

CONTRARRELATOS DEL ODIOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Counter-Narratives of Hate in Teaching and Learning Social Studies in Secondary Education

ALBERT IZQUIERDO GRAU¹

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. España

albert.izquierdo.grau@gmail.com

Recibido: 18.07.2020 / Aceptado: 20.10.2020

Resumen. El trabajo con los discursos del odio es fundamental para mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de las ciencias sociales. El estudio analiza, identifica e interpreta la capacidad crítica que tiene el alumnado frente un problema social relevante, como es el de los relatos del odio. Se plantea un modelo conceptual para construir contrarrelatos del odio en educación secundaria, con la finalidad de que el alumnado y el profesorado interpreten este tipo de relatos y tomen decisiones para el cambio social y político. Para conseguir este objetivo, se trabaja a partir de diferentes aspectos de la literacidad crítica aplicables a la información sobre un problema social. La muestra utilizada en este estudio proviene de tres centros educativos de Cataluña. La intención de la investigación es ofrecer herramientas para que los profesores y las profesoras incorporen temáticas controvertidas en sus clases de ciencias sociales, para contribuir en una educación basada en la justicia social.

Palabras clave: discursos del odio, contrarrelatos del odio, ciudadanía crítica, justicia social, educación secundaria.

Abstract. The work with hate speeches is essential to improve teaching and facilitate learning in the social studies. This study analyses, identifies and interprets the critical capacity that students have when facing a relevant social problem, such as hate narratives. A conceptual model is proposed to build counter-hate speech narratives in secondary education, with the aim that students and teachers interpret these types of stories and make decisions for social and political change. To achieve this goal, we work from different aspects of critical literacy and apply them to information about a social problem. The sample used in this study comes from three schools in Catalonia (Spain). The aim of the research is to offer tools for teachers to incorporate controversial issues to their social sciences lessons, and thus contribute to an education based on social justice.

Keywords: hate speech, counter-narratives of hate, critical citizenship, social justice, secondary education.

INTRODUCCIÓN. RELATOS DEL ODIOS Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los relatos son historias que implican unos personajes y una trama. Estos elementos son creados por quien explica la historia, siguiendo una secuencia de hechos y acciones. Desde que somos pequeños, cómo dicen De Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo (2017), la historia más común que leemos y vemos en los libros y en las películas es aquella en la que la princesa, la mujer o los pobres tienen problemas y, es el príncipe, el hombre o los ricos quienes les salvan. Estas historias toman un discurso predominante en la sociedad del presente, son un conjunto de ideas que han estado concebidas y que parecen normales porque la sociedad las ha interiorizado. Pero lo que esconden estas historias son relaciones de poder (De Latour et al., 2017). Cuando una historia se nos presenta como un hecho normal, sin alternativas, en numerosos casos incita a la violencia en

contra de quién la cuestione, y los cimientos de la sociedad pluralista y diversa están en juego, empezando con el derecho de la libertad de pensamiento, libertad de religión, de creencia, etcétera. El problema es más serio en el caso de las historias violentas y extremistas, donde también se incluye el discurso del odio (De Latour et al., 2017).

Hoy en día, Internet ofrece notables posibilidades para publicar, difundir y consumir contenidos mediáticos (De Latour et al., 2017; Jubany y Roiha, 2018), favoreciendo la creación de espacios globales de participación, de compromiso y de expresión. Las redes sociales han sido un gran vehículo para llegar a este punto, puesto que cada uno de nosotros puede navegar libremente por lo que denominamos «ciberespacio». Keen y Georgescu (2016) advierten que esto no quiere decir que no podamos ser víctimas o autores de violaciones de los derechos humanos, con un discurso del odio que puede adoptar varias formas en Internet.

Como afirma Sierra (2007), el siglo XXI está caracterizado por la legitimación del odio, desde el poder establecido y como estrategia política que justifica las intervenciones internas y externas, definidas como «humanitarias». Según Emcke (2017) era absolutamente inconcebible que el discurso público volviera a ensuciarse de la manera en que se ha hecho y que las personas pudieran ser víctimas de un acoso tan desmesurado.

Es como si los estándares de la convivencia se hubieran vuelto a la inversa. Como quién considera el respeto a los otros como forma de cortesía, tan sencilla como incontestable, tendría que avergonzarse, o como quien niega el respeto al otro. Es más, quien prolifera insultos y prejuzga en voz alta, pudiera enorgullecerse de hacerlo (Emcke, 2017, p. 17).

De Latour et al. (2017) afirman que hoy en día el discurso del odio es una de las acciones más intolerantes y xenóforas que se vive. Y agregan que el Consejo de Europa trabaja para erradicar el discurso del odio y, es por eso, que ven la educación como un punto de partida fundamental para conseguir este objetivo. Emcke (2017) nos dice que el odio es colectivo e ideológico y requiere de moldes prefabricados donde abocarse. Los términos que se utilizan para humillar, las cadenas asociativas y las imágenes que nos permiten pensar y establecer clasificaciones, los esquemas de percepción que utilizamos para categorizar y emitir juicios, están prefijados. El odio no se manifiesta de golpe, sino que se va cultivando. Solo se puede combatir rechazando su invitación al contagio. Para poder hacerlo se tiene que utilizar el que ellos o ellas no contemplan, que es la observación atenta, la matización constante y el cuestionamiento de uno mismo. Quien pretende hacer frente al odio con más odio, ya se ha dejado manipular (Emcke, 2017).

Últimamente encontramos muchos textos jurídicos que hablan sobre el discurso del odio (Sierra, 2007; Pérez-Madrid, 2009; Cueva, 2012; Miró, 2012, 2016; Díaz, 2015; Gómez, Marquina, Rosa, Tamarit y Aguilar, 2015; Gil, 2017; Jubany y Roiha, 2018), pero no existe una definición universalmente aceptada sobre este concepto y, según Pérez-Madrid (2009), es importante compartir una noción clara de la incitación del odio para poder evaluar su aplicabilidad en situaciones prácticas, para determinar las circunstancias precisas donde prohibir la incitación, y valorar el posible alcance de las sanciones y los recursos admisibles que se pueden utilizar.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa redactó en el año 2016 una definición de discurso del odio que dice así: «El término discurso del odio engloba todas las for-

mas de expresión que propagan, incitan, promueven o justifican el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio fundamentadas en la intolerancia» (Keen y Georgescu 2016, p. 11). En el mismo año, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), define el discurso del odio como

el fomento, promoción, o instigación, en cualquier de sus formas, del odio, la humillación o el desprecio de una persona o un grupo de las personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza respecto a esta persona o grupo de personas y la justificación de estas manifestaciones por razones de raza, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condiciones personales (ECRI, 2016, p. 18).

Ya en el año 2018, Jubany y Roiha definen el discurso del odio como

toda comunicación que se centra en una expresión de odio contra un grupo de personas caracterizadas esencialmente por su origen, religión u orientación sexo-generica o que busca degradar, intimidar o incitar a la violencia o en una acción perjudicial contra alguien por motivos fundamentados básicamente con el racismo, la xenofobia o la homofobia (Jubany y Roiha, 2018, p. 19).

Según Gagliardone, Gal, Alves y Martínez (2015) y Jubany y Roiha (2018), desde un enfoque social y antropológico, las definiciones con las cuales nos encontramos siguen sin alcanzar toda la complejidad de las expresiones de odio en el mundo global contemporáneo. Para Waldron (2012), los discursos del odio son mucho más que simples ofensas o insultos, y afecta a nuestra sociedad de tal manera que los miembros de los grupos más vulnerables tienen que vivir su vida, llevar a cabo sus negocios, criar a sus hijos e hijas y aliviar las pesadillas en una atmósfera social envenenada por este tipo de discurso. No solo esto, sino que el objetivo de este discurso es difamar a los miembros de los grupos vulnerables en cuestión (Waldron, 2012).

Díaz (2015) considera que el concepto de discurso del odio es una palabra imprecisa y afirma que lo que define el discurso del odio es su capacidad para atentar contra la dignidad humana, entendida como un particular estatus social que tiene que ser reafirmado por la ley para predicar su existencia. También considera que se tiene que prohibir el discurso del odio, aunque no comporte la incitación al uso de la violencia, porque el discurso del odio

lesiona la dignidad de los individuos de las colectividades difamadas y, al hacerlo, desfigura la apariencia de la sociedad como colectividad comprometida con los principios más básicos de la justicia, lo que hace que se aleje del ideal de sociedad muy ordenada (Díaz, 2015). Emcke (2017) añade que uno de los efectos que tiene odiar es que empiezan a trastornar los que se ven expuestos a él, los desorienta y les hace perder la confianza.

Según Sierra (2007), el discurso del odio aparece a partir de la creación de enemigos, algunos de los cuales han recibido denominaciones para determinar la clase de antagonismo que representan. En la figura del enemigo recaen todos los impulsos destructivos y es sobre el cual se establece un consenso social —a veces perdido— y, a través de la figura del enemigo común, se recupera. La creación del enemigo ocupa un papel clave en el odio, puesto que es la operación por medio de la cual identificamos y construimos un único agente que es quien «mueve los hilos» detrás de la multitud de oponentes posibles, el que representa por encima de todo la dimensión del opuesto, del hecho antagónico, de la negación (Sierra, 2007). Bello (2007) introduce el concepto «demonización del otro», que es la creación de la figura del enemigo que todo el mundo, sea en grupo o individualmente, tiene que crear para descargar el odio en esta figura y que este hecho sirva como defensa propia.

Según Santisteban (2015), hacer visible lo invisible es un acto de libertad y justicia social en un contexto democrático. La enseñanza en ciencias sociales tiene que ayudar a mostrar los diversos ámbitos de la invisibilidad —sus caras y formas— para comprender la complejidad de los que son olvidados u olvidadas, de las ausencias y los silencios. Al mismo tiempo, encontramos que las identidades también se intentan invisibilizar. Esto se debe a que, como dice Santisteban (2015), cuanto más se reduzcan las identidades, más se buscará la homogeneización de las personas y forzar su identificación con determinados colectivos, así como justificar las diferencias, construyendo relatos de exclusión social del otro. Todorov (1982) afirma que la diferencia se degrada hacia la desigualdad, y la igualdad a identidad (p. 157).

TEMA DE INVESTIGACIÓN: LOS CONTRARRELATOS DEL ODIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En esta investigación tiene el objetivo de estudiar la construcción de contrarrelatos de los discursos del odio, presentes en las redes sociales y en los medios de comunicación, desde el aula de ciencias sociales. La construcción

de contrarrelatos del odio es una herramienta que podemos encontrar en la literacidad crítica para trabajar los problemas sociales desde el pensamiento crítico orientado a la acción para el cambio político y social.

La literacidad crítica (Shor, 1999; Ross, 2004; Wallowitz, 2008) pretende superar la enseñanza de un listado de habilidades del pensamiento crítico. La literacidad crítica tiene que ir dirigida a la acción, que implique una toma de decisiones, un compromiso e intervención en los problemas sociales (Santisteban et al., 2016). La investigación en literacidad crítica se fundamenta en el estudio de la ideología que nos encontramos en los relatos sociales. Según Santisteban et al., (2016, p. 552) «dudar del mundo a través de aquello que leemos o vemos es la clave de la literacidad crítica».

Entendemos los contrarrelatos del odio como una narración que muestra una alternativa a la narración establecida. Keen y Georgescu (2016) afirman que para construir un contrarrelato del odio se debe tener presente que los métodos de trabajo son la sensibilización y la promoción, y que tienen como objetivo encontrar soluciones creativas. Se tienen que trabajar con grupos diversificados de personas, con organizaciones juveniles, para dotarse de competencias necesarias. Tuck y Silverman (2016, p. 7) nos dicen que para construir un contrarrelato se tiene que partir de cuatro preguntas fundamentales:

1. ¿Cuál es tu público?
2. ¿Cuál es tu mensaje?
3. ¿Qué medio utilizas?
4. ¿Quién será tu receptor?

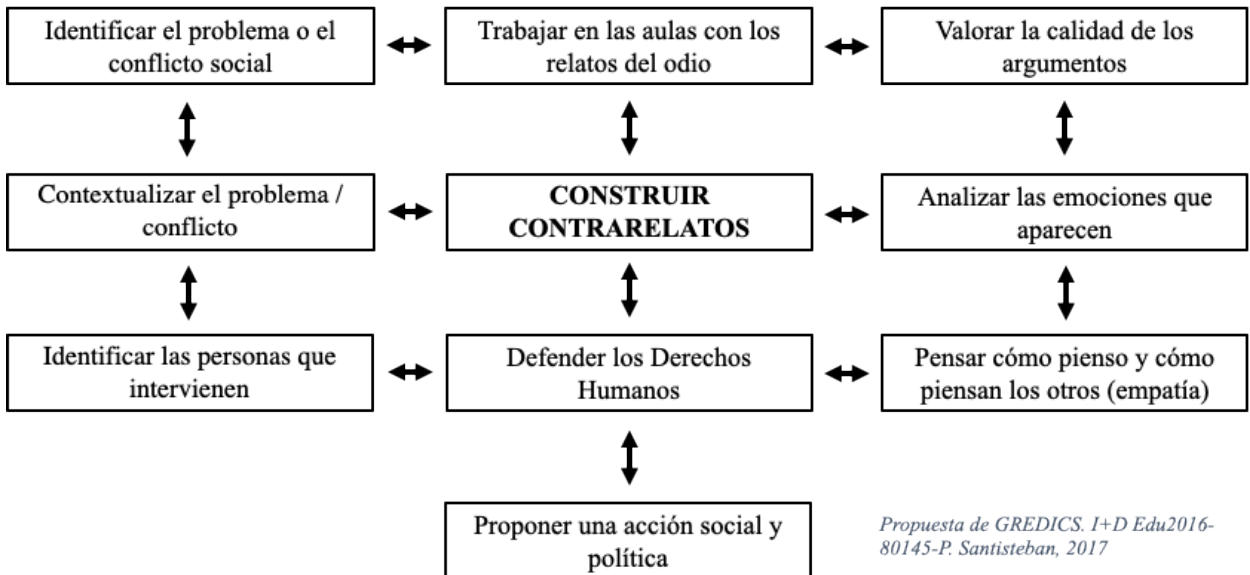
Según De Latour et al. (2017) los relatos contrarios pretenden desacreditar y deconstruir las historias que sirven de base, y también se proponen alternativas, como por ejemplo el respeto a la diferencia, la libertad y la igualdad. Tuck y Silverman (2016) afirman que un contrarrelato es un mensaje que ofrece una alternativa positiva a la propaganda extremista o, de otro modo, busca deconstruir o deslegitimar los relatos extremistas. Siguiendo el manual de De Latour et al., (2017), la idea de contrarrelato del odio parte de dos ejes fundamentales: la acción y la intervención. Los derechos humanos tienen que ser la base para combatir los relatos del odio en los discursos, ya que son importantes para transformar el pensamiento de la población joven, puesto que es el grupo social donde más estereotipos se construyen, dando lugar a relatos del odio (Tuck y Silverman, 2016).

Desde el grupo de investigación GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) se ha generado una

propuesta de trabajo sobre contrarrelatos del odio, basada en una serie de criterios, centrados en el estudio de los problemas y conflictos contemporáneos con los derechos humanos como horizonte. Estos criterios van desde la identificación del problema, su contextualización y la

identificación de las personas o grupos, a la valoración de los argumentos y las emociones que entran en juego, así como la metacognición y la empatía, para finalizar con propuestas de acción social y política.

Cuadro 1. Estructura conceptual para la construcción de contrarrelatos del odio.



Propuesta de GREDICS. I+D Edu2016-80145-P. Santisteban, 2017

Fuente: Grupo de investigación GREDICS

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este artículo presentamos una parte de nuestra investigación, que se basa en el estudio interpretativo del alumnado de tercero y cuarto de educación secundaria (ESO) de tres centros educativos de Cataluña, en torno al problema social de los relatos del odio en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Preguntas y objetivos

Las preguntas y los objetivos de esta investigación y los resultados que se presentan en este artículo, forman parte de una tesis doctoral. La pregunta principal, con las subpreguntas del estudio, son las siguientes:

1. ¿Cómo trabajar con contrarrelatos del odio en la Educación Secundaria?

- 1.1. ¿Qué piensa el profesorado sobre los discursos del odio y sobre cómo trabajar en el aula desde esta perspectiva?
- 1.2. ¿Qué piensa el alumnado de secundaria sobre los discursos del odio que aparecen tan a menudo en las redes sociales o chats?

- 1.3. ¿Qué capacidades tiene el alumnado para interpretar de manera crítica los discursos del odio que aparecen en los medios de comunicación?
- 1.4. ¿Cómo se puede ayudar al alumnado a construir contrarrelatos del odio de sus representaciones sociales?

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Interpretar el pensamiento del profesorado sobre la participación y las actitudes del alumnado en relación con el discurso del odio.
2. Interpretar el trabajo del profesorado en las clases de ciencias sociales de educación secundaria.
3. Analizar las representaciones sociales del alumnado, su participación y sus actitudes frente al discurso del odio.
4. Identificar capacidades de pensamiento crítico del alumnado cuando se enfrenta a discursos del odio que aparecen en los medios de comunicación.
5. Proponer y experimentar modelos de literacidad crítica para interpretar las fuentes de información y los medios, y analizar el proceso educativo del alumnado en la construcción de contrarrelatos del odio.

Diseño y muestra de la investigación

La investigación se realiza en tres centros educativos de Cataluña que, a través de una intervención didáctica, estudiaron los discursos del odio en las redes sociales y en los medios de comunicación. La muestra se compone de tres centros educativos de tres comarcas diferentes de Cataluña (Bages, Vallès Oriental y Osona). Participaron en el estudio un total de 159 estudiantes.

El estudio se llevó a cabo con doce grupos tercer y cuarto curso de Educación Secundaria. Creemos que los resultados obtenidos de los estudiantes de segundo ciclo tienen un carácter de culminación de la etapa de la enseñanza obligatoria y nos dan la posibilidad de indagar en los conocimientos logrados en la ESO. En tercero y cuarto curso se trabajan un tipo de contenidos orientados a la educación cívica que se adaptan al tema de la investigación.

El centro educativo situado en la comarca del Bages es de titularidad privada, tiene dos líneas por nivel. De este centro, participaron un total de 47 estudiantes y un profesor. El instituto del Vallès Oriental es de titularidad municipal. En el estudio participaron 44 estudiantes y un profesor. El tercer centro educativo se encuentra en la comarca de Osona, es de titularidad pública, tiene cuatro líneas por nivel. De este centro, participaron en el estudio un total de 68 estudiantes y una persona del equipo docente. En los tres centros, el alumnado es homogéneo a nivel sociocultural y todos los alumnos son nacidos en Cataluña.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Durante la investigación se utilizaron seis técnicas diseñadas para recopilar y analizar los datos del estudio. Se dividieron en tres fases. La primera fase está orientada al alumnado, que realizó un dossier con preguntas abiertas y cerradas y, a partir de sus respuestas, se eligió un grupo de 6-7 estudiantes para realizar un grupo focal, que permite hacer un debate en torno a las respuestas del dossier. La segunda fase está orientada al profesorado de ciencias sociales, se hicieron entrevistas para comprobar si se trata el tema principal de la investigación en sus clases de segundo ciclo de educación secundaria. Finalmente, la última fase es el análisis documental, donde se analizó el currículum de ciencias sociales de educación secundaria de Cataluña y España.

1. Dossier didáctico: estructurado con preguntas abiertas y cerradas, referentes a las representaciones sociales del alumnado con relación a los relatos del odio. El dossier se estructura en preguntas que corresponden a

las habilidades de lectura crítica que encontramos dentro del estudio en literacidad crítica, para acabar construyendo un contrarrelato del odio (Santisteban et al., 2016; Arroyo et al., 2018).

- a. Identificar el problema o conflicto social.
 - b. Contextualizar el problema o conflicto social.
 - c. Identificar las personas que intervienen.
 - d. Valorar la calidad de los argumentos.
 - e. Analizar las emociones que aparecen.
 - f. Pensar cómo pienso y cómo piensan los demás (empatía).
 - g. Proponer una acción política y social basada en la defensa de los derechos humanos.
2. Grupos focales: esta técnica de recogida de datos la utilizamos para complementar los datos obtenidos en el primer instrumento. Los grupos están formados por 6-7 personas aproximadamente, se intenta que sean lo más heterogéneos posible puesto que es una investigación orientada al alumnado de segundo ciclo de educación secundaria para aportar versiones diferentes y enriquecer el debate. Se realizó un grupo focal por centro educativo. Para llevar a cabo los grupos de discusión, partimos del guion de grupos focales, formado por respuestas escritas por el alumnado en dossier didáctico. Se seleccionaron aquellas respuestas que se creyeron convenientes con el objetivo de que el alumnado debatiera sobre las propuestas que hicieron sus compañeros y compañeras. Por lo tanto, se buscó escoger aquel alumnado que dio respuestas contrapuestas, o bien que mostró cierta facilidad para hablar sobre el tema que se pedía en el dossier didáctico.
3. Entrevistas al profesorado: se realizan entrevistas semiestructuradas en base a un guion con preguntas abiertas. Es la primera técnica de recogida de datos que se puso en práctica en la segunda fase de la investigación. En los centros educativos donde se llevó a cabo esta investigación y se trabajaron las técnicas de la primera fase de la investigación, se hicieron las entrevistas al profesorado para analizar si se trabaja el discurso del odio en las aulas de educación secundaria.
4. Análisis documental del currículum y de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): el análisis del concepto de discurso del odio en el currículum nos permite identificar relaciones entre los factores que se trabajan en los otros instrumentos empleados y los contenidos o competencias que aparecen en el currículum. Del currículum de ciencias sociales de Educación Secundaria se han analizado los objetivos, las competencias básicas, los contenidos, las orientaciones didácticas, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación (Decret 187/2015; Real

Decreto 1105/2014). El análisis del currículum se ha triangulado, junto con los resultados obtenidos de los otros instrumentos de investigación, para poder dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. LA SITUACIÓN EN LAS AULAS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la primera parte del dossier comprobamos como interactúa el alumnado con los relatos que aparecen en las redes sociales y los medios de comunicación. Según los resultados, un 91% de los estudiantes de los tres centros educativos sí que participa en las redes sociales. Hemos utilizado códigos para preservar el anonimato del alumnado que participó en la investigación.

MSSBF4A: Sí, por saber qué hace la gente de mi alrededor, para informarme y porque me gusta. Así sé qué pasa.

Uno de los objetivos de esta fase de la investigación era estudiar de qué manera se identifican los y las estudiantes en las redes sociales, si usan su nombre auténtico o un pseudónimo. El 59% del alumnado utiliza su nombre real.

VRVOM3D: (...) Uso mi nombre auténtico porque no me tengo que esconder con ningún pseudónimo.

El 28% de los estudiantes utiliza un pseudónimo y el 8% del alumnado elige una u otra opción dependiendo de la red social en la que interactúan. El porcentaje restante no respondió a la pregunta. También indagamos sobre el tipo de intervención que tiene el alumnado en las redes sociales. El 85% de los estudiantes no participa ni interviene sobre temas de actualidad.

EBOF4A: Acostumbro a conectarme en diferentes momentos del día. Hablo sobre algún trabajo del instituto o bien sobre mi vida privada.

El 13% del alumnado afirma que sí que interviene en el debate sobre temas de actualidad mientras que el porcentaje restante no respondió a la pregunta.

KBOF4C: Casi siempre participo. Feminismo, racismo, derechos de opinión, básicamente cuando la gente hace un debate sobre algún tema que me interesa, participo.

En referencia a la autovaloración que hacen los estudiantes de sus intervenciones en las redes sociales. El 41% del alumnado cree que sus aportaciones son positivas sobre el problema que se discute.

ASVOF3D: Generalmente expreso mi opinión y las calificaría de buenas, puesto que en ningún momento quiero ofender a nadie.

Por contra, el 8% de las respuestas nos indicaba que sus intervenciones eran negativas.

OTOM4C: Digo como qué mierda de foto porque o es ofensivo o se pasa con el que dice. Casi siempre las críticas que hago son negativas.

Es destacable que, sobre este tema, el 45% de los encuestados no respondieron lo que pedía el cuestionario. En la última pregunta de la primera parte del dossier, indagamos sobre la participación del alumnado en debates en las redes sociales sobre temas en los que no está de acuerdo. El 68% de los encuestados afirmaron que no entran en discusiones sobre temáticas de este tipo, ya que lo ven innecesario.

CLLOF4C: Normalmente no entro en discusiones a través de las redes sociales, porque suele hablar gente que no está muy informada y es absurdo discutir.

El 25% del alumnado afirmó que sí que entran en discusiones.

ACBF3B: Sí, como por ejemplo alguna foto que considero inapropiada o cosas así, pero repito, que no lo hago de mala manera, no quiero ofender a nadie.

El 6% de los estudiantes afirmó que su participación depende del tema que se aborda en la discusión. El porcentaje restante no respondió la pregunta que se planteaba.

La segunda parte del dossier se estructura a partir del mapa conceptual para la construcción de contrarrelatos del odio (ver Cuadro 1. Estructura conceptual para la construcción de contrarrelatos del odio). En primer lugar, quisimos analizar si el alumnado sabía identificar el problema o conflicto social que utilizamos para la investigación. También nos interesaba comprobar el papel de las emociones frente a ciertos comentarios e informaciones surgidos en las redes sociales. Para empezar, presentamos nueve imágenes difundidas en las redes sociales y que sirvieron para mostrar el rechazo a los atentados perpetrados por Estado Islámico en el mundo.

Imagen 1. Imágenes de rechazo a los atentados terroristas.



Pedimos al alumnado que expresara qué le sugerían todas estas imágenes. El 71% de los estudiantes no utilizó palabras relacionadas con el odio ni las emociones.

MMBM3B: Todas [las imágenes] son para dar ánimos a algo.

El 26% de los chicos y chicas que respondieron al dossier, escribieron palabras relacionadas con las emociones.

OIVOM3C: Paz, empatía, salvación...

Finalmente, sólo el 2% del alumnado escribió palabras relacionadas con el odio, mientras que porcentaje restante no respondió a la pregunta.

FROM4C: Muerte, tristeza, problema, sociedad, discriminación, odio.

En la siguiente cuestión, se presentó al alumnado un perfil de usuario de una red social que publica textos que llaman la atención por su contenido homófobos y xenófobos. Con esta pregunta pretendemos analizar qué emociones expresan los estudiantes cuando leen este tipo de contenidos. El 67% de los participantes mostraron en sus respuestas emociones como rabia, mientras que el 31% de los estudiantes no expresó emociones. El 2% del alumnado no respondió a la pregunta.

A raíz de los textos publicados en el perfil de la red social, preguntamos a los estudiantes si harían cambios en las afirmaciones. El 86% del alumnado sí que cambiaría

las afirmaciones, el 10% no haría ningún cambio. El porcentaje restante no respondió a la pregunta.

El siguiente punto del dossier tiene por objetivo obtener datos sobre la valoración del alumnado sobre la calidad de los argumentos que aparecen en las redes sociales y en los medios de comunicación. Para hacerlo, se muestra una imagen surgida de los atentados al puente de Westminster de Londres del día 22 de marzo de 2017. En la fotografía (Imagen 1. Fotografía de los atentados de Londres del 22 de marzo de 2017) se ve una chica musulmana caminando por delante de algunas víctimas del atentado mirando el móvil. Sin dar más información, preguntamos al alumnado qué les sugiere la fotografía.

Imagen 2. Fotografía de los atentados de Londres del 22 de marzo de 2017. Fuente: Jaime Lorrیمان.



Fuente: Jaime Lorrیمان.

El 36% del alumnado criticó la actitud de la mujer:

SMBF4A: Pues hay gente que está pidiendo ayuda, y hay heridos y una mujer que está pasando cómo si nada. En su país debe de ser normal o ella lo debe de ver una cosa rutinaria porque si no, no lo entiendo. Me sugiere indiferencia por los otros, pero tiene una cara rara, como no sé, triste o angustiada, pero no encuentro razón para pasar por aquí con el móvil.

El 30% no se fijaron con la manera de actuar de la mujer mientras que el 21% de los estudiantes justificaron la actitud que tomó la mujer musulmana en esta situación:

KBOF4C: Veo una persona al suelo, unas personas alrededor y una chica musulmana que no se para a ayudar a la persona que está en tierra. No puedo decir muy bien lo que ocurre, no entiendo la imagen. No puedo juzgar a la chica musulmana por estar con el móvil porque no se sabe si está intentando comunicarse con alguien o que está haciendo. No se puede juzgar a la gente con una sola imagen.

El 11% de los chicos y las chicas dudaron de la actitud de la mujer en el momento que se hizo la fotografía. El porcentaje restante no respondió la pregunta.

En la página siguiente del dossier, se mostraban unos comentarios que aparecieron en las redes sociales en el momento en que la imagen se hizo viral. En estos comentarios, se hacía una crítica en contra de la mujer musulmana por su actitud frente a los hechos. Hicimos la misma pregunta después de leer los comentarios. El 53% de los estudiantes, después de los comentarios, justificaron la actitud de la mujer musulmana.

UMVOM3D: Que la mujer musulmana no es que pase del herido como si nada, sino que lo que hace es pasar porque piensa en los sentimientos de todas las familias de los heridos.

Mientras que el 19% del alumnado dudó de la forma de actuar de la mujer, el 16% de los chicos y las chicas siguió criticando la acción de la mujer.

ABBF3B: Exactamente igual que antes, por mucho que ella tuviera miedo, no tiene derecho a dejar de lado la gente muerta y herida. Si todo el mundo que tiene miedo reaccionara como ella, nadie nos ayudaría cuando nos encontramos en peligro.

El 11% de los estudiantes siguieron sin fijarse en la mujer y el 1% del alumnado no respondió a la pregunta.

Tabla 1. Diferencias porcentuales de las respuestas al ver la imagen, antes y después de leer los comentarios.

	Antes de leer los comentarios	Después de leer los comentarios	Diferencia
No se fijan en la chica	30%	11%	19%
Justifican a la chica	21%	53%	32%
Dudan de la chica	11%	19%	8%
Criticán a la chica	36%	16%	20%

Preguntamos a los estudiantes si los comentarios de la mujer eran creíbles y sinceros. El 60% de las respuestas fueron positivas, creían que sí. El 20% del alumnado tenía dudas. El 19% de los estudiantes creyeron que los comentarios no eran sinceros ni creíbles. El porcentaje restante no respondió a la pregunta.

Como hemos podido observar, hay un cambio en las respuestas antes de observar los comentarios y después de leer los comentarios. Nos interesaba saber si el alumnado era consciente de que había cambiado de postura después de leer los comentarios anónimos y de la chica musulmana en las redes sociales. El 67% de las respuestas afirmaron que no habían cambiado de postura.

AMVOM3C: No, porque creo que lo que dice la chica no justifica lo que hace.

El 32% de los estudiantes afirmaron que sí eran conscientes del cambio en sus respuestas mientras que el porcentaje restante no respondió a la pregunta.

AABF3B: Sí, en un principio he pensado como todos, pero después de ver su comentario, he pensado que era verdad, todos tenemos esta mentalidad sobre esta cultura.

Para caracterizar las percepciones del alumnado sobre los autores de este tipo de relatos en las redes sociales indagamos sobre cómo los identificaba. En referencia a su

identidad, el 57% de los estudiantes creyeron que eran personas anónimas. El 42% de las respuestas identificaban a las personas como no anónimas. El 1% del alumnado no respondió la pregunta. En referencia a su edad, el 44% del alumnado creyó que la gente que realiza este tipo de comentario está entre los 16 y 35 años. En referencia a la valoración de las fuentes, cuestionamos si creían que los comentarios eran hechos contrastados u opiniones. El 81% del alumnado afirmó que eran opiniones.

PPVOM3D: A pesar de que hablan y se presentan como hechos reales, solo son opiniones.

El 16% de los estudiantes dijeron que eran hechos contrastados mientras que el 3% de los participantes no respondieron la pregunta.

FPOF4A: Yo creo que hechos contrastados, porque la respuesta de la chica no es más que el contrario del usuario de la red.

Para la construcción de contrarrelatos del odio, necesitamos conocer la toma de decisiones de cada uno frente al discurso del odio. En este apartado presentamos una noticia en la que Amnistía Internacional alertaba de la imposición del discurso del odio en el mundo. Después de leer la noticia, preguntamos a los estudiantes si creían que, desde los gobiernos de todo el mundo, se lucha para acabar con el discurso del odio o, por contra, para propagarlo. El 75% del alumnado afirmó que los políticos fomentan el discurso del odio, mientras que el 11% de los encuestados creían que no se fomenta el discurso del odio desde la política. El 4% de los estudiantes expresaron que sólo algunos políticos lo fomentan. Finalmente, el 10% de los encuestados no respondieron la pregunta. A su vez, pedimos al alumnado que sugiriera acciones sociales y políticas para frenar el discurso del odio en el mundo. El 51% de los estudiantes propusieron hacer manifestaciones, debates o charlas en las escuelas.

MMBF4A: Las manifestaciones, ver que el pueblo se reivindica contra el sistema que hay, pero de una manera siempre pacífica.

El 21% de los chicos y chicas que respondieron el cuestionario afirmaron que cerrarían perfiles de redes sociales que fomentan un discurso del odio.

BVOM4A: Reprimiendo las cuentas que se dedican a fomentar este tipo de textos.

Finalmente, el 7% del alumnado propuso no hacer ninguna acción para frenar la propagación de los discursos

del odio y el 21% de los estudiantes no respondió la pregunta.

En los grupos focales se trataron muchas de las respuestas que el alumnado escribió en el cuestionario, este instrumento sirvió para profundizar e interactuar a partir de aquello que habían escrito en el primer instrumento de recogida de datos. Pudimos observar cómo quienes habían hecho textos críticos que marcaban un discurso del odio, quisieron matizar sus respuestas, diciendo que no habían entendido las imágenes y los textos que se les habían mostrado. El alumnado nos destacó en los grupos focales que, temas como los discursos del odio, no se tratan en las aulas. Durante las entrevistas al profesorado, les mostramos la opinión del alumnado y su respuesta fue que ellos y ellas sí que intentan introducir estas temáticas en sus clases, sin embargo, consideran que el alumnado no es capaz de identificarlas, si no se le informa explícitamente qué es lo que se va a tratar. El profesorado añadió que no tiene ningún problema en introducir los relatos del odio en sus clases pero que, a veces, este tipo de temáticas salen del currículum establecido por las instituciones.

En análisis y valoración del tratamiento del discurso del odio en el currículum de ciencias sociales de Educación Secundaria de Cataluña y España, nos centramos en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y en Cataluña, Cultura y valores éticos. De las trece competencias de Geografía e Historia del currículum de Educación Secundaria de Cataluña (Decret 187/2015), en sólo dos, se podrían introducir los relatos del odio:

Competencia 11. Formarse un criterio propio sobre problemas sociales relevantes para desarrollar un pensamiento crítico;

Competencia 12. Participar activamente y de manera comprometida con proyectos para ejercer derechos, deberes y responsabilidades propias de una sociedad democrática.

En el currículum de Educación Secundaria de España (Real Decreto 1105/2014), comprobamos como los resultados son parecidos a los que nos encontramos en Cataluña. El concepto de «discurso del odio» o «relato del odio» no aparece en ningún párrafo de los currículos oficiales competenciales de Educación Secundaria de Cataluña y España. Los relatos se trabajan en las asignaturas de lenguas, pero nunca desde la vertiente social del currículum. Este puede ser uno de los factores que explique los resultados obtenidos en la investigación.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En relación a los resultados de la investigación

En los resultados obtenidos hemos podido comprobar cómo el alumnado utiliza las redes sociales para mostrar aquello que hace y le interesa. Los datos nos muestran cómo el alumnado es poco partícipe a la hora de discutir en las redes sociales sobre temas controvertidos. En los grupos focales transmiten que, si tienen que discutir algún comentario de otra persona y la conocen, prefieren hacerlo de manera privada. Creemos que tomar esta postura frente un texto o una imagen muestra una parte poco crítica con aquello que se lee y ve en las redes sociales y los medios de comunicación. Los resultados permiten reafirmarnos en la idea que el alumnado no tiene todas las habilidades para poder construir contrarrelatos del odio, debido a la dificultad con la que se encuentran en el momento de hacer una reflexión crítica de lo que leen o ven. Al alumnado le cuesta identificar un problema o conflicto social a partir de la información que recibe, si no se le hace explícito el trabajo a partir de relatos del odio. Lo que nos muestran los datos es que frente a mensajes o imágenes que difunden un discurso del odio, el alumnado muestra emociones y esto determina su percepción y actuación en referencia a dichos mensajes. En relación a la valoración de la calidad de los argumentos, se observan indicios de construcción de contrarrelatos por parte del alumnado. En el apartado del cuestionario, en el momento en el que aparece la imagen de la mujer musulmana mirando el móvil, pasando por delante de las víctimas del atentado, gran parte del alumnado realizó comentarios en contra de la mujer, pero después, al leer un contrarrelato, pudieron rehacer la respuesta, mostrando un gran cambio en sus discursos, ya que muchos se dieron cuenta de que la respuesta anterior estaba condicionada. Al mismo tiempo, podemos identificar su voluntad para mostrarse como personas abiertas y no racistas, cosa que remarcaron frecuentemente durante los grupos focales. En el momento de la toma de decisiones, donde la importancia está en la acción que tomaría el alumnado —el punto clave de la construcción del contrarrelato— gran parte de los estudiantes tomarían acciones que hoy en día ya se llevan a cabo, como pueden ser manifestarse, debatir, participar en conferencias, etcétera.

En relación a las preguntas y objetivos de la investigación

Esta investigación nos permite responder a la pregunta general que planteábamos al inicio, así como a las preguntas secundarias. Hemos destinado una parte del marco teórico para desarrollar qué se entiende por relatos y

contrarrelatos del odio y cómo desarrollar la literacidad crítica en las ciencias sociales. Hemos visto que desde el grupo de investigación GREDICS, durante los últimos años se han desarrollado proyectos de investigación en torno a la literacidad crítica y los relatos del odio. Estas investigaciones han servido para poder formular una línea de trabajo que creemos que puede ser un punto de partida fundamental para construir contrarrelatos del odio en las clases de ciencias sociales. Hemos seguido un modelo conceptual para construir contrarrelatos del odio en las aulas de ciencias sociales de Educación Secundaria.

Sugerencias para la enseñanza y el profesorado de ciencias sociales

Creemos que todo el proceso de construcción de contrarrelatos tiene que ser conducido por el profesorado, aunque se tengan que salvar las distancias con los currículos oficiales. El currículum de ciencias sociales de Educación Secundaria de Cataluña y España señala la necesidad de trabajar el pensamiento crítico. Tenemos que avanzar hacia un pensamiento crítico orientado a la acción, a la literacidad crítica. Es necesario que el alumnado tome parte de la situación y proponga acciones sociales y políticas para el cambio social. Los estudiantes son agentes activos y es importante que tengan conciencia de ello dentro de su propia enseñanza y que se vean con posibilidades de cambiar la situación como protagonistas del presente (Santisteban, Canal y Costa, 2012). La formación del pensamiento crítico es un aspecto imprescindible para la democracia y, en consecuencia, para la educación, cuando el horizonte es la intervención social y el cambio social. Creemos que desde la enseñanza de las ciencias sociales se tendría que trabajar a partir de problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas, como los relatos del odio.

Si desde la didáctica de las ciencias sociales queremos que el alumnado se eduque de una manera crítica, el primer paso para conseguirlo es concienciar al profesorado de que la mejor manera de actuar ante los problemas sociales es trabajar desde la construcción de contrarrelatos que defiendan los derechos humanos. Solo haciendo una crítica racionalizada que parta de la acción y de la defensa de los Derechos Humanos se conseguirá el objetivo de construir un contrarrelato del odio. Es por este motivo, es importante trasladar esta idea a la formación del profesorado. Si conseguimos que el profesorado que se está formando vea la importancia que pueden tener los contrarrelatos dentro de la educación en ciencias sociales, estaremos construyendo las bases de un cambio educativo.

CONCLUSIONES FINALES

Realizar esta investigación nos dio la oportunidad de trabajar sobre conceptos que en los últimos años se han ido desarrollando, a pesar de que sus objetivos no son nuevos en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Investigar sobre los relatos del odio nos ha permitido trabajar con adolescentes y poder saber cuáles son sus ideas y habilidades. También se analizó cómo es posible construir contrarrelatos del odio en las aulas de ciencias sociales. Estas propuestas aportan nuevas ideas y perspectivas de acción en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, para superar las carencias detectadas hasta ahora en las propuestas sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Queda un largo camino para recorrer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, desde

NOTAS

¹ Albert Izquierdo Grau es geógrafo y doctor en didáctica de las ciencias sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona. Este artículo presenta algunos resultados obtenidos en el transcurso de su

la teoría crítica, como instrumento de transformación social, para generar nuevos recursos y herramientas para el alumnado y el profesorado. Estos instrumentos tienen que hacer frente a los retos que se nos presentan hoy en día para formar una ciudadanía crítica.

En referencia a los resultados obtenidos en esta investigación, hemos podido comprobar como el alumnado de los centros educativos trabajados de Educación Secundaria de Cataluña, actualmente no tiene la capacidad suficiente para construir contrarrelatos del odio a partir de imágenes y textos que provienen de los medios de comunicación y de las redes sociales. Es necesaria una reconceptualización del concepto de pensamiento crítico. Es importante seguir las aportaciones de la literacidad crítica y la construcción de contrarrelatos en las futuras investigaciones sobre didáctica de las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, A., BALLBÉ, M., CANALS, R., GARCÍA, C. R., LLUSÀ, J., LÓPEZ, M., OLLER, M. y SANTISTEBAN, A. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. En E. LÓPEZ, GARCÍA RUIZ, C. R., y M. SÁNCHEZ. (eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

BELLO, G. (2007). La demonización del Otro, la deshumanización i el racismo. *Cuadernos del Ateneo*, 24, 19-28.

CUEVA, R. (2012). El «discurso del odio» y su prohibición. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 35, 437-455.

DE LATOUR, A., PERGER, N., SALAJ, R., TOCCHI, C. y VIEJO, P. (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. Strasbourg: Council of Europe. Consultable en: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/we-can-flipbook1>.

DÍAZ, J. M. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*, 34, 77-101.

EMCKE, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.

GAGLIARDONE, I., GAL, D., ALVES, T. y MARTÍNEZ, G. (2015). *Countering hate speech*. París: UNESCO.

investigación doctoral titulada *Contrarelatats de l'odi a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'educació secundària*.

GIL, F. (2017). Avalanchas de odio en redes y el papel de las «personas aliadas». Eldiario.es. Consultable a https://www.eldiario.es/interferencias/pedagogia-activista-responsabilidad-personas-aliadas_6_661143899.html (01/02/2018).

GÓMEZ, V., MARQUINA, M., ROSA, M., TAMARIT, J. P. y AGUILAR, M. A. (2015). *Manual práctico para la investigación y enjuiciamiento de delitos de odio y discriminación*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

JUBANY, O. y ROIHA, M. (2018). *Las palabras son armas. Discurso del odio en la red*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

KEEN, E. y GEORGESCU, M. (2016). *Bookmarks: A manual for combating hate speech online through human rights education*. Strasbourg: Council of Europe. Consultable en: <https://rm.coe.int/168065dac7>.

MIRÓ, F. (2012). *El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio*. Madrid: Marcial Pons.

MIRÓ, F. (2016). Taxonomía de la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet. *IDP. Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política*, 22, 93-118.

PÉREZ-MADRID, F. (2009). Incitación al odio religioso o «hate speech» y libertad de expresión. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 19, 1-28.

ROSS, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kinche-
loe. En J. L. KINCHELOE y D. WEIL (eds.), *Critical Thinking and
Learning: An Encyclopaedia for Parents and Teachers* (pp. 383-
388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

SANTISTEBAN, A. (2015). La formación del profesorado para ha-
cer visible lo invisible. A. M. HERNÁNDEZ CARRETERO, C. R.
GARCÍA RUIZ y J. L. DE LA MONTAÑA (eds.). *Una enseñanza
de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la
invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáce-
res: Universidad de Extremadura / AUPDCS.

SANTISTEBAN, A. (2017). Educació política i mitjans de comu-
nicació. *Perspectiva escolar*, 395, 12-16.

SANTISTEBAN, A., CANAL, M y COSTA, D. (2012). El alum-
nado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta?
¿Cómo piensa la participación? En N. DE ALBA, F. GARCÍA y A.
SANTISTEBAN (eds.). *Educación para la participación ciudadana
en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla:
Universidad de Sevilla / AUPDCS.

SANTISTEBAN, A., TOSAR, B., IZQUIERDO, A., LLUSÀ, J.,
CANALS, R., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2016). La Literaci-
dad Crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas:

Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las cien-
cias sociales. En C. R. GARCÍA RUIZ, A. ARROYO y B. AN-
DREU (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las
ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-
560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria / AUPDCS.

SHOR, I. (1999). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy,
Pluralism & Practice: Vol. 1* (4), 1-32.

SIERRA, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del Ateneo*,
24, 5-18.

TODOROV, T. (1982). *La conquista de América. El problema del
otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

TUCK, H. y SILVERMAN, T. (2016). *The Counter-Narrative
Handbook*. London: Institute for Strategic Dialogue.

WALDRON, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Har-
vard University Press.

WALLOWITZ, L. (2008) *Critical Literacy as Resistance. Tea-
ching for Social Justice across the secondary curriculum*. New
York: Peter Lang.