «diferente», y constituirse, en definitiva, en factores de riesgo para la radicalización.

Se concluye que las políticas de prevención de la radicalización violenta en Europa, aunque conciben la educación y la escuela como un medio de integración indispensable, no cuentan con ella de manera realista y práctica más allá de la mera detección de los primeros brotes de radicalización. Se requieren, por tanto, mayores esfuerzos que favorezcan la transversalidad y unidad de las políticas favorecedoras de la integración y de la cohesión social y se revalorice el valor de la escuela como ámbito proactivo de integración.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Colección: Temas (sociología). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Asamblea General (2016). Resolución 70/L.41. *Cultura de paz. La Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el terrorismo*. Septuagésimo periodo de sesiones (9 de febrero de 2016). <https://cutt.ly/1r5xEs9>
- Auld, E. y Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698 <https://doi.org/10.1177/1478210318819246>
- Ayuntamiento de Málaga y Universidad de Málaga (2017). *I Plan Transversal por la Convivencia y la Prevención de la Radicalización Violenta en la Ciudad de Málaga*. <https://cutt.ly/9r5xO7>
- Baird, J. A. y Elliott, V. (2018). Metrics in education, control and corruption. *Oxford Review of Education*, 44(5), 533-544. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1504858>
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53(6), 1447-1460. <https://doi.org/10.2307/1130071>
- Brouwer, E. (2002). Immigration, asylum and terrorism: A changing dynamic legal and practical developments in the EU in response to the terrorist attacks of 11.09. *European Journal of Migration and Law*, 4(4), 399-424. <https://doi.org/10.1163/157181602763715000>
- Buhrmester, D. y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Burde D., Guven O., Kelcey J., Lahmann H. y Al-Abbadi K. (2015) *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. *Education Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development <https://bit.ly/2kUZ2tt>
- Busher, J., Choudhury, T., Thomas, P. y Harris, G. (2017). *What the Prevent duty means for schools and colleges in England: An analysis of educationalists' experiences*. Research Report. London: Aziz Foundation. <https://cutt.ly/denHQoI>
- Cala, V., Soriano-Ayala, E. y López-Martínez M. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>

- Cano, M. A. (2009). Perfiles de autor del terrorismo islamista en Europa. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 11(7), 1-38.
- Chouliaraki, L., Georgiou, M., Zaborowski, R. y Oomen, W. A. (2017). *The European 'migration crisis' and the media: a cross-European press content analysis*. Department of media and communications London School of Economics and Political Sciences & Utrecht University. <http://eprints.lse.ac.uk/84670/>
- Comisión Europea (2016a). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones de 20 de abril de 2016 *Aplicación de la Agenda Europea de Seguridad para luchar contra el terrorismo y allanar el camino hacia una Unión de la Seguridad genuina y efectiva*. COM (2016) 230 final. <http://xurl.es/4ta1k>
- Comisión Europea (2016b). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social europeo y al Comité de las Regiones de 14 de junio de 2016. *Apoyo a la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento*. COM (2016) 379 final. <http://xurl.es/djs13>
- Comisión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 17 de enero de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. COM (2018) 23 final. <https://bit.ly/2YVJofZ>
- Consejo de Seguridad (2014a). Resolución 2170 (2014). *Amenazas a la paz y la seguridad internacionales causadas por actos terroristas*. Aprobada por el Consejo de Seguridad, 7242a sesión, 15 de agosto 2014. <https://bit.ly/2GfioB7>
- Consejo de Seguridad (2014b). Resolución 2178 (2014). *Amenazas a la paz y la seguridad internacionales causadas por actos terroristas*. Aprobada por el Consejo de Seguridad, 7272a sesión, 24 de septiembre 2014. <https://bit.ly/2xRW0Ja>
- Coolsaet, R. (2019). Radicalization: The origins and limits of a contested concept. En N. Fadil (Coord) *Radicalisation in Belgium and the Netherlands: Critical Perspectives on Violence and Security* (pp. 29-51). London: IB Tauris.
- Corte de la, L. (2016). ¿Qué pueden hacer los Estados europeos para frenar la radicalización yihadista? *Cuadernos de Estrategia*, 180, 125-166.
- Corte de la, L. (2018). *La Yihad de Europa. Desarrollo e impacto del terrorismo yihadista en los países de la Unión Europea (1994-2017)*. Informe del Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, nº 4 (febrero 2018). Vitoria-Gasteiz: Fundación Centro para la Memoria de las Víctimas del Terrorismo. <https://cutt.ly/Dr5czeR>
- Council of Europe (2016a). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. <https://bit.ly/2FuwFHE>
- Council of Europe (2016b). *Reference framework of competences for democratic culture: guidance for implementation (I-III)*. Strasbourg: Council of Europe. <http://xurl.es/e75m5>
- Crocetti, E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 11–23. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1405578>
- Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent radicalization in Europe: What we know and what we do not know. *Studies in conflict & terrorism*, 33(9), 797-814. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2010.501423>

- Dahl, V. (2017) Reducing Adolescents' Approval of Political Violence: The Social Influence of Universalistic and Immigrant-Friendly Peers. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 225(4), 302-312 <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000298>
- Danish Ministry of Immigration, Integration and Housing (2016). *Preventing and countering extremism and radicalisation. National Action Plan*. <https://bit.ly/2VwCkbo>
- Davies, L. (2018). *Review of educational initiatives in counter-extremism internationally: what works?* Gothenburg University: The Segerstedt Institute Report. <https://go.gl/eVjmE9>.
- Espinar Ruiz, E. (2010). Emigrantes y refugiados: reflexiones conceptuales. *Obets*, 5(1), 35-47.
- Eurydice (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office EU. <https://doi.org/10.2797/396908>
- Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://doi.org/10.2797/819077>
- Faggiolani, C., Verna, L y Vivarelli, M. (2017). Text mining e network science per analizzare la complessità della lettura. Principi, metodi, esperienze di applicazione. *JLIS.it* 8(3), 115-136. <http://dx.doi.org/10.4403/jlis.it-12414>
- Federal Government (2016). *Federal Government strategy to prevent extremism and promote democracy*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://bit.ly/2DITQFS>
- Frobenius, M. (2014). Audience design in monologues: How vloggers involve their viewers. *Journal of Pragmatics*, 72, 59-72 <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.008>
- Frontex Agency (2016). *General Report 2015*. Warsaw: European Agency for the Management of Operational Cooperation at the External Borders of the Member States of the European Union <https://cutt.ly/qy1dXYC>
- Gearon, L. (2015). Education, Security and Intelligence Studies. *British Journal of Educational Studies* 63(3), 263–379 <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1079363>
- Generalitat de Catalunya (2016). *Prevenió, detecció i intervenció de processos de radicalització als centres educatius*. Barna: Departament d' Interior i Ensenyament <https://bit.ly/2nLPgLE>
- Gobierno de España (2015). *Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta. Un marco para el respeto y el entendimiento común*. Ministerio del Interior. <https://bit.ly/2gyz3jA>
- Gouvernement République Française (2018). *Prévenir Pour Protéger. Plan national de prévention de la radicalisation*. <https://bit.ly/2yaiV3c>
- Grek, S. (2009) Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence. Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100>

- Her Majesty's Government of United Kingdom (2018). *The United Kingdom's Strategy for Countering Terrorism*. <https://bit.ly/2Js6G8J>
- Hopfenbeck, T. Lenkeit, J., El-Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. y Baird, J.-A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726>
- Hsueh, M., Yogeewaran, K. y Malinen, S. (2015). Leave Your Comment Below: Can biased online comments influence our own prejudicial attitudes and behaviors? *Human Communication Research*, 41, 557-576. <https://doi.org/10.1111/hcre.12059>
- Jerome, L., Elwick, A. y Kazim, R. (2019). The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 821-837. <https://doi.org/10.1002/berj.3527>
- Kamada, T. y Kawai, S. (1989). An algorithm for drawing general undirected graphs. *Information processing letters*, 31, 7-15.
- Koo, J. (2018). Mass influxes and protection in Europe: A reflection on a temporary episode of an enduring problem. *European Journal of Migration and Law*, 20(2), 157-181 <https://doi.org/10.1163/15718166-12340027>
- Lebart, L., Salem, A., Bécue, M. y Peña, D. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lérida: Milenio.
- Leydesdorff, L. y Persson, O. (2010). Mapping the geography of science: Distribution patterns and networks of relations among cities and institutes. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 61(8), 1622-1634 <https://doi.org/10.1002/asi.21347>.
- Lumb, E. (2018) Terrorism in the Nursery: considering the implications of the British Values discourse and the Prevent duty requirements in early years education, *Forum*, 60(3), 355-364. <http://doi.org/10.15730/forum.2018.60.3.355>.
- Marrero, I. (2015). Foreign Fighters and Jihadists: Challenges for International and European Security. *Paix et Sécurité Internationales*, 3, 83-108.
- Martinen, E., Dietrich, J. y Salmela-Aro, K. (2018). Intentional engagement in the transition to adulthood: An integrative perspective on identity, career and goal developmental regulation. *European Psychologist*, 23, 311-323. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000337>
- Mattsson, C. y Säljö, R. (2018). Violent extremism, national security and prevention. Institutional discourses and their implications for schooling. *British Journal of Educational Studies*, 66(1), 109-125. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1337870>
- Matthews, J. (2016). Media performance in the aftermath of terror: Reporting templates, political ritual and the UK press coverage of the London Bombings, 2005. *Journalism* 17(2), 173-189. <https://doi.org/10.1177/1464884914554175>
- Middleton, J. (2016). Preventing violent extremism: the role of doctors. *Lancet*, 388(10057), 2219-2221. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31902-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31902-X)
- Ministère de L'Éducation Nationale (2015). *Mobilisation européenne pour l'éducation aux valeurs citoyennes*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, l'enseignement supérieur et de la Recherche. <https://cutt.ly/Kr5vAVI>

- Motti-Stefanidi, F. y Salmela-Aro, K. (2018). Challenges and resources for immigrant youth positive adaptation. What does scientific evidence show us? *European Psychologist*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000315>
- Moyano, M. y Trujillo, H-M. (2013). *Radicalización y terrorismo islamista. Claves psicosociales*. Granada: Editorial Universidad de Granada
- Municio, N. (2017). Evolución del perfil del yihadista en Europa. *Boletín del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 6, 556-573.
- National Coordinator for Security and Counterterrorism (2016). *National Counterterrorism Strategy for 2016-2020*. The Hague. <https://cutt.ly/Kr5v3rQ>
- Nemr, C. y Savage, S. (2019). *Integrative complexity interventions to prevent and counter violent extremism*. London: Global Center on Cooperative Security. <https://cutt.ly/9r5v694>
- Obaidi, M., Kunst, R., Kteily, N., Thomsen, L. y Sidanius, J. (2018). Living under threat: Mutual threat perception drives anti-muslim and anti-Western hostility in the age of terrorism. *European Journal of Social Psychology*, 48(5), 567-584. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2362>.
- OECD (2018a). *Preparing our youth an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. <https://cutt.ly/rr6fMVI>
- OECD (2018b). *The Future of Education and Skills OECD Education 2030 Framework*. Paris: OECD. <https://bit.ly/2lhJXYs>
- Open Society Justice Initiative (2016). *Eroding Trust. The UK's PREVENT Counter-Extremist Strategy in Health and Education*. New York: Open Society Foundations. <https://bit.ly/2nCuFmz>
- Parlamento Europeo (2016). Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016, sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE (2015/2139). <http://xurl.es/n6gou>
- Pongratz, L. (2006) Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471-482. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>
- Rabasa A. y Benard C. (2015): *Eurojihad. Patterns of islamist radicalization and terrorism in Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Ragazzi, F. (2017). *Students as suspects: The challenges of counter-radicalization policies in education in the Council of Europe member states*. Council of Europe. <https://cutt.ly/Hr5bhL>
- Repiso, R., Merino, A. y Chaparro, M-Á. (2016). Agrupación de las universidades españolas en la prensa impresa nacional. *Revista española de documentación científica*, 39(2), 131-141. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.2.1292>
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale: Alceste. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), 471-484.
- Reinert, M. (1990). Alceste: une méthodologie d'analyse des donne textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24-54.
- Revell, L. y Bryan, H. (2016) Calibrating fundamental British values: How head teachers are approaching appraisal in the light of the Teachers' Standards 2012, Prevent and the Counter-Terrorism & Security Act *Journal of Education for Teaching*, 42(3), 341-353. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1184464>

- Ruiz-Díaz, L. (2017). La prevención de la radicalización en la estrategia contra el terrorismo de la Unión Europea. Entre soft law e impulso de medidas de apoyo. *Revista Española de Derecho Internacional*, 69(2), 257-280. <http://dx.doi.org/10.17103/redi.69.2.2017.1.10>
- Saleem, M. Wojcieszak, M., Hawkins, I., Li, M. y Ramasubramanian, S. (2019). Social identity threats: How media and discrimination affect muslim Americans' identification as americans and trust in the U.S. Government. *Journal of Communication*, 69(2), 214-236. <https://doi.org/10.1093/joc/jqz001>
- Sälzer, C. y Roczen, N. (2018) Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1) 5-20. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02>
- Sartori, G. (1984) *La política, lógica y método en las Ciencias Sociales*. México. Fondo de Cultura Económico.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, extra 1*, 18-43.
- Schwartz, M. (2018). *Shifting the preventing violent extremist paradigm: A think piece on human insecurity, political violence, and new directions for preventing violent extremism*. London: Global Center on Cooperative Security. <http://xurl.es/gjef8>
- Sellar, S. y Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Simpson, A. y Dervin, F. (2019). Forms of dialogism in the Council of Europe Reference Framework on competences for democratic culture. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1618317>
- Sjøen, M. y Jore, S. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 269-283 <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Stephens, W., Sieckelinck, S. y Boutellier H. (2019). Preventing Violent Extremism: A review of the literature. *Studies in Conflict & Terrorism*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1543144>
- Stonebanks, C. (2019). Secularism and securitization: The imaginary threat of religious minorities in Canadian public spaces. *Journal of Beliefs & Values* 40(3), 303-320 <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600341>
- Strabac, Z., Aalberg, T. y Valenta, M. (2014). Attitudes towards Muslim immigrants: Evidence from survey experiments across four countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 40(1), 100-118. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.831542>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. <http://xurl.es/h7xgs>
- Trujillo, H-M. y Moyano, M. (2008). El sistema educativo español en la prevención de la radicalización yihadista. *Athena Intelligence Journal*, 3(2), 75-83. <https://cutt.ly/FyLjzsV>
- Van Zalk, M. H. W., Kerr, M., Van Zalk, N. y Stattin, H. (2013). Xenophobia and tolerance toward immigrants in adolescence: Cross-influence processes within

- friendships. *Journal of abnormal child psychology*, 41(4), 627-639. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9694-8>
- Veiligheid van de staat. Vei Sûrete de l'Etat (2018). *Le Salafisme en Belgique. Mécanismes et réalité. Bruxelles*. <https://bit.ly/30Gvdw5>
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2001). Racist victimization among children in the Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Verkuyten, M. (2018). Religious fundamentalism and radicalization among Muslim minority youth in Europe. *European Psychologist*, 23(1), 21-31. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000314>.
- Vicente, A. (2018). Fórmulas utilizadas para la radicalización y el reclutamiento yihadista de menores en España. *Documento de investigación*. Real Instituto Elcano, 76/2018. <https://cutt.ly/UevpTnF>
- Vidino, L. y Brandon, J. (2012). Europe's experience in countering radicalization: approaches and challenges. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 7(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/18335330.2012.719097>
- Vidino, L. (2018). (Ed.). *De-radicalization in the Mediterranean: comparing challenges and approaches*. Milano: Ledizioni Ledi-Publishing.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTXA AZQUETA DÍAZ DE ALDA

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. En la actualidad, es profesora en el departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Sus líneas de investigación son las competencias cívicas y sociales y la competencia emprendedora. Forma parte del grupo de investigación consolidado de la Universidad de Navarra: Educación, Ciudadanía y Carácter (<https://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania>).

ADORACIÓN MERINO-ARRIBAS

Doctora en Ciencias de la Información y diplomada en Magisterio. Periodista con 22 años de experiencia en grupos de comunicación. Es profesora contratado-doctor e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Sus líneas de investigación son: tratamiento informativo de la inmigración, comunicación digital, narrativa transmedia y redes sociales.