

TESIS DOCTORAL

2023

*DISCURSOS DE ODIO EN TIEMPOS DE
REACCIÓN ANTIDEMOCRÁTICA:*

**una investigación participativa con adolescentes y
educadores/as**

ALBERTO IZQUIERDO MONTERO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTORA: TERESA AGUADO ODINA



**DISCURSOS DE ODIOS EN TIEMPOS DE REACCIÓN ANTIDEMOCRÁTICA:
una investigación participativa con adolescentes y educadores/as**

*HATE SPEECH IN TIMES OF ANTI-DEMOCRATIC BACKLASH:
a participatory research with adolescents and educators*

Tesis doctoral - 2023

Doctoral Thesis - 2023

Alberto Izquierdo Montero

Dirección: Teresa Aguado Odina



A toda la gente querida.

*Y especialmente a mi abuela Amparo,
que siempre celebraba cada uno de nuestros pequeños pasos académicos
con una mezcla de vítores variopintos y oraciones.*

*Porque creo que le hubiera hecho especial ilusión
esto de que uno de sus nietxs fuese eso que llaman “doctor”;
título extraño y confuso para nosotrxs que, en todo caso,
si pudiera entenderse como algo parecido a un logro, lo sería
de toda la familia y de mucha otra gente.*

*Un esfuerzo colectivo que se traduce
en una nueva responsabilidad personal,
también hacia ti, abuela,
y hacia quienes pelearon ayer para “cimientar el futuro”
-como escribió uno de nuestros bisabuelos en 1937-,
que hoy es nuestro presente,
aun repleto de abismos, violencias y dolores,
pero también de manos que se entrelazan,
miradas cómplices, puños alzados y alegrías.*

*Entonces, sí: ¡a todxs vosotrxs!,
porque “no me tupo de decirus
que sus quiero, prendas...”.*

La fotografía que se intuye en la portada de la página anterior fue realizada por María Magdalena Arrégalla para *The New York Times*. Muestra una escena de las manifestaciones que tuvieron lugar en Río de Janeiro en 2019 al cumplirse un año del asesinato de Marielle Franco.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS INSUFICIENTES	8
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE / <i>ABSTRACT & KEYWORDS</i>	10
INTRODUCCIÓN Y MAPA DE LECTURA / <i>INTRODUCTION & MAP FOR READING</i>	12
BLOQUE A – INTENCIONALIDAD Y PERTINENCIA DE LA TESIS DOCTORAL	20
CAPÍTULO 1 - CAMINOS RECORRIDOS HASTA LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
1.1. Aterrizaje en el Grupo INTER y primeras tentativas temáticas para una posible tesis	21
1.2. “Y tiro porque me toca”: un curso de verano, un grupo de discusión y un proyecto financiado como parte del impulso	23
1.3. Las preguntas de investigación y su (mi/nuestro) lugar de enunciación	26
CAPÍTULO 2 - JUSTIFICACIÓN, FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	30
2.1. El <i>por qué</i> o la justificación	30
2.1.1. <i>Recomendaciones supranacionales: combatir los discursos de odio, promoviendo la</i> <i>“ciudadanía global” y la “literacidad crítica y mediática”</i>	30
2.1.2. <i>El contexto estatal: delitos y discursos de odio entre las líneas prioritarias de actuación</i>	34
2.1.3. <i>La necesidad de investigar más en educación</i>	40
2.2. El <i>para qué</i> : finalidad y objetivos de la investigación	49
RESUMEN DEL BLOQUE A Y FUENTES CLAVE / <i>SUMMARY OF SECTION A & KEY SOURCES</i>	51
BLOQUE B – CONTEXTO Y CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LOS DISCURSOS DE ODIOS	54

CAPÍTULO 3 – “¡MENUDO PANORAMA!” UN INTENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DISCURSOS DE ODO ACTUALES	55
3.1. <i>White noise</i> o la revuelta de los supremacismos	56
3.2. La política del odio y el odio como política: la instrumentalización estratégica de los malestares	63
3.3. Redes (anti)sociales: internet como campo de batalla	68
3.4. Y todo esto, ¿tiene algo que ver con los populismos?	73
CAPÍTULO 4 – DISCURSOS DE ODO: DEFINICIONES EN DISPUTA	77
4.1. ¿Qué entendemos (aquí) por “discurso”?	77
4.2. ¿Y qué entendemos por “odio”? Exprimiendo el emocionario	80
4.3. (Des)acuerdos y tensiones en la definición de los discursos de odio	83
4.3.1. <i>Sobre vulnerabilizaciones y grupos minorizados</i>	84
4.3.2. <i>Sobre la hostilidad o la violencia explícita</i>	86
4.3.3. <i>Sobre los daños que pueden provocar los discursos de odio</i>	88
4.3.4. <i>Sobre la Libertad de Expresión</i>	89
RESUMEN DEL BLOQUE B Y FUENTES CLAVE / <i>SUMMARY OF SECTION B & KEY SOURCES</i>	92
BLOQUE C – MIRADA Y FORMA DE APROXIMACIÓN HACIA EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	96
CAPÍTULO 5 – ENFOQUE INTERCULTURAL CRÍTICO EN EDUCACIÓN	97
5.1. Neutro es el PH, no la pedagogía	98
5.2. Construir conocimientos desde lo intercultural	105
CAPÍTULO 6 – BASES METODOLÓGICAS	113
6.1. El sentido de la investigación cualitativa	113
6.2. Procedimiento y fases de la investigación	117
6.2.1. <i>Fase preparatoria: participantes y garantías éticas</i>	117
6.2.2. <i>Fase empírica: el trabajo de campo (con mascarillas)</i>	121

6.2.3. Fase de análisis: documentos de campo y proceso de construcción categorial	136
6.3. Limitaciones metodológicas	146
RESUMEN DEL BLOQUE C Y FUENTES CLAVE / <i>SUMMARY OF SECTION C & KEY SOURCES</i>	150
BLOQUE D – RESULTADOS	153
CAPÍTULO 7 – LA DIFICULTAD Y NECESIDAD DE CONCEPTUALIZAR LOS DISCURSOS DE ODIOS	155
7.1. Perspectiva de las, los y les adolescentes	155
7.2. Perspectiva del profesorado y otras figuras educativas	163
CAPÍTULO 8 – AGENTES Y ESCENARIOS IDENTIFICADOS COMO RELEVANTES	165
8.1. Perspectiva de las, los y les adolescentes	165
8.2. Perspectiva del profesorado y otras figuras educativas	169
CAPÍTULO 9 – ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR LOS DISCURSOS DE ODIOS	171
9.1. Perspectiva de las, los y les adolescentes	171
9.2. Perspectiva del profesorado y otras figuras educativas	178
CAPÍTULO 10 – PRINCIPALES “NUDOS” E “HILOS” IDENTIFICADOS DESDE UNA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA Y REFLEXIVA	182
10. 1. Privilegios interpelados: masculinidad y blanquitud como paradigmas, patriarcado y racismo como sistema	182
10.2. El potencial educativo del humor: memes patas arriba	186
RESUMEN DEL BLOQUE D Y FUENTES CLAVE / <i>SUMMARY OF SECTION D & KEY SOURCES</i>	194
BLOQUE E – DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES (<i>DISCUSSION & CONCLUSIONS</i>)	191
CAPÍTULO 11 – <i>OXÍMORON: APROVECHAR EL MOMENTO ANTIDEMOCRÁTICO PARA RADICALIZAR LA DEMOCRACIA / OXYMORON: TAKING ADVANTAGE OF THE ANTIDEMOCRATIC MOMENT TO RADICALIZE DEMOCRACY</i>	201

CAPÍTULO 12 – ALGUNAS PROPUESTAS PARA PROFESORADO Y OTRAS FIGURAS EDUCATIVAS / <i>SOME PROPOSALS FOR TEACHERS AND OTHER EDUCATIONAL FIGURES</i>	226
CAPÍTULO 13 – LÍNEAS DE CONTINUIDAD / <i>LINES OF CONTINUITY</i>	240
RESUMEN DEL BLOQUE E Y FUENTES CLAVE / <i>SUMMARY OF SECTION E & KEY SOURCES</i>	250
ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES	253
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
ANEXOS	274
Anexo 1. Modelo de consentimiento informado para participantes y de autorización para tutores/as legales	274
Anexo 2. Certificado del Comité de Bioética de la UNED	280
Anexo 3. Caso real de antigitanismo planteado en la Fase 1 del trabajo de campo.....	281
Anexo 4. Ejemplos de fichas entregadas para desarrollar juego de roles en Fase 1 del trabajo de campo	282
Anexo 5. Pantallazos de actividades realizadas en <i>Padlet</i> sobre el mapeo	283
Anexo 6. Propuestas de actividad reflexiva individual y complementaria sobre privilegios	284
Anexo 7. Modelo y ejemplos de Fichas de concreción del diseño de las investigaciones grupales durante la Fase 2 del trabajo de campo	286
Anexo 8. Mural realizado por dos de los grupos de participantes en Fase 3 del trabajo de campo	288
Anexo 9. Guion y consentimiento informado del grupo de discusión realizado con profesorado y otras figuras educativas.....	289
Anexo 10. Modelo y síntesis de resultados de cuestionarios de evaluación finales ofrecidos a las, los y les participantes de la investigación.....	291
Anexo 11. Tabla de códigos	296

AGRADECIMIENTOS INSUFICIENTES

Insuficientes porque son infinitos. También porque ya nos advirtieron de que, en una tesis doctoral, no podía ocupar más espacio el apartado de agradecimientos que las conclusiones. Ni siquiera, aunque la principal conclusión pudiese resumirse en un “GRACIAS”.

Permitidme que, aunque no sea tan extenso como me gustaría, sí sea este el único apartado escrito en primera persona del singular para así poder mostrar mi agradecimiento sincero y cariñoso a todas las personas que conforman ese “nosotrxs” que sostiene esa primera persona del plural con el que hemos redactado esta tesis.

GRACIAS, por tanto, a:

Teresa, por tu confianza, tu acompañamiento, tu paciencia y tu generosidad inmensas. Por lo fácil que haces las cosas que podrían no serlo tanto. Por ser la *maestra* a quien me quiero parecer.

A cada una de las personas que conforman el Grupo INTER, ese oasis donde los cuidados y la complicidad tratan de compensar las aristas más afiladas de la turbina académica. Particularmente, gracias a **Belén**, *mi paisana extremeña* y coordinadora de la Línea 4 – Estudios Interculturales en Educación del Programa de Doctorado en Educación, por introducirme en el Grupo y por tantas cosas. A **Noe(mi)** y **Alba**, queridas amigas, porque esta tesis es tan vuestra como mía (o, mejor: nuestra), aunque os empeñéis en decir que no os debo nada, ¡os debo tanto...! A **Íñigo**, porque también formaste parte del grupo motor de esta investigación, echo de menos los viajes en tren contigo hacia el trabajo de campo. A **David**, gracias por los estimulantes intercambios de *whatsapps* sobre discursos de odio, por revisar el marco teórico, por empujarnos a hacer la revisión sistemática de la literatura científica, por estar cerca, aunque nos separen kilómetros de tierra y mar. A **Marga**, por acogerme en la estancia casi virtual que realicé contigo en el CSIC en aquellos momentos de coletazos pandémicos, por animarme a ofrecer un seminario que me permitió parar a valorar y compartir lo que había aprendido hasta aquel momento. A **Ana** y **María**, compis y habitantes de la sala de “becarixs precarixs”.

Por supuesto, **a cada una de las, los y les participantes en la investigación**. No es un cliché decir que sin vosotrxs no hubiera sido posible. Gracias al **IES Satafi** y a **VALORA** por abrirnos las puertas en un momento tan complicado (octubre de 2020) donde había muchas otras cosas que priorizar. Gracias por vuestro tiempo, esfuerzo y por los aprendizajes que construimos dialógicamente. Espero que volvamos a encontrarnos.

Obrigado a **Manuela Guilherme** por acogerme durante la estancia internacional en el *Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra*. Fuiste la mejor anfitriona que pude tener: aprendí

muchísimo en el *Critical Intercultural Dialogue course* (gracias también a Cristiano y a Cláudia); fueron maravillosas las tutorías y el seminario a tres voces compartidos con Sabrina y, por supuesto, aquel viaje a Pedrógão (*Pequeno e lindo!*) y alrededores. Gracias a la estancia pude conocer al estupendo personal de la biblioteca Norte/Sul, Maria José, Inés y Acacio, siempre apoyándonos para hacer la dichosa tesis sin perecer en el intento. También a Alexandra, facilitando los procesos de idas y venidas. A muchxs amigxs que encontré allí y que hoy me hacen sentir eso que llaman *saudade*; entre ellxs, *grazas* a mi querida amiga **Sabela**, compañera durante esos extraordinarios meses y más allá, por tantas (son)risas compartidas recorriendo agotadoras cuestas de adoquines rebeldes, por tu escucha y tus enseñanzas entre cafés y partidas de *ping pong* en capillas de las que los santos prefirieron escapar.

Gracias a **Francis** y a **Bea Álvarez**, secretario y directora del Programa de Doctorado en Educación, por la *guerra* que os damos en los distintos frentes disponibles: *whatsapp*, llamadas, correos, foros... Concretamente a Francis por darnos ánimo y alegría desde que tuvimos la suerte de encontrarnos hace ya más de diez años en la Complu, ¡qué *apañao* eres! Gracias a **Ana Dumrauf** y **Alberto Moreno Doña** por la generosa revisión pormenorizada de la tesis, que me ha permitido afinarla más y me ha ayudado a poner en valor el trabajo realizado en un momento en el que ya todo eran dudas.

En otro orden de cosas y con distintos afectos, gracias a los sistemas de becas públicas porque llevan facilitándome (y en ocasiones, permitiéndome) estudiar durante toda la educación postobligatoria, desde primero de bachillerato hasta el doctorado. Si bien sigue siendo una medida que se queda corta o que debería ser sustituida por un sistema educativo público totalmente gratuito en sus distintas etapas, no quería dejar de mencionarlo porque ha sido un gran impulso material desde el que ir sosteniéndome, y eso nunca es poco. Ahora que echo la vista atrás, gracias a todas las maestras de los cinco coles a los que asistí, particularmente a nuestra querida **Concha**, por creer en cada unx de nosotrxs y demostrárnoslo cotidianamente de diversas maneras.

Gracias a **toda mi familia**. De manera especial a **mi tía Mari**, por apretar durante aquellos años en los que yo podría haber dejado la carrera porque parecía lo menos importante de entre todo lo que estaba sucediendo. A **mi hermana María**, por tu infinita confianza en mí y por ser una peleona, aunque no te lo creas. A **Ana**, por quitarle importancia a la tesis y hacerme encararla de otra manera, por darle importancia a la vida y querer que nos acompañemos al menos durante un buen trecho de ella. A **mi madre, Merce**, porque el teclado no consigue concretar la inmensa admiración y amor que siento hacia ti. A **Shokran**, por los paseos reflexivos sin gran conversación, pero en compañía.

A la gente que lucha, que aguanta o a veces se rinde. Por otros mundos posibles. ¡Salud y Alegría!

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

ABSTRACT & KEYWORDS

Este informe de tesis doctoral da cuenta de un proceso de investigación sobre discursos de odio desde un interés educativo comprometido con ampliar críticamente los marcos de lo dialógico y lo democrático, justo en un momento caracterizado por una fuerte reacción antidemocrática y supremacista que alcanza a distintas geografías. Dicha investigación ha buscado incorporar la perspectiva de 52 adolescentes, así como de educadoras y educadores (profesorado y otras figuras educativas) para identificar algunas claves que nos permitan dinamizar un diálogo social amplio acerca de la problemática descrita durante la tesis, esto es, el auge de discursos de odio con los que se pretende preservar privilegios y ahondar aún más en las desigualdades estructurales. Así, mediante la combinación de una revisión documental exhaustiva y el trabajo de campo de nueve meses de duración ubicado en dos espacios educativos de la periferia sur de la Comunidad de Madrid, el presente trabajo va ofreciendo respuestas a las preguntas y objetivos de investigación desde una investigación con importantes componentes cualitativos, participativos y

This doctoral thesis report reports on a research process on hate speech from an educational interest committed to critically broadening the frameworks of dialogue and democracy, at a time characterised by a strong anti-democratic and supremacist reaction that reaches different geographies. This research has sought to incorporate the perspective of 52 adolescents, as well as that of educators (teachers and other educational figures) in order to identify some keys that allow us to stimulate a broad social dialogue about the problem described during the thesis, that is, the rise of a hate speech that seeks to preserve privileges and further deepen structural inequalities. Thus, through a combination of an exhaustive documentary review and nine months of fieldwork in two educational spaces in the southern periphery of the Community of Madrid, this work offers answers to the research questions and objectives from a research with important qualitative, participatory and performative components, to finally fulfil the intended purpose: to

performativos, para finalmente cumplir la finalidad pretendida: ofrecer propuestas teórico-prácticas para orientar el trabajo pedagógico en torno a los discursos de odio desde un enfoque intercultural crítico en educación.

Palabras clave: *discursos de odio, enfoque intercultural crítico en educación, democracia, alfabetización crítica y mediática, investigación participativa, taller dialógico, perspectivas desde las adolescencias.*

offer theoretical-practical proposals to guide the pedagogical work around hate speech from a critical intercultural approach in education.

Keywords: *hate speech, critical intercultural approach in education, democracy, critical and media literacy, participatory research, dialogic workshop, perspectives from adolescents.*

INTRODUCCIÓN Y MAPA DE LECTURA

INTRODUCTION & MAP FOR READING

No siempre es sencillo saber qué escribir en el apartado introductorio. Qué contar ahora y qué dejar para más adelante. Hasta dónde explicar. Entonces, optaremos por ofrecer una visión general del trabajo y una aproximación al sentido y estructura del documento que esperamos que sirva como *mapa de lectura* para aquellas/os potenciales lectoras y lectores que, a diferencia de quien tenga que afrontar la revisión de este informe con una misión evaluativa, podrán seleccionar qué parte(s) del todo le interesa(n) más, tanto como para realizar una parada y leerla(s). Así, surge una segunda opción de lectura no lineal, casi como la *Rayuela* con la que Julio Cortázar nos enseñó a leer dando brincos.

Y una tercera forma de lectura para quienes únicamente lean los fragmentos escritos en inglés. Dada la aspiración de esta tesis a ser considerada para la mención internacional, hemos traducido aquellas partes necesarias para que una lectura en inglés sea suficiente para conocer el sentido y alcance de este trabajo de tesis doctoral. Así, en ese otro idioma se puede encontrar el resumen general y las palabras clave del trabajo (*abstract & keywords*), esta misma introducción, así como un resumen por cada uno de los cinco bloques y las conclusiones

*It is not always easy to know what to write in the introductory section. What to say now and what to leave for later. How much to explain. We will therefore choose to offer an overview of the work and an approximation to the meaning and structure of the document which we hope will serve as a reading map for those potential readers who, unlike those who have to face the review of this report with an evaluative mission, will be able to select which part(s) of the whole interests them most, so much so that they can stop and read them. Thus, a second non-linear reading option emerges, almost like the *Rayuela* with which Julio Cortázar taught us to read by jumping around.*

*And a third way of reading for those who only read the fragments written in English. Given the aspiration of this thesis to be considered for international mention, we have translated those parts necessary for a reading in English to be sufficient to understand the meaning and scope of this doctoral thesis. Thus, in this other language you can find the general summary and the keywords of the work (*abstract & keywords*), this same introduction, as well as a summary for each of the five sections and the complete*

completas. Además, el resumen de cada bloque será acompañado de la recomendación de tres lecturas (en castellano e inglés, respectivamente) que hemos considerado clave, sirviendo así para priorizar algunos trabajos de entre las referencias bibliográficas utilizadas.

Con la división por bloques hemos buscado vincular los capítulos que encontraban mayor relación entre sí. Y esta presentación es la que facilita, además, esa posibilidad de lectura jugando a la *rayuela*. De esta manera, por ejemplo, quien quiera conocer el *por qué* y *para qué* de esta tesis doctoral, podrá leer el Bloque A (Capítulos 1 y 2). Este es especialmente relevante para estudiantes de doctorado que se encuentren en un momento de ansiedad porque ven cómo su tema cambia y aparentemente no consiguen aterrizarlo en preguntas y objetivos de investigación concretos. Veréis, mediante la lectura de este bloque, que el cambio temático no es “tiempo perdido”, sino que, más bien, forma parte de las curvas y caminos discontinuos que nos llevan a orientar finalmente la tesis. Eso sí: tales curvas y discontinuidades no acaban ahí, nos toca aprender a orientarnos en ellas. La imagen tramposa de linealidad y coherencia se alcanza (cuando se alcanza), al plasmar por escrito lo que hemos hecho en los últimos años.

El Bloque B (Capítulos 3 y 4) puede resultar interesante a quienes deseen conocer cómo hemos contextualizado y definido los discursos

conclusions. In addition, the summary of each section will be accompanied by the recommendation of three readings (in Spanish and English, respectively) that we have considered key to the project, thus serving to prioritise certain works from among the bibliographical references used.

With the division into sections, we have sought to link the chapters that are most closely related to each other. And it is this presentation that also facilitates the possibility of reading by playing hopscotch. Thus, for example, anyone who wants to know the why and what for of this doctoral thesis can read Block A (Chapters 1 and 2). This is especially relevant for doctoral students who find themselves in a moment of anxiety because they see how their topic is changing and seemingly unable to ground it in concrete research questions and objectives. You will see, by reading this section, that thematic change is not "lost time", but, rather, is part of the curves and discontinuous paths that lead to the final orientation of the thesis. However, these curves and discontinuities do not end there; we have to learn to find our way around them. The tricky image of linearity and coherence is achieved (when it is achieved), by writing down what we have done in the last few years.

de odio. Ahí reconocemos que, aunque los discursos de odio son algo con lo que venimos conviviendo desde hace siglos, el momento actual encuentra unas condiciones en las que éste resulta especialmente fértil. Tanto que su definición, a la vez que necesaria y urgente, aparece aun repleta de tensiones porque, precisamente, este tipo de discursos se ubica en el *corazón* de las tramas que tejen la desigualdad estructural.

Quien tenga interés en el ámbito de los enfoques procedimentales y epistemológicos, podrá encontrar en el Bloque C (Capítulos 5 y 6) la explicación referida a la mirada desde la que hemos abordado la investigación –el enfoque intercultural crítico en educación–, así como las cuestiones procedimentales y éticas que han permitido alcanzar los objetivos desde el manejo de una metodología cualitativa. En este bloque se expone quizá una de las ideas centrales de la tesis doctoral: en lugar de investigar sobre cómo *concienciar, sensibilizar* o *formar* a las, los y les adolescentes sobre los discursos de odio, hemos preferido *construir* dialógicamente conocimientos *con* ellas, ellos y ellos. Así como con el profesorado y otras figuras educativas participantes. Porque la *concientización*, como diría Paulo Freire, no es unidireccional, sino que nos *concientizamos* conjuntamente en nuestro intento de *leer* el mundo. Sobre todo, cuando hablamos de un tema tan complejo como el que aquí se aborda. Finalmente, el bloque acaba con

Section B (Chapters 3 and 4) may be of interest to those who wish to know how we have contextualized and defined hate speech. There we recognize that, although hate speech is something we have been living with for centuries, the present moment finds conditions in which it is particularly fertile. So much so that its definition, while necessary and urgent, is still fraught with tensions, precisely because this type of discourse is located at the heart of the weavings that weave structural inequality.

Those interested in procedural and epistemological approaches will find in Section C (Chapters 5 and 6) an explanation of the perspective from which we have approached the research - the critical intercultural approach in education - as well as the procedural and ethical issues that have allowed us to achieve our objectives by using a qualitative methodology. In this section, perhaps one of the central ideas of the doctoral thesis is presented: instead of investigating how to raise awareness, sensitize or train adolescents about hate speech, we have preferred to construct knowledge dialogically with them. As well as with the teachers and other educational figures involved. Because conscientization, as Paulo Freire would say, is not unidirectional, but rather we conscientize ourselves together in our attempt to read the

la identificación de algunas limitaciones metodológicas, varias de ellas referidas a nuestra dificultad para haber profundizado y llevado más allá en las posibilidades de participación.

Por su parte, el Bloque D (Capítulos 7 a 10) será de lectura prioritaria para quienes quieran ir directamente “al grano” y saber qué es lo que hemos aprendido durante los nueve meses de trabajo de campo. O mejor: qué tienen que decir sobre los discursos de odio las, los y les 52 adolescentes junto a quienes hemos compartido tiempo, espacio y preguntas. Sus perspectivas se recogen en el primer apartado de cada uno de esos capítulos, mientras que la segunda parte de cada capítulo la dedicamos a conocer los puntos de vista de parte del profesorado y otras figuras educativas (educadoras/es sociales y representantes de asociaciones de familias de estudiantes, en este caso) que han participado. Este bloque termina con un capítulo (el 10) dedicado al principal *nudo* que hemos encontrado al llevar a cabo el taller dialógico sobre los discursos de odio: desnaturalizar los privilegios que lo sostienen. Igualmente, en ese mismo capítulo, ofrecemos un *hilo* que nos ha resultado útil para deshacer parte del nudo: el uso del humor como tema y como componente del proceso.

Ese último capítulo resulta posible porque la investigación que presentamos tiene un importante componente performativo. Es decir,

world. Especially when we are talking about a subject as complex as the one addressed here. Finally, the section ends with the identification of some methodological limitations, several of them referring to our difficulty to have gone deeper into the possibilities for participation.

For its part, Section D (Chapters 7 to 10) will be priority reading for those who want to get straight to the point and find out what we have learned during the nine months of fieldwork. Or rather, what adolescents with whom we have shared time, space and questions have to say about hate speech. Their perspectives are collected in the first section of each of these chapters, while the second part of each chapter is devoted to the points of view of some of the teachers and other educational figures (social educators and representatives of students' family associations, in this case) who have participated. This section ends with a chapter (chapter 10) dedicated to the main knot that we have found in carrying out the dialogic workshop on hate speech: denaturalizing the privileges that sustain it. Likewise, in the same chapter, we offer a thread that we have found useful to undo part of the knot: the use of humour as a theme and as a component of the process.

a la vez que investigábamos sobre cómo hablar acerca de los discursos de odio en espacios educativos, lo estábamos haciendo. Ello permite que las orientaciones teórico-prácticas para profesorado y otras figuras educativas que se recogen en el último Bloque (el “E”), concretamente en el capítulo 12, puedan partir también de la primera persona del plural. En este último bloque, además se realiza una síntesis discutida de los resultados (Capítulo 11), la cual nos orienta a un aparente *oxímoron* o paradoja donde argumentamos que, como personas educadoras, es posible y necesario pedir “más y mejor” democracia para todas, todos y todes, justo cuando ésta parece tambalearse en varias partes del mundo donde hasta ahora parecían consolidadas. Nos sirve para recordar que lo democrático es un proceso siempre inacabado que ha de recrearse constantemente y que depende de un esfuerzo colectivo en el que nuestro quehacer cultural, educativo, político y social (valgan las redundancias), resulta imprescindible. Y, puesto que también esta tesis forma parte de un trabajo inacabado, el Capítulo 13 cierra el Bloque E con el esbozo de algunas líneas de continuidad que buscan seguir vinculando nuestro trabajo investigador en torno a los discursos de odio con la docencia y la “transferencia” de conocimientos (el entrecomillado busca cuestionar un término que invoca la unidireccionalidad, puesto que reconocemos la multidireccionalidad y construcción colectiva de los conocimientos).

This last chapter is possible because the research we present has an important performative component. That is, at the same time as we were researching how to talk about hate speech in educational spaces, we were doing it. This means that the theoretical and practical guidelines for teachers and other educational figures that are included in the last Section (Section "E"), specifically in Chapter 12, can also be based on the first-person plural. In this last section, we also carry out a discussed synthesis of the results (Chapter 11), which leads us to an apparent oxymoron or paradox where we argue that, as educators, it is possible and necessary to ask for "more and better" democracy for all, everyone, just when it seems to be faltering in various parts of the world where it seemed to be consolidated until now. It serves as a reminder that democracy is always an unfinished process that must be constantly recreated and that depends on a collective effort in which our cultural, educational, political, and social work (redundancies aside) is essential. And, since this thesis is also part of an unfinished work, Chapter 13 closes Section E with the outline of some lines of continuity that seek to continue linking our research work on hate speech with teaching and the "transfer" of knowledge (the quotation marks seek to question a term that invokes unidirectionality, since we recognise

Finalmente, se encuentran otros apartados que complementan este mapa (verbal) de lectura que aquí exponemos: un índice de las tablas, figuras e imágenes incluidas en el texto; las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que se han entendido, tanto como un material complementario para profundizar en algunas cuestiones tratadas, como para reforzar el soporte visual de algunas explicaciones.

Para terminar, nos gustaría informar sobre el uso particular del lenguaje inclusivo que hemos realizado al redactar este informe de tesis. La primera persona del plural que nos incluye al equipo de trabajo que ha hecho posible esta investigación, de la cual Teresa y yo somos firmantes (y particularmente yo soy el responsable último de cualquier error cometido en la información y las reflexiones expuestas), será reflejada, cuando proceda, con la utilización del femenino como genérico (“nosotras”). Por su parte, para evitar confusiones (por ejemplo, que alguien entienda que nos referimos solo a “educadoras” y “profesoras”, aunque no ocurra lo mismo cuando el masculino funciona como genérico), desdoblaremos al hablar de “educadoras/es”, tratando siempre que sea posible utilizar términos amplios como “profesorado” o “figuras educativas”. Para el caso de las personas adolescentes junto a quienes hemos trabajado, incluiremos en el lenguaje la posibilidad de reflejar opciones no binarias (“les

the multidirectional and collective construction of knowledge).

Finally, there are other sections that complement this (verbal) reading map that we present here: an index of the tables, figures and images included in the text; the bibliographical references used and the annexes that have been included, both as complementary material to go deeper into some of the issues dealt with, and to reinforce the visual support of some of the explanations.

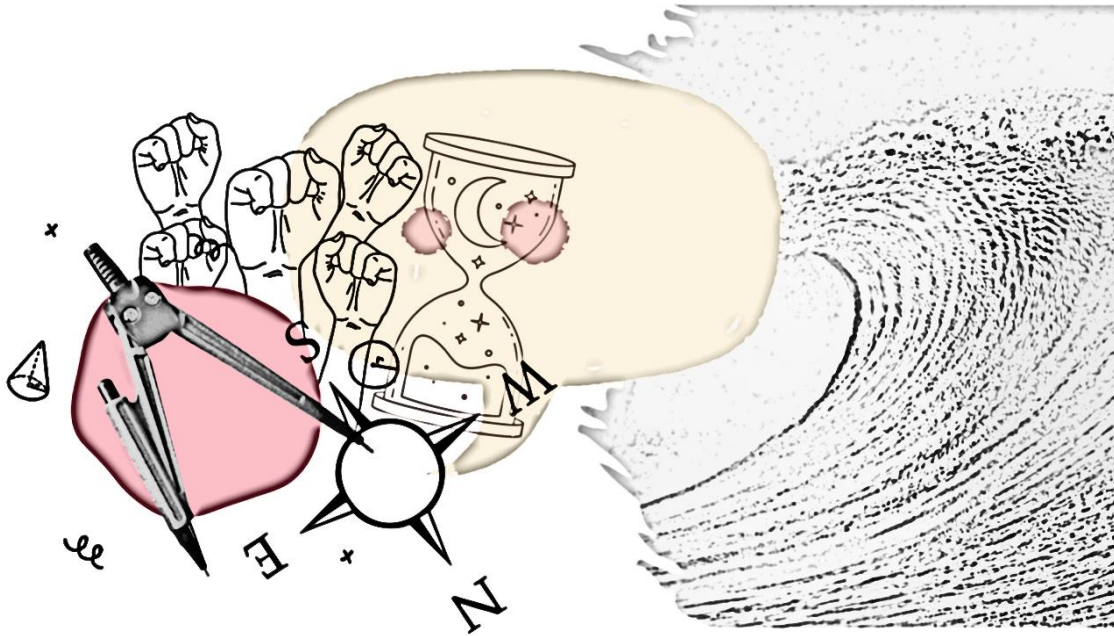
Finally, we would like to report on the particular use of inclusive language that we have made in writing this thesis report. The first-person plural that includes the team that has made this research possible, of which Teresa and I are signatories (and particularly I am ultimately responsible for any errors made in the information and reflections presented), will be reflected, where appropriate, with the use of the feminine as generic ("we"). In order to avoid confusion (for example, if someone understands that we are referring only to "educators" and "teachers", although this is not the case when the masculine gender is used as a generic term), we will split up when talking about "educators", trying whenever possible to use broad terms such as "teaching staff" or "educational figures". In the case of

adolescentes”, “ellos”) porque ha sido una petición implícita y explícita de algunos de ellos durante las interacciones que se han dado en el taller dialógico que ha nutrido el trabajo de campo, y así queremos que se refleje.

Y, sobre todo, tanto para quienes lean este trabajo para evaluarlo, como quienes lleguen a él por otros intereses, esperamos que su lectura anime a seguir planteando preguntas acerca de los discursos de odio desde un enfoque educativo democratizador. Estaremos deseando seguir conversando ...

the adolescents with whom we have worked, we will include in the language the possibility of reflecting non-binary options because this has been an implicit and explicit request from some of them during the interactions that have taken place in the dialogic workshop that has nourished the fieldwork, and we want it to be reflected in this way.

And, above all, both for those who read this work in order to evaluate it, and for those who come to it for other interests, we hope that reading it will encourage them to continue asking questions about hate speech from a democratising educational approach. We look forward to further conversations ...



BLOQUE A

. . .

INTENCIONALIDAD Y PERTINENCIA DE LA TESIS DOCTORAL

CAPÍTULO 1

CAMINOS RECORRIDOS HASTA LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. 1. Aterrizaje en el Grupo INTER y primeras tentativas temáticas para una posible tesis

*Para qué llamar caminos
a los surcos del azar.
(Antonio Machado)*

Creo que la linealidad de las trayectorias vitales suele ser una ficción que nos contamos a posteriori para dar sentido a lo que hemos hecho y también a lo que hemos dejado de hacer, y quizás, así, encajar piezas de un puzle que no existe más allá de nuestra imaginación, como sugieren los versos de Antonio Machado. Así lo creo, pero no lo puedo demostrar. También creo, por el contrario, que ciertas condiciones de partida facilitan que esa linealidad o progresión esperada se cumpla. Por suerte, esta complejidad no es el objeto de estudio de la tesis que presentamos, aunque podría haberlo sido, como tantos otros posibles temas. En este apartado narro algunos ejemplos de posibles tesis que no fueron, pero que, entre otras cosas, sirvieron como caminos que me llevaron a esta que, definitivamente, sí ha sido.

La primera vez que pensé en realizar una tesis doctoral fue para indagar en las experiencias de desescolarización que podían estar teniendo lugar en el contexto español. Quería conocer formas de aprendizaje alejadas en un doble sentido de lo escolar: tanto físicamente (fuera de los muros de colegios e institutos) como en lo relativo a otras propuestas pedagógicas que yo no había experimentado como estudiante, distintas al modelo que Freire (2009[1968]¹) llamó “bancario”, pero también de esas otras metodologías aparentemente más activas que la lectura de las obras de Pedro García Olivo (2009a, 2009b, 2009c) también me habían hecho mirar con sospecha. Supongo que mi forma de pensar por aquel entonces, mientras trabajaba como educador y falso autónomo en diversas concejalías y cursaba un máster de antropología que, a pesar de disfrutarlo enormemente, nunca acabé, bebía también de los valiosos, y a veces eclécticos (Pérez Rueda, 2022) planteamientos

¹ Señalaremos con corchete la fecha en la que fue publicada la obra citada por primera vez, siempre que exista una distancia considerable respecto a la fecha correspondiente a la edición del ejemplar que se ha consultado. En este caso, “*Pedagogia do oprimido*” se publicó por primera vez en 1968 en portugués-brasileiro, mientras que nosotras hemos manejado una edición posterior (de 2009) y traducida.

pedagógicos del pensamiento libertario, así como de otras lecturas que me seducían –y seducen– por su capacidad de provocar e imaginar otras formas de hacer, estar y, quizá, ser (Illich, 2011[1971]), al margen de ciertas instituciones. Puede que también encontrase motivación en una especie de pena y rabia llena de reproche por las horas, días, meses y años de encierro en colegio-institutos-universidad, donde, a pesar de ello, podía afirmar que me había ido “bastante bien”.

Sin embargo, cuando aterricé en el Grupo INTER en febrero de 2018, entendí que esa posible tesis no iba a encontrar una cabida coherente entre las líneas de trabajo que venía desarrollando el Grupo. De hecho, para comprobarlo, lancé tímidamente la idea a Teresa en una de esas conversaciones en su despacho que solíamos tener antes de que yo tomase el vuelo de vuelta a Edimburgo, donde estuve viviendo un año, huyendo de la precariedad que parecía tocarnos en los sures de Europa (sin olvidar que más al sur aún estaba y está la vida considerablemente más complicada). Inmediatamente, Teresa planteó ciertas dudas al respecto que, de alguna manera, ya estaban en mí. Nos preguntamos por la conveniencia o no de centrar la atención en procesos de desescolarización que –según sospechábamos– podrían estar conteniendo un componente elitista poco compatible con una educación comprometida con la equidad y el combate de las desigualdades, desde esa “escuela de tod@s para tod@s”.

Entonces me giré con interés sobre el Trabajo Fin de Máster (TFM) que había realizado en el Máster de Intervención Educativa en Contextos Sociales (UNED). Estaba muy satisfecho con aquella propuesta que acabó titulándose “Infancias y adolescencias trans: miradas desde la Educación Social”², sin embargo, aunque me apetecía seguir aprendiendo de quienes viven las experiencias de *lo trans* en primera persona y no he dejado de interesarme, aprender y reflexionar sobre ese tema desde una perspectiva educativa (Izquierdo Montero & Román González, 2019), me apetecía seguir en otra línea. Así, aprovechando que estaba viviendo en Escocia y que en el Grupo INTER se venían trabajando los aprendizajes vinculados al ejercicio de ciudadanías críticas, participativas y transformadoras (Mata Benito, 2011; Abril Hervás, 2013; Melero, 2018; Ormaechea Otalora, 2018), planteé a Teresa el objetivo de conocer el potencial pedagógico de prácticas políticas de migrantes del sur de Europa en el contexto escocés (Izquierdo Montero, 2018a).

² Una explicación breve sobre el contenido y la apuesta metodológica de aquel trabajo puede encontrarse en el siguiente vídeo, que grabé animado por Belén Ballesteros Velázquez, quien precisamente me propuso que intentase optar a la candidatura del contrato de ayudante de investigación que se abriría unos meses y mediante el que llegué al Grupo INTER y al Dpto. MIDE I de la Facultad de Educación de la UNED. Belén había formado parte del tribunal de mi TFM en 2015 y retomó el contacto conmigo para que participase en este ciclo de grabaciones en las que se enmarca el vídeo: https://canal.uned.es/video/5a6f61d4b1111f61188b4580?track_id=5a6f61d5b1111f61188b4584

Esta idea de tesis me motivaba mucho, pero justo pasó por delante una “mosca” que me distrajo y a la que me quedé mirando con curiosidad. En aquellos momentos estábamos preparando una propuesta para el programa *ERASMUS+*, igual que posteriormente nos postulamos también para *HORIZON2020* en dos ocasiones. Leyendo las convocatorias, identifiqué cierto discurso redundante en torno a eso que la Comisión Europea –entre otros actores sociales– llamaba y llama “radicalización”. ¿A qué se referían? ¿Quiénes se estaban radicalizando? ¿Qué suponía para las y los educadores...? Tuve varias conversaciones con Teresa al respecto, dudando sobre si era oportuno prestar atención al asunto, corriendo el riesgo de darle aún más “bombo” si hablábamos sobre ello, aunque fuese desde una perspectiva crítica. Finalmente decidimos arriesgarnos y nos sumamos a los interrogantes que otras personas ya estaban planteando sobre esta cuestión (Izquierdo Montero, 2018b), presentamos la propuesta de investigación en algún congreso (Izquierdo Montero, 2019) e, incluso, tuvimos alguna experiencia en la que nuestra perspectiva crítica al respecto fue respondida con esquivas, retóricas técnico-metafóricas y puestas en escena bien financiadas (Izquierdo Montero & Aguado Odina, 2019).

Pero no, este tampoco sería el tema definitivo de la tesis doctoral.

1. 2. “Y tiro porque me toca”: un curso de verano, un grupo de discusión y un proyecto financiado como parte del impulso

La sospecha en torno a que, precisamente, quizá lo que sí se estaba *radicalizando* era el racismo (Amazian & Douhaibi, 2019), nos llevó a preocuparnos por la creciente presencia cotidiana y mediática de eso que podíamos llamar “discursos de odio”³. Observando que, además, también estaba entre las inquietudes de la Comisión Europea, comenzamos a organizar una primera propuesta para H2020 –como hemos mencionado antes–, a la que luego le seguiría otra más. Los proyectos presentados fueron “*QUIXOTE. Promoting eQUIty through Open ciTizen social science in Europe*” y “*WE_Migrants: Understanding and acting around narratives on migration to promote effectively*

³ Utilizaremos el término en plural (“discursos de odio”) para reflejar que, aunque el discurso de odio es una práctica social que cuenta con un mecanismo común en cada una de sus tipos y contextos de manifestación, encuentra matices de diferenciación que también conviene tener en cuenta. Quizá la forma más precisa de expresar esa lógica común y, al mismo tiempo, variante, sería: discurso(s) de odio. Pero, siempre que resulta posible, hemos optado por el plural sin paréntesis por facilitar la lectura. Por su parte, mantenemos el singular en inglés (*hate speech*) también por facilitar la lectura y la redacción en ese idioma, pero nos gustaría que se tuviera siempre presente la idea sobre la heterogeneidad de dicha práctica discursiva.

the inclusion of migrants in European societies”, para las convocatorias *H2020-SwafS-2019-1* y *H2020-SC6-MIGRATION-2020*, respectivamente.

Pero no pudo ser: ambas propuestas fueron fallidas si concebimos el éxito como la consecución de la financiación, pero victoriosas en cuanto a los sedimentos de aprendizajes y relaciones que nos dejaron, los cuales reforzamos con la celebración de un curso de verano titulado “Los discursos del odio: racismo y otras formas de discriminación”⁴. donde convocamos a personas que venían lidiando personal y profesionalmente con este tipo de discursos y sus consecuencias. El curso se celebró en el Centro Asociado de UNED Madrid Sur en Fuenlabrada, los días 24, 25 y 26 de junio de 2019. Pudimos comprender la necesidad de llevar a cabo acciones decididas desde todos los escenarios sociales para frenar la expansión de los discursos de odio y, de esta manera, el ahondamiento en la desigualdad y el deterioro democrático que pretendían agravar. Pudimos abordar temas específicos como: la conexión entre el racismo cotidiano y el institucional; la aporofobia; el antigitanismo; el discurso anti-migratorio y anti-feminista; la criminalización de las personas jóvenes con pocos recursos económicos; el reto educativo de la descolonización de las mentes y miradas; los dilemas jurídicos y el concepto de libertad de expresión, clarificando en la medida de lo posible la escala de grises en la que se mueven los discursos de odio no punibles y los punibles, etc. La riqueza de experiencias y profesional de las y los ponentes nos facilitó una aproximación interdisciplinar a los discursos de odio. Complementariamente, entre las personas participantes también había una diversidad considerable de motivos, preguntas e itinerarios desde los que se acercaban a la temática, como muestra este *collage* de la Imagen 1, que recoge parte de las imágenes e intereses recogidos durante la dinámica de presentación del curso:

⁴ El programa completo del curso puede consultarse en: <https://extension.uned.es/actividad/idactividad/19416> Y una síntesis de lo que aconteció durante esos días puede leerse aquí: <https://grupointer.hypotheses.org/856> Además, el curso dio lugar a este reportaje grabado por Canal UNED y emitido en RTVE2 titulado “Discursos de odio: una aproximación interdisciplinar”, disponible aquí: <https://canal.uned.es/video/615eb6c9b609231403099d68> Y también en: <https://www.rtve.es/play/videos/uned/discursos-de-odio-una-aproximacion-interdisciplinar/6138800/>

Imagen 1

Fotografías escogidas y motivos sobre el interés en la temática por parte de las y los participantes en el curso de verano sobre discursos de odio



Nota. La imagen, de elaboración propia, fue publicada en la crónica del curso que ya hemos mencionado en la nota al pie- de la página anterior. Crónica disponible en <https://grupointer.hypotheses.org/856>

Ahí ya se esbozaban algunas de las curiosidades e inquietudes que nos movían hacia las preguntas de investigación, algunas de las cuales se las planteamos en un grupo de discusión reducido, o grupo triangular (Conde, 2008), a tres educadoras/es en activo, cuyas conclusiones pudimos discutir y publicar en un artículo que serviría para definir nuestro interés en ofrecer una respuesta pedagógica colectiva, dialógica y crítica ante el avance descarado de los discursos de odio (Izquierdo Montero & Aguado Odina, 2020).

Entonces, y como empujón definitivo para llevar la tesis doctoral adelante, al tratar de ordenar las ideas entre los párrafos de una nueva propuesta para otra convocatoria, ahora sí, conseguimos un proyecto de investigación financiado. Y una cosa que he aprendido en este sentido es que la financiación, sea mayor o menor, suficiente o no, siempre supone un empujón para ponerse en marcha. Así, bajo el título “Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos”⁵, se nos presentaba exactamente las condiciones, en forma de palmada en la espalda, que necesitábamos para profundizar

⁵ La resolución de la convocatoria puede consultarse aquí: <https://www.adolescenciayjuventud.org/ayudas-a-la-investigacion/>

en qué era aquello de los discursos de odio y cómo nos interpelaba (o no) en tanto que educadoras e investigadoras. Este proyecto (febrero 2020 – diciembre 2021), coordinado por Teresa Aguado Odina, fue financiado con 8.000€ en el marco de las Ayudas a la Investigación 2019 del Centro “Reina Sofía” sobre Adolescencia y Juventud, vinculado a Fad-Juventud.

Este proceso descrito se ha sostenido a través de la reciprocidad entre nuestro interés por llevar adelante el tema de la tesis y las condiciones para hacerlo, dando sentido a ese “tiro porque me toca” (que en realidad es un “tiramós”) en el que, a la vez que la tesis impulsa el desarrollo de actividades y proyectos sobre discursos de odio en los que participar colectivamente desde el Grupo INTER, se ve constante e incalculablemente beneficiada por ese trabajo en equipo.

1. 3. Las preguntas de investigación y su (mi/nuestro) lugar de enunciación

*El camino se hace al caminar
y caminamos preguntando.*

(EZLN)

Algunas de las preguntas fundamentales que dan cuerpo a esta tesis ya habían aparecido por aquel entonces entre lecturas y conversaciones, entre miedos, compromisos y esperanzas: *¿Qué es exactamente eso de los discursos de odio? ¿En qué escenarios se expanden particularmente? ¿Qué actores sociales los promueven? ¿Tiene todo esto algo que ver con nuestras creencias y formas de relacionarnos? ¿Nos interpela de alguna manera? ¿Qué implica para la educación y la democracia esta creciente presencia de discursos supremacistas que muestran su intención excluyente con orgullo? ¿Es posible cuestionar tales discursos desde pedagogías críticas en escenarios educativos? ¿Cómo hablar de ello y visibilizar los mecanismos discursivos que promueven la desigualdad y otras formas de violencia...? ¿De qué manera queremos aproximarnos a los Institutos de Educación Secundaria, y otros escenarios intencionalmente educativos para hablar sobre ello? ¿Cuál es el rol de las, los y les adolescentes en ese posible diálogo? ¿Y el del profesorado?* Desde estos interrogantes y otros tantos comenzamos a trabajar en la investigación que aquí presentamos, desde donde, en último término, pretendemos un *cómo* posible en lo referido a hablar sobre discursos de odio en espacios intencionalmente educativos, para compaginar su condena con su comprensión reflexiva y crítica.

Durante las siguientes páginas vamos a intentar aportar algunas *pistas* al respecto basadas en una revisión bibliográfica exhaustiva, aunque tales orientaciones solo nos sirvan para intentar aterrizar y,

quizá también, atrevernos a despegar en un cuestionamiento rotundo de los discursos de odio como elementos aceptables en formas de convivencia que aspiran a lo democrático. Tales propuestas son, a su vez, preguntas que nos ayudan a caminar (como hemos visto que dicen las y los compas zapatistas) y que surgen del trabajo de campo con adolescentes, profesorado y otras figuras educativas, el cual también se detallará.

Preguntas siempre parciales y condicionadas por un lugar de enunciación concreto. Creemos que tener en cuenta este lugar de enunciación en relación con los temas que trabajamos es, como dice Djamila Ribeiro (2017) en su libro *“O que é o lugar de fala”*, una cuestión de ética, porque ser conscientes del lugar desde el que hablamos es fundamental para pensar las jerarquías, las cuestiones de desigualdad, el racismo, el machismo y otras formas de explotación y opresión. En mi caso (cambiamos momentáneamente al singular de la primera persona), me atraviesan coordenadas sociales que dificultan que se me sitúe como objeto de discursos de odio; es decir: soy hombre, blanco, cis-heterosexual, sin dificultades físicas o intelectuales aparentes, con un cuerpo normativo, adulto joven, con estudios superiores ... En todo caso, y como mucho, podría caber dentro de esos 26 millones de españolas y españoles a los que según algunos habría que eliminar⁶, siendo diana del odio político.

En este sentido, nuestro trabajo sobre aspectos que implican hablar de racismo, siempre parte de un reconocimiento de la posición de privilegio que ocupamos inherente a la blanquitud en una Europa que, como sabemos, se cree y reivindica como “blanca” en sus imaginarios y políticas, donde, como dice Kwame A. Appiah (2019), parece que nos esforzamos por construir un relato occidental blanco y cristiano que va desde Platón a la OTAN. Desde el cuestionamiento de ese relato mítico y desde la interpelación constante a la blanquitud, entre otras, abordamos la investigación que aquí presentamos, como veremos más adelante. Esta perspectiva reflexiva, mediante la que como investigadoras no queremos quedar fuera de la imagen respecto al problema de los discursos de odio, nos orienta en la tarea de mirar los procesos educativos desde el enfoque intercultural crítico, como también desarrollaremos con detalle más adelante.

⁶ En 2021, el exmilitar Francisco Beca, participante de un chat de militares retirados, afirmó que sería buena idea “fusilar a 26 millones de hijos de puta” (aproximadamente la mitad de la población del Estado español, siguiendo la lógica de “las dos Españas” y la “Anti-España”). El Ministerio Fiscal archivó el caso, argumentando que las declaraciones se realizaban en un espacio privado. Puede leerse más al respecto, en esta publicación de La Marea (2021, 3 de marzo), por ejemplo: <https://www.lamarea.com/2021/03/03/la-fiscalia-archiva-el-chat-de-militares-retirados-en-el-que-se-pedia-fusilar-a-26-millones-de-espanoles/>

Siguiendo con el lugar de enunciación, también me corresponde decir que he realizado la tesis con la comodidad que ofrece un contexto social seguro y una (super)vivencia sostenida por diversos contratos de investigación y predoctorales que han facilitado un lugar material de enunciación suficiente, lo que me ha permitido dedicar mucho tiempo (siempre menos del que nos gustaría) a la temática, así como participar en congresos y cursos, realizar estancias nacionales e internacionales de investigación y elaborar publicaciones, entre otras cosas. Concretamente, he disfrutado de un contrato de Ayudante de Investigación desde febrero de 2018 a enero de 2019, financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo; posteriormente de un contrato predoctoral desde mayo de 2020 a febrero de 2021, financiado en el marco del convenio UNED-Santander (banco, mecenas de la guerra y especulador inmobiliario, entre otras facetas, rescatado con miles de millones de dinero público durante la década de 2010); y finalmente de un contrato predoctoral FPI (Formación de Personal Investigador), desde marzo de 2021 hasta la actualidad, con opción a año complementario postdoctoral hasta abril de 2024, en el marco de la convocatoria anual de la UNED. Respecto a las estancias predoctorales, he estado en el Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (ILLA) del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), bajo la supervisión de la Dra. Margarita del Olmo Pintado, durante los meses de marzo a mayo (3 meses completos) de 2021. Así como en el Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), Portugal, bajo la supervisión de la Dra. María Manuela Guilherme, durante los meses de enero a junio (6 meses completos) de 2022, cuyos gastos serían compensados a posteriori con una ayuda a la movilidad, de nuevo a través de la fórmula UNED-Santander. Ambas me han reportado nuevas lecturas, cursos, talleres, conversaciones y oportunidades de compartir mi trabajo en seminarios dedicados a discutir el tema central de la tesis⁷, como muestra la Imagen 2:

⁷ La grabación del seminario impartido en el CSIC puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=4hxcjyIq8vc&t=1s>

Y el diario de actividad que da cuenta de la estancia en el CES está disponible aquí: <https://docs.google.com/document/d/1mc-4yTdw6HZYAvLbMhXksqW3ltAmqEkvM7W51R6lbzM/edit?usp=sharing>

Imagen 2

Carteles de los seminarios desarrollados durante las estancias de investigación



SEMINARIOS INTER
https://meet.jit.si/SEMINARIOS_INTER

Discursos de odio y auge de la extrema derecha: reflexiones desde un enfoque intercultural en educación

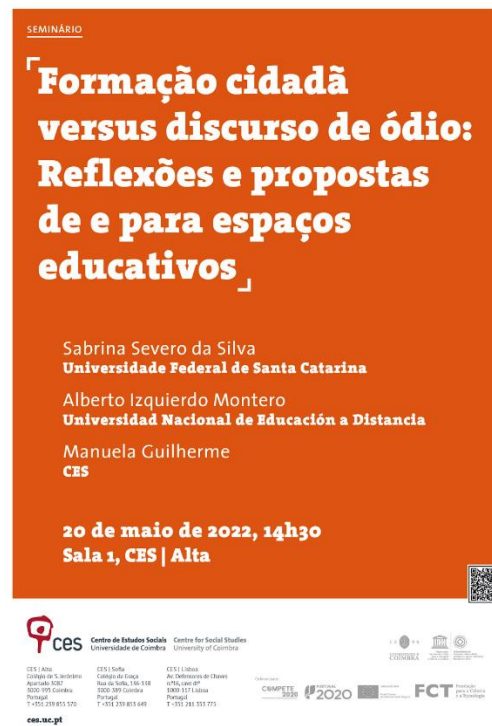
El presente seminario se enmarca en una estancia de investigación realizada por Alberto en el CSIC, con el acompañamiento de Margarita, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2021. Se compartirán algunas reflexiones orientadas a situar y comprender el discurso de odio dentro del estruendoso clima político generado por la expansión de la extrema derecha y de los movimientos anti-derechos y xenófobos durante los últimos años. Un ruido no tan de fondo, pero sí muy "blanco" (white noise/pride), caracterizado por una serie de estrategias comunicativas y desinformativas que buscan extraer rédito en un contexto de aumento de las desigualdades. A partir de una breve exposición teórica, nos preguntaremos y charlaremos acerca de los límites y posibilidades para llevar a cabo diálogos educativos orientados a visibilizar los mecanismos del odio, como parte irrenunciable de un enfoque intercultural crítico en educación.

a cargo de:
Alberto Izquierdo Montero
Personal Investigador en Formación.
Dpto. MIDE I, Facultad de Educación, UNED.

presenta y modera:
Margarita del Olmo Pintado
Investigadora en Dpto. de Antropología,
Instituto de Lengua, Literatura y Antropología (ILLA),
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), CSIC.

VIERNES 28 DE MAYO 2021
12:00 A 14:00H

UNED Facultad de Educación
CSIC Centro de Ciencias Humanas y Sociales



SEMINARIO

Formação cidadã versus discurso de ódio: Reflexões e propostas de e para espaços educativos

Sabrina Severo da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Alberto Izquierdo Montero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Manuela Guilherme
CES

20 de maio de 2022, 14h30
Sala 1, CES | Alta

CES Centro de Estudos Sociais / Centre for Social Studies
Universidade de Coimbra / University of Coimbra

CSIC Centro de Ciencias Humanas y Sociales

UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia

COMPETE 2020 **2020** **FCT**

ces.ucp.pt

Sabemos que la comodidad de esta posición puede plantear y, de hecho, es muy probable que planteé, sesgos en relación con el trabajo sobre discursos de odio que será necesario identificar y entender como limitaciones del trabajo que presentamos en estas páginas, pero de momento solo hemos querido señalar someramente desde dónde hemos aportado lo que sigue, donde las preguntas se convierten en objetivos de investigación, y el intento de alcanzar respuestas parciales a éstos trae nuevas preguntas y afina las anteriores. Así es como, siguiendo la cita de apertura prestada desde el EZLN: *caminamos preguntando*.

CAPÍTULO 2

JUSTIFICACIÓN, FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2. 1. El por qué o la justificación

Hasta ahora hemos hablado sobre parte del *camino* que nos llevó a realizar esta tesis doctoral. Ahora pasamos a especificar por qué nos parece relevante el tema elegido dentro de este momento histórico y desde un trabajo que se enmarca en un programa de doctorado en educación. Si bien es cierto que es posible justificar la pertinencia de esta tesis doctoral recurriendo a una diversidad considerable de argumentos e intereses personales y académico-profesionales que también irán apareciendo, de manera más o menos explícita, a lo largo de la exposición recogida a lo largo del texto, sin embargo, en este primer momento nos limitaremos a esbozar algunas pinceladas que, aunque incompletas, esperamos que resulten suficientes para mostrar la necesidad de investigar en esta línea.

Con este fin, presentaremos un breve hilo de recomendaciones realizadas desde instituciones supranacionales y estatales con reconocida autoridad sobre la temática, que respaldan la pertinencia de ampliar –y profundizar en– los conocimientos necesarios para comprender y cuestionar los discursos de odio, concretamente desde el vasto campo de la educación. Apuntalaremos la defensa de la pertinencia del trabajo mostrando algunos datos sobre el auge de los delitos y discursos de odio, a la vez que señalamos una carencia investigativa al respecto desde nuestra área de conocimiento.

2.1.1. Recomendaciones supranacionales: combatir los discursos de odio promoviendo la “ciudadanía global” y la “literacidad crítica y mediática”

Sin dejar de reconocer la valía de documentos previos que no dejaremos de tener en cuenta en siguientes apartados, consideramos que la Recomendación General nº15 relativa a la lucha contra los discursos de odio en 2016, elaborada desde la *European Commission Against Racism and Intolerance* (ECRI), constituye el marco normativo y comprehensivo general de la respuesta institucional, dentro de nuestro contexto geopolítico más próximo, ante el repunte de los discursos de odio que estamos pudiendo observar en los últimos años. En esta recomendación, la ECRI sugería a los Estados-miembro de la Unión Europea (UE) que, entre otras cuestiones:

3.c. se cercioren de que la recogida de datos sobre discurso de odio no se limite al ámbito de la justicia penal; (...) 3. f. apoyen investigaciones centradas en el análisis de las condiciones que son caldo de cultivo de estas manifestaciones verbales y de su uso; (...) 3.h. se basen en los resultados de la investigación y el seguimiento realizados para elaborar estrategias que permitan abordar este problema; (...) 4a. promuevan un mejor entendimiento de la necesidad de diversidad y diálogo en el marco de la democracia, los derechos humanos y el Estado de Derecho; (...) 4.e. preparen programas educativos específicos para los niños, los jóvenes, los empleados públicos y los ciudadanos en general, y refuercen la competencia de profesores y educadores para impartirlos ... (ECRI, 2016, pp. 7 y 8).

Por su parte, la *United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019) invita, en su compromiso séptimo, vinculado al Objetivo de Desarrollo Sostenible n° 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, a apostar por la educación como herramienta para abordar y contrarrestar el discurso del odio, mediante pedagogías que promuevan la “Ciudadanía Global” y la “Literacidad crítica y mediática” (pp. 40 y 41). Según Michelle Bachelet, expresidenta de Chile, y quien también ha ocupado puestos como la Dirección Ejecutiva de ONU Mujeres, la Secretaría General Adjunta de la ONU o el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la Ciudadanía Global es aquella que

se despliega en diversos niveles, ámbitos y momentos, sin tener un único marco institucional de referencia. En el nuevo orden mundial ella busca ampliar sus alcances y ejercer un rol democratizador la *[sic]* decisiones públicas que puedan afectar severamente los aspectos básicos de nuestras sociedades, especialmente de la vida concreta de las personas, especialmente de las minorías y grupos postergados. Las luchas de los ciudadanos globales se despliegan sin límites ni distinciones geográficas, y van más allá de las esferas tradicionales de poder. Su objetivo es defender la dignidad humana y promover la responsabilidad social o la solidaridad internacional, en la cual la tolerancia, inclusión y reconocimiento de la diversidad no sólo ocupa un lugar central de su discurso, sino también de su práctica, lo que se refleja en la multiplicidad de actores involucrados en las acciones de ciudadanía global (Bachelet, 2016, p. 1).

Un tipo de ciudadanía que será favorecida por una “Educación para la Ciudadanía Mundial” orientada a promover “las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico”, según la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2021a). Sin embargo, aplicando la mirada intercultural crítica que presentaremos en el Capítulo 5, resulta evidente que el globalismo y el cosmopolitismo puede verse fácilmente afectado por las relaciones de poder en juego entre el norte y

sur globales, así como las formas más o menos sutiles de imperialismo, como señala Eduardo Mendieta en un artículo donde realiza una crítica al eurocentrismo implícito en el concepto de cosmopolitismo propuesto por el filósofo Immanuel Kant. Allí, Mendieta (2009) realiza un recorrido muy interesante que puede servirnos como advertencia para evitar la *esloganización* del término e ir concretando su abstracción en actitudes prácticas orientadas (trayendo los trabajos de Martha Nussbaum y Kwame Anthony Appiah sobre el tema), señalar el negocio de las fronteras que dificulta ese globalismo para todas las personas (Fuentes Lara et al., 2022) y así construir un cosmopolitismo más *horizontal* (Ulrich Beck), *subalterno* (Boaventura de Sousa Santos), *decolonial* (Walter D. Mignolo), *dialógico* y *reflexivo* (apunte del propio Eduardo Mendieta) o, en otros términos, una “universalidad insurgente” (Haider, 2020).

El segundo de los términos clave, la “Literacidad crítica y mediática” estará al servicio de este tipo de ciudadanía crítica comprometida con la transformación social de un mundo donde las opresiones y resistencias se extienden a lo largo y ancho del *globo*, a la vez que cada situación local las refleja de una manera particular. En términos *freireanos* se trata de aprender a leer el mundo mediante una alfabetización y educación mediática que aborde aspectos multidimensionales (Wilson et al., 2011) en la producción, difusión e interpretación de informaciones; espacios y formas de interacción; lógicas de poder e ideologías; construcción, puesta en escena y posibles efectos de los discursos ... que facilite la orientación en un momento especialmente marcado por la mentira y la desinformación como formas de manipulación (Aparici & García-Marín, 2019).

Tales alertas y recomendaciones ofrecidas por estas organizaciones supranacionales en relación con los discursos de odio se vieron complementadas y reforzadas posteriormente ante la preocupación por la instrumentalización de la pandemia como combustible para la política del odio (Amnistía Internacional, 2021). En consecuencia, mediante el documento titulado “*United Nations Guidance Note on Addressing and Countering COVID-19 related Hate Speech*” (ONU, 2020), dicha organización supranacional insistió en la necesidad de asegurar propuestas educativas que

especially at schools, including via online platforms, addresses COVID-19 related hate speech, disinformation and misinformation by encouraging critical thinking, social and emotional skills and responsible engagement, through global citizenship education and human rights education (p. 5).

Posteriormente, la Conferencia Mundial de Ministras y Ministros de Educación, celebrada el 26 de octubre de 2021, concluía que es preciso abordar los discursos de odio de manera integral, profundizando en la comprensión de sus causas y efectos. Y, concretamente, invitaba a

implementar intervenciones educativas específicas destinadas a abordar explícitamente los discursos de odio en todos los niveles educativos, con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. Integradas en los marcos de la ciudadanía mundial y la educación en derechos humanos, estas respuestas educativas deben promover, proteger y defender las normas y los estándares internacionales de derechos humanos y perseguir los propósitos sociales, morales y humanistas de la educación, que son el núcleo de la Agenda de Educación 2030. Esto incluye proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y competencias necesarias para pensar críticamente, adoptar un enfoque interseccional de la discriminación y desafiar las narrativas de odio y a quienes las promueven (UNESCO, 2021b, p. 2).

Más recientemente y en esta misma línea, el Consejo de Europa (*Council of Europe*), entre las 63 recomendaciones dirigidas a diversos agentes que considera clave para combatir los discursos de odio (legisladores, partidos políticos y representantes públicos, plataformas de Internet, medios de comunicación y organizaciones de la sociedad civil) recoge, dentro del apartado 4 (“*Awareness raising, education, training and use of counter-speech and alternative speech*”) las indicaciones que destacamos a continuación de entre las once que conforman este punto cuarto:

47. Member States should ensure that human rights education, education for democratic citizenship and media and information literacy, all of which should address offline and online hate speech, are part of the general education curriculum.

48. Member States should set up and strengthen educational and awareness-raising initiatives, programmes and user tools for children and young people, parents and carers, educators, youth workers and volunteers working with children that enable them to understand and deal with hate speech. Member States should ensure that children and young people are able to participate effectively in the elaboration of such initiatives, programmes and tools.

49. Member States should take specific measures to support formal and non-formal educational activities and cultural programmes for the general public that enhance commitment to human rights as part of a pluralistic democratic society, encourage critical thinking, promote equality and intercultural and interfaith dialogue, and strengthen the competences needed to identify and counter hate speech (Council of Europe, 2022, p. 18).

Por tanto, si no queremos desoír las indicaciones internacionales (ONU y UNESCO) y europeas (Comisión Europea y Consejo de Europa), parece ineludible plantear un trabajo educativo orientado

a alfabetizarnos críticamente ante los discursos de odio que nos ayude a facilitar el reconocimiento y el ejercicio de una “ciudadanía global o cosmopolita” para todas las personas, donde la desigualdad deje de estar justificada y normalizada en discursos y otras prácticas sociales e institucionales.

2.1.2. El contexto estatal: delitos y discursos de odio entre las líneas prioritarias de actuación

El discurso y el delito de odio se han establecido como línea prioritaria en convocatorias públicas y privadas para la financiación de proyectos de investigación y/o acción social, tanto a escala europea como estatal. A modo de ejemplo:

- En la convocatoria “*A sustainable future for Europe*” (*HORIZON-CL2-2022-TRANSFORMATIONS-01*)⁸, dentro del *Horizon Europe Framework Programme* (HORIZON), se financian acciones de investigación e innovación (*Research and Innovation Actions*) orientadas, entre otras cuestiones a mapear, recopilar datos y conocimientos sobre la presencia de formas estructurales de racismo, así como de episodios de delitos de odio y discriminación.
- En las convocatorias de subvenciones del 0,7% del IRPF estatal 2022, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030⁹, y en concreto la Secretaría de Estado de Derechos Sociales, establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de actividades de interés general consideradas de interés social, el delito de odio aparece dentro de las prioridades de la línea de “Promoción de la igualdad de trato y la no discriminación”, la cual se enmarca entre los “Programas para el fomento de la seguridad ciudadana y la prevención de la delincuencia”.

⁸ Enlace a la convocatoria: <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/opportunities/topic-details/horizon-cl2-2022-transformations-01-08>

⁹ Enlace a la convocatoria: https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/nueva_web_ongs_y_subvenciones/PDF_JUN_22/1_report_resolucion.pdf

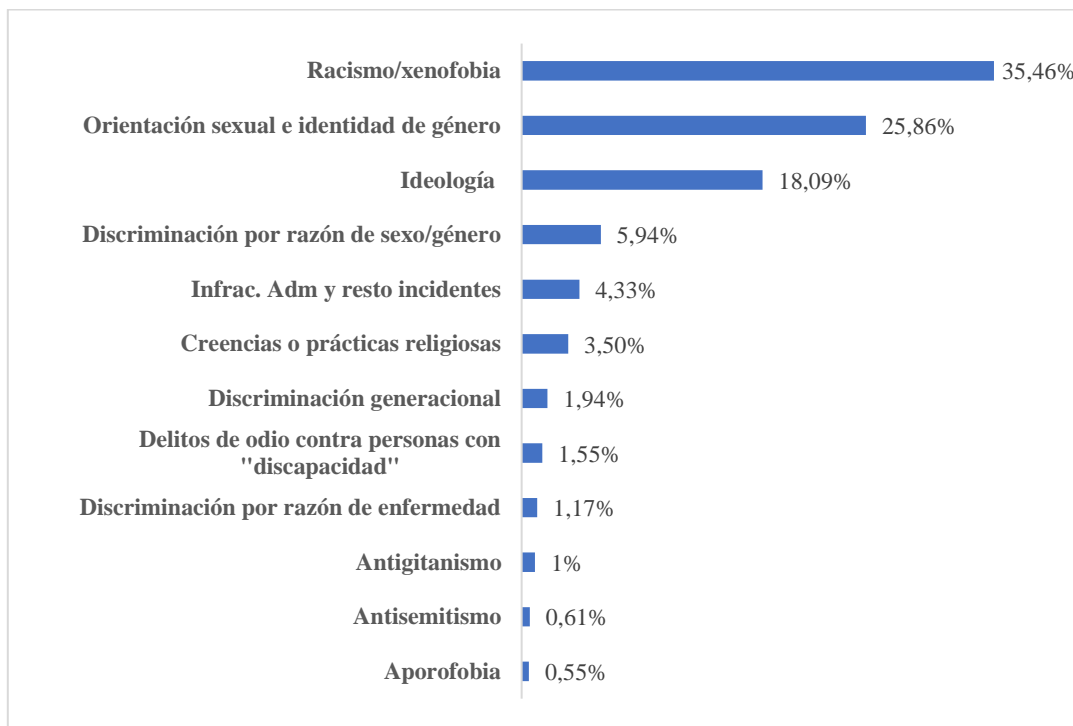
- Por su parte, los discursos de odio (no solo los que constituyen delitos de odio), adquieren más relevancia dentro de la convocatoria de la Dirección General de Atención Humanitaria e Inclusión Social de la Inmigración (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones), orientada a ofrecer “subvenciones para el desarrollo de actuaciones de interés general en materia de extranjería, destinadas a la defensa de los Derechos Humanos de las personas inmigrantes, así como a favorecer la convivencia y la cohesión social, cofinanciadas por fondos de la Unión Europea”. En la resolución de la convocatoria, la palabra “odio”, siguiendo a “incitación al”, “delito de” o “discurso de”, aparece en 30 ocasiones entre las 95 páginas del documento (ver Boletín Oficial del Estado, 6 de julio de 2022).

También, hace pocos años se observó la necesidad de poner en marcha el I Plan de Acción de lucha contra los delitos de odio (2019-2021), estando ahora mismo vigente ya el II Plan de Acción (2022-2024¹⁰). No es extraño esta priorización ya que, según los datos publicados en el “Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España” (Ministerio del Interior, 2021), revela una tendencia al alza en cuanto al número de infracciones penales e incidentes de odio, registrándose 1.802 en 2021, 96 más que en 2019. Los delitos de carácter racista y xenófobo se han convertido en los más numerosos (35,4% del total de denuncias) en 2021, estando diferenciados de otros que claramente pueden contener racismo en su base, como es el antisemitismo, el antigitanismo o la discriminación por creencias o prácticas religiosas. Vemos cómo están seguidos por motivos relacionados con el sexo/género, ya sea por orientación sexual, identidad de la persona o directamente, machismo.

¹⁰ El II Plan de Acción de Lucha contra los Delitos de Odio puede consultarse aquí: https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2022/120422_II_Plan_Accion_contra_delitos_odio.pdf

Figura 1

Distribución porcentual de los delitos de odio en España según tipo - año 2021



Nota. Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por Ministerio del Interior (2021, p. 11).

Aunque los datos mostrados por la Figura 1 también pueden interpretarse de manera optimista al preguntarnos si quizá el dato refleje que hay mayor sensibilidad y facilidad para denunciar, y no necesariamente más agresiones de odio, también conviene tener en consideración que la propia Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio (2021) indica que el 89,24% de las personas que respondieron a la *Encuesta sobre delitos de odio* no presentaron denuncias ante situaciones punibles sufridas.

Los motivos tras la infradenuncia de delitos de odio son diversos. Algunos de ellos son la falta de conocimiento de las leyes y los mecanismos, el temor a represalias por parte de quien realizó la agresión o a no recibir buen trato en el momento de la denuncia. En el caso de las personas migrantes se suma, en ocasiones, el limitado dominio del idioma vehicular, el miedo a ser detenidos o expulsados (sobre todo quienes se encuentran en condiciones precarias y no cuentan con autorizaciones de residencia ni de trabajo), tal y como indica el informe reciente sobre “Migración y denuncia segura” (Méndez et al., 2022). De esta manera se hacen necesarias iniciativas como “REDES: Iniciativa para el acompañamiento, orientación y establecimiento de mecanismos de

denuncia segura para víctimas de delitos de odio y discriminación étnica y racial”, de Convive-Fundación Cepaim¹¹.

Y es que otro de los motivos para no denunciar es no reconocer que la agresión que estamos sufriendo constituye un delito, situación que ocurre con más facilidad cuando lo que se recibe llega en forma de discurso. Sabemos que parte de los discursos de odio no son punibles porque quedan protegido por la libertad de expresión, mientras que serán considerados punibles y, por tanto, delitos de odio, cuando excedan esos límites establecidos por la legalidad nacional. Para el caso español funciona el Artículo 510 del Código Penal, el cual, tras su actualización del 13/07/2022, afirma que serán penados:

510.1.

- a) Quienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquel, por motivos racistas, antisemitas, antigitanos u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, aporofobia, enfermedad o discapacidad.
- b) Quienes produzcan, elaboren, posean con la finalidad de distribuir, faciliten a terceras personas el acceso, distribuyan, difundan o vendan escritos o cualquier otra clase de material o soportes que por su contenido sean idóneos para fomentar, promover, o incitar directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo, o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquel (...).
- c) Quienes públicamente nieguen, trivialicen gravemente o enaltezcan los delitos de genocidio, de lesa humanidad o contra las personas y bienes protegidos en caso de conflicto armado, o enaltezcan a sus autores, cuando se hubieran cometido contra un grupo o una parte del mismo, o contra una persona determinada por razón de su pertenencia al mismo (...)

510.2.

- a) Quienes lesionen la dignidad de las personas mediante acciones que entrañen humillación, menosprecio o descrédito de alguno de los grupos a que se refiere el apartado anterior, o de una parte de los mismos, o de cualquier persona determinada por razón de su pertenencia a ellos (...).
- b) Quienes enaltezcan o justifiquen por cualquier medio de expresión pública o de difusión los delitos que hubieran sido cometidos contra un grupo, una parte del mismo, o contra una persona

¹¹ Sitio web de la iniciativa REDES: <https://www.cepaim.org/areas-actuacion/igualdad-y-no-discriminacion/iniciativa-redes/>

determinada por razón de su pertenencia a aquel (...), o a quienes hayan participado en su ejecución (Boletín Oficial del Estado, 13 de julio de 2022, pp. 98068 y 98069)

La consideración de los discursos de odio como actos delictivos dependerá también de una serie de consideraciones contextuales. Por ejemplo, según la “prueba de umbral” del Plan de Acción de Rabat (ONU, 2012), ofrece orientaciones sobre las características que debe cumplir una declaración para que pueda ser considerada delito, las cuales sintetizamos en la Tabla 1:

Tabla 1

Criterios para considerar los discursos de odio como punibles (delitos de odio) o no punibles

Contexto	Ubicar el discurso dentro del contexto social y político en el que este fue reproducido.
Emisor/a	Posición, estatus social, credibilidad, autoridad, reputación del individuo u organización en el contexto de la audiencia a la que se dirige el discurso.
Intencionalidad	¿A quiénes se dirige? ¿Para qué? ¿Qué pretende?
Forma y contenido	En qué grado el discurso es provocador y directo, en qué forma y estilo se emite, de qué naturaleza es su argumentario.
Extensión del discurso	Incluye elementos como su alcance, magnitud, tamaño de la audiencia, características del emisor y medio por que el lo emite, si el mensaje es restringido o más bien accesible para un público general.
Probabilidad e inminencia del daño	Valoración de la existencia de riesgos de posibles, sobre todo si el discurso podría lograr incitar acciones concretas contra un colectivo particular, donde la causación debe ser bastante directa para agravar la consideración del discurso.

Nota. Elaboración propia a partir de ONU (2012).

Pero su aplicación no es sencilla porque, entre otras cosas, está atravesada por lógicas de poder y creencias que generan sesgos difíciles de reconocer. Esto hace que las interpretaciones sobre lo que cabe o no en la libertad de expresión no estén del todo claras, menos aun cuando se trata de armonizar conceptos a nivel europeo o internacional. Además, como hemos visto, para que se denuncie una agresión como posible delito de odio, primero se ha de identificar y sortear las distintas barreras que sostienen la considerable tasa de infradenuncia.

Estos aspectos deben ser tomados en consideración sobre todo por instancias jurídicas, aunque no exclusivamente si lo que se quiere es fortalecer un amplio consenso al respecto, sobre todo al implicar tantas cuestiones definitorias de lo democrático. Por eso se requiere por nuestra parte, como educadoras y educadores, todo un trabajo de conocimiento crítico que nos ayude a orientarnos reflexivamente en esa “franja de grises” donde habitan los discursos de odio (ya sean estos punibles o no punibles), así como los mecanismos e imaginarios que lo hacen posible y dan lugar a “aquellas formas de discriminación, las pequeñas e implacables estrategias de exclusión que se manifiestan en gestos y hábitos concretos, en determinadas prácticas y convicciones” (Emcke, 2017, p. 20).

Además, atendiendo solo a los documentos más recientes, encontramos la *Recomendación del CEDRE*¹² (2022) *sobre medidas para prevenir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia, el antisemitismo, el antigitanismo, el racismo antiafro y otras formas conexas de intolerancia y fomentar la comprensión de los valores positivos de la diversidad social y cultural en España en el ámbito educativo*. Y, por parte de OBERAXE¹³, el informe *Prevenir la xenofobia y el racismo en la educación*. Tales documentos, unidos a otras iniciativas institucionales que han dado lugar a recopilaciones de buenas prácticas (Lores & Migallón, 2019) y protocolos (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2021¹⁴) para combatir los discursos de odio, así como múltiples

¹² CEDRE hace referencia al Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica, perteneciente al Ministerio de Igualdad (a fecha de junio de 2022). <https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/home.do>

¹³ OBERAXE es el acrónimo del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, vinculado al Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (a fecha de junio de 2022). Desde este observatorio se han coordinado proyectos como ALRECO (*Discurso de odio, racismo y xenofobia: mecanismos de alerta y respuesta coordinada*), aprobado por la Comisión Europea. Y, entre otras tareas, monitoriza diariamente, desde mayo de 2020, los discursos de odio en España en las plataformas virtuales *Facebook, Twitter, YouTube, Instagram y TikTok*. [OBERAXE - Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Inicio \(inclusion.gob.es\)](https://www.oberaxe.es/)

¹⁴ El 18 de marzo de 2021 se presentó el “Protocolo para Combatir el Discurso de Odio Ilegal en Línea” en la Secretaría de Estado de Migraciones del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, con la vocación de ser una guía para la cooperación y la colaboración entre los actores institucionales de la sociedad civil y las empresas de servicios de alojamiento de datos para prevenir, eliminar y combatir los discursos de odio ilegales en línea. Se ha elaborado a través del trabajo consensuado de: Consejo General del Poder Judicial, Fiscalía General del Estado, Ministerio de Justicia, Ministerio del Interior, Ministerio de Educación, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, Ministerio de Igualdad y contra la violencia de género, Ministerio de Cultura y Deportes, Ministerio de Inclusión Seguridad Social y Migraciones, Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, Consejo Estatal del Pueblo Gitano, Consejo de Víctimas

guías y manuales para abordar la temática con intencionalidad pedagógica, algunas de las cuales hemos sistematizado en un trabajo reciente (Laforgue-Bullido, et al., 2022a, pp. 65-72)¹⁵ que también refuerzan la convicción de apostar por la educación, entre otras vías, como medio para reflexionar sobre, y actuar ante la situación descrita.

2.1.3. La necesidad de investigar más en educación

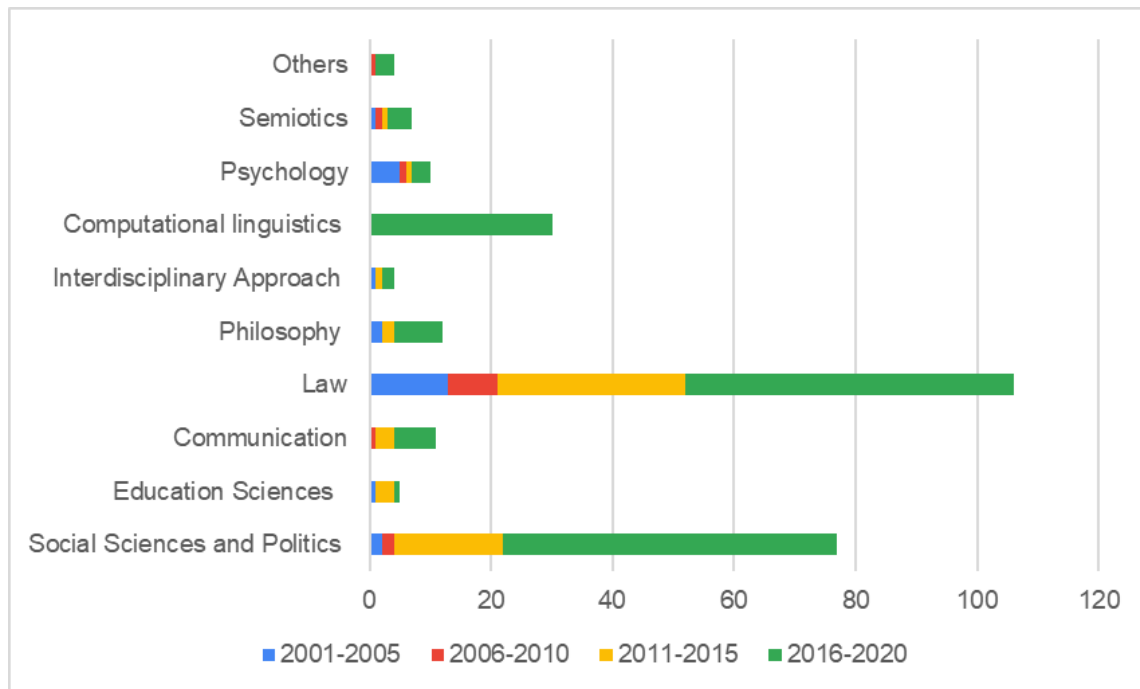
Este énfasis en promover la educación frente a los discursos de odio contrasta con una carencia investigativa –en comparación con otras áreas de conocimiento– sobre la temática desde disciplinas y miradas educativas, tal y como hemos podido observar en una reciente revisión sistemática de la literatura científica (Izquierdo Montero et al., 2022a). Tampoco los estudios interdisciplinares, en tanto que forma de aproximación por la que consideramos que habría que optar siempre que fuese necesario dado el carácter polifacético de los discursos de odio (Ramírez-García et al., 2022). Coincidiendo con otras revisiones sistemáticas similares (Paz *et al.*, 2020), observamos en la Figura 2 cómo desde las diversas especialidades vinculadas al Derecho (Penal, Comparado, Filosofía Jurídica...) es desde donde más se ha investigado sobre los discursos de odio; mientras que en los últimos años emerge con fuerza el estudio de la presencia este tipo de discursos en redes sociales virtuales desde áreas de conocimiento enmarcadas en la Comunicación o en la Lingüística computacional, teniendo especial relevancia el testeo de algoritmos capaces de rastrear e identificar expresiones de odio en línea.

de delitos de odio y discriminación, Federación Española de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, Plataforma de la Infancia, Plataforma del Tercer Sector y Asociación Española de la Economía Digital (en la que se integran empresas prestadoras de servicios de alojamiento de datos como YouTube, Facebook, Instagram, Twitter o Microsoft).

¹⁵ En las páginas señaladas de nuestra propia guía para hablar sobre discursos de odio en espacios educativos, recogemos, a su vez, una tabla recopilatoria de otras guías y manuales sobre la temática.

Figura 2

Estudio de los discursos de odio por área de conocimiento



Nota. Gráfico extraído de Izquierdo-Montero et al. (2022a, p. 227).

Entre los artículos¹⁶ que investigan explícitamente sobre o desde lo educativo, la mayoría centran su atención en un debate que, sobre todo en el contexto estadounidense, se lleva manteniendo desde hace algunos años: qué hacer ante la presencia de discursos de odio en los campus universitarios. Las invitaciones por parte de profesorado universitario a oradores que emiten discursos de odio para que ofrezcan conferencias en los campus ha incentivado la proliferación de estas reflexiones e investigaciones académicas, a la vez que han generado numerosas protestas por parte de estudiantado que intentaba impedir el desarrollo de tales charlas en los espacios universitarios (Steinmetz, 2017). Los enfoques al respecto tienen mucho que ver con la manera de concebir la libertad de expresión y sus posibles límites, como veremos en el apartado 4.3.4., unido a la manera en la que entendemos los centros educativos en relación con su compromiso en lo referido a la seguridad y protección del estudiantado, así como lo que ello (seguridad, protección, dignidad...) significa y cómo los discursos de odio la puedan amenazar o no. En todo caso, se trata de reivindicaciones y debates que no

¹⁶ La revisión sistemática comprendió 266 artículos científicos, cuyas referencias pueden consultarse aquí: <https://figshare.com/s/90751a81551440fcc465>

deberíamos frivolar ni tratar como aspectos superficiales o caprichos puntuales de estudiantes condicionados por unos u otros supuestos rasgos generacionales, puesto que

snarky critiques of student activists distract from the under lying issues that are in fact fundamental, issues that run to the deep-seated racial and class tensions in the United States and much of Western Europe today. As communities become more diverse than ever before—in cities and on campuses alike—we will need, repeatedly, to work out the tension between diversity, equity, and inclusion on the one hand and free expression on the other. The increasing interconnection between online and offline conversations means that these debates will continue to grow in their reach and importance. The outcome of what appear to some to be frivolous debates is in fact consequential. Communities will be strongest if we can find a sound resolution— neither in the form of a facile synthesis nor a one-sided rout, but rather in the form of a sustainable pathway forward. The health of our educational institutions and our democracies depends on it (Palfrey, 2017, p. 118 y 119).

Sobre estas cuestiones, Caitlin Ring Carlson (2021), profesora del Departamento de Comunicación de la Universidad de Seattle, sintetiza los argumentos centrales del debate y se posiciona críticamente al respecto. La propuesta orientada a considerar los centros educativos como espacios seguros (*safe spaces*) donde se eviten agresiones cotidianas (incluidas las verbales) y se establezcan protocolos, normas y advertencias (*trigger warnings*) para asegurar una comunicación y convivencias respetuosas y equitativas, ha sido criticada por autores como Gref Lukianoff y Jonathan Haidt, entre otros, quienes en su libro “*The Coddling of the American Mind*” (2018, cit en Carlson, 2021), mantenían que “*higher education has incorrectly taught students that they are fragile, emotional beings, living in a world of good versus evil*” (Carlson, 2021, p. 103). Por tanto, su reconocimiento de una supuesta sobreprotección del estudiantado universitario les llevaba a rechazar la regulación de los discursos de odio en los campus, prefiriendo que ellas y ellos aprendieran a lidiar con situaciones en las que alguien dice algo que no les gusta o que les ofende. En una línea parecida, Nadine Strossen (2018, cit. en Carlson, 2021, p. 103-105), quien fuera presidenta de la *American Civil Liberties Union* (ACLU), también argumentaba en su libro “*Hate: Why We Should Resist It With Free Speech, Not Censorship*” que no era buena idea censurar los discursos de odio, sino contraargumentarlos. Consecuentemente con esta perspectiva, recomendaba: “*If you don’t like what an invited speaker has to say, hold a separate event to discuss why those views are incorrect*” (Carlson, 2021, p. 105).

Estos puntos de vista son cuestionados por Carlson, quien apunta que hay que considerar que la presencia de discursos de odio puede provocar un reforzamiento del orden social injusto y desigual, añadiendo que

The arguments the authors present¹⁷ focus more on the fear of losing the “way things have been” and maintaining the existing social order rather than on any real concern for student learning. Rather than an unwillingness to engage with controversial ideas, shifting attitudes among students toward hate speech and, more broadly, limits to free expression on college campuses may instead represent a greater empathy on the part of young people for people with marginalized identities. For example, a 2015 study by the Pew Research Centre found that 40 percent of millennials were OK with limiting speech that was offensive to minorities, while only 24 percent of baby boomers said the government should be able to prevent such speech (Carlson, 2021, p. 106).

A esta perspectiva se suman aportes como los del profesor de Derecho Alexander Tsesis, quien se pregunta si los y las conferenciantes invitados que emiten claramente discursos de odio (*hate speakers*) realmente están invitando al diálogo, o más bien buscan silenciar a personas y puntos de vista mediante actitudes de intimidación, reduciendo la percepción de seguridad por parte de quienes forman parte de los colectivos diana de estos discursos (Tsesis, 2010). Por tanto, propone que deberíamos interrogarnos si el discurso en cuestión va a suponer un aporte para el aprendizaje y la formación intelectual de las y los estudiantes.

Desde el trabajo que presentamos en este informe de tesis doctoral, nos sentimos con mayor cercanía a estos argumentos desplegados por Tsesis (2010) y Carlson (2021), muy alineados con una forma concreta de comprender la libertad de expresión, tal y como explicaremos en el apartado 4.3.4. Perspectiva que se respalda también por estudios que demuestran que las variaciones en la opinión sobre la regulación o no del discurso varían según las coordenadas sociales que nos atraviesan. Por ejemplo, un estudio de la Knight Foundation (2022, p. 6) muestra cómo el estudiantado negro y de origen hispano responde de manera significativamente más negativa que las y los estudiantes blancos a la pregunta sobre si consideran que la “Libertad de Expresión” promovida por la Primera Enmienda (*First Amendment*) protege a personas como ellas. Valoración que, además, ha empeorado globalmente en la comparativa 2019-2021

Resulta entonces cuestionable cuando, desde ciertas posiciones de comodidad, encontramos argumentaciones en contra de la regulación de los discursos de odio en los centros educativos en nombre de una libertad de expresión que sabemos que no es igual para todas y todos (Boler, 2004; Demaske, 2009), cuando difícilmente tales mensajes van a apuntar directamente hacia nuestra posición. Sin embargo, no por ello dejamos de reflexionar sobre aportaciones como las de Judith Butler, a quien hemos seguido en la definición que hemos realizado de “discurso” (ver apartado 4.1.)

¹⁷ Refiriéndose principalmente a Gref Lukianoff y Jonathan Haidt.

y quien presenta cautelas acerca de la regulación discursiva porque ello dota de demasiado poder al Estado o institución correspondiente y resta oportunidades para la respuesta desde la organización social (Butler, 1997)¹⁸ y activar posibilidades de contestación (*Speaking back*) que no solo resulta útil desde un enfoque capacitador de formación de ciudadanías críticas (Gelber, 2002), sino que permite crear múltiples alianzas desde miradas interseccionales (Haider, 2020).

Moviéndose en las arenas de este debate, y siguiendo la lógica de que, al igual que las sociedades democráticas toleran la intolerancia, excepto cuando ésta amenaza la seguridad ciudadana o la libertad de las instituciones, Welshon (2019) mantiene que las universidades deben situar su límite de su tolerancia cuando está amenazada cuando se priva de derechos y denigra a miembros de la comunidad universitaria, poniendo también en riesgo las normas de convivencia académicas. El filósofo concreta aún más su exposición a partir de la interpretación de la Primera Enmienda: las universidades están legalmente obligadas a tolerar la intolerancia en los espacios públicos del campus, pero no en las aulas. Y ante esta obligada convivencia con la intolerancia en los campus universitarios, propone respuestas coherentes con dicha enmienda constitucional: la denuncia y la protesta, la provisión de espacios seguros y las acciones de afirmación de los valores y normas académicas. A su vez, rechaza como incompatibles con la norma: los vetos de los manifestantes, los códigos de expresión para el estudiantado y las prohibiciones de oradores.

En este marco, otros trabajos que hemos encontrado en la sistematización aportan evidencias sobre cómo la formación acerca de los discursos de odio a las y los profesionales de asuntos estudiantiles (*Student Affairs Practitioners*) de las universidades puede contribuir a transformar los incidentes en oportunidades educativas (Harris & Ray, 2014). Y otros que evidencian que la participación de las y los estudiantes en diálogos acerca de los discursos de odio puede favorecer su identificación y posición crítica al respecto (Hatfield et al., 2005), limitando el efecto manipulador que se pretende con dicho tipo de mensajes.

Sin embargo, queremos advertir que, si bien la situación estadounidense nos permite reflexionar sobre la importancia de regular los discursos de odio o no hacerlo, en nuestro contexto próximo los centros educativos cuentan con reglamentos que regulan las normas y los aspectos convivenciales. Y que, además, un Instituto de Educación Secundaria (IES) , al igual que los Centros de Educación Infantil

¹⁸ Recientemente, en noviembre de 2022, Judith Butler visitó Madrid para recibir la Medalla de Oro del Círculo de Bellas Artes. Aprovechó también para impartir una conferencia en la Universidad Complutense de Madrid. Ante las pintadas y protestas contra su presencia que se hicieron notar en el espacio universitario, acusándola de ser “antifeminista”, entre otras cosas, afirmó en coherencia con su enfoque: “El derecho a la protesta es algo que hay que salvaguardar, aunque no estemos de acuerdo con aquellos que están protestando. Está bien que tengan el derecho de protestar y también es bueno que tengamos el derecho a reunirnos y debatir” (Liliana David, 2022).

y Primaria (CEIP's), no pueden compararse del todo con la universidad, ni por el objetivo formativo específico que se persigue en cada etapa, ni por la protección específica que requieren las personas menores de edad (Palfrey, 2017, p. 120), aunque sí han de afrontar los retos insertos en la necesidad de que cada persona de la comunidad educativa consiga “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, p. 122886), como señala el Artículo 17.a. de la actual ley educativa¹⁹.

Este escenario requiere la combinación de lo que se viene llamando en la literatura “espacios seguros” y “espacios valientes” (*safe and brave spaces*), que permitan a las universidades y, en general, a los centros educativos

offer safe space support services for students that prove effective in tandem with holistic changes to campus culture. Brave spaces are used today in classroom settings as a mechanism to create supportive environments so that all students may equally participate in challenging dialogue. The creation of brave spaces is never without the risk of discomfort for those participating, but they allow for a more enriching and extensive dialogue while simultaneously providing tools of support for those who are most vulnerable. The purpose in providing these tools is to enhance—not detract from— participation and academic growth. (Ali, 2017, p. 9).

Pero ¿en qué condiciones construir estos diálogos *seguros* y *valientes* acerca de cuestiones tan complejas e interpeladoras como son los discursos de odio, sobre todo en un contexto donde el avance antidemocrático busca quebrar cualquier intento dialógico? Sabemos que hablar sobre racismo, machismo, orientación sexual, no es sencillo porque es hablar de *lo que somos*, de aquello con lo que nos identificamos, de *las creencias en las que estamos* (como diría Ortega y Gasset, 2019[1940]) y las posiciones sociales que ocupamos. Además, por si fuera poco, supone hacerlo dentro de un contexto donde aquello que lo que se habla está operando y mediando las relaciones socialmente mediante lógicas y convenciones de poder sedimentadas. Para mitigar esto último en la medida de lo posible, Arao & Clemens, 2013 proponen una serie de reglas comunes para enmarcar estos diálogos en las aulas:

- 1) Aceptación del desacuerdo, el disenso, la diversidad de perspectivas, del conflicto, inherente a las relaciones sociales. Por ello, es necesario no dejar de favorecer espacios para

¹⁹ La ley educativa vigente en el momento de redactar estas líneas es, en el Estado español, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE). Por no extendernos aquí, la nota al pie de página nº 48 servirá para contextualizar un poco más la ley educativa española.

la contestación y la réplica, sobre todo de aquellas afirmaciones que estén en una delgada línea de ambigüedad en lo referido al respeto de los derechos humanos básicos. Como veremos, durante nuestra investigación en ocasiones surgieron afirmaciones basadas en bulos de contenido racista o machista, nuestro trabajo fue pedir a las y los participantes que investigaran sobre esos datos y ofrecieran respuestas basadas en evidencias. De esta manera, sin dejar pasar la controversia, sino acogéndola como una oportunidad educativa, la combinación de contenidos matemáticos y de ciencias sociales encontradas por las y los participantes sirvió para contraargumentar los bulos, muy en línea de lo expuesto por el trabajo de Sánchez-Compañía et al. (2020).

2) Aun entendiendo que no tomarse las observaciones y comentarios de manera personal suele pensarse como un criterio ideal para un supuesto diálogo riguroso, resulta injusto pedirlo al hablar de temas que nos tocan personalmente de manera tan desigual. Además, al negar la respuesta emocional estaríamos imponiendo un marco de debate patriarcal que privilegiaría las posiciones ya ventajosas y restaría credibilidad a las que se mostrasen desde la emoción, llevándolas al descrédito, la ridiculización y/o el silenciamiento. Por tanto, resulta importante insistir en la responsabilidad de expresión que nos lleve a preguntarnos por la intención y el impacto de las afirmaciones que se den durante el trabajo de aula.

3) Voluntariedad de la participación en el diálogo y posibilidad de abandonarlo cuando se desee. Sin embargo, esto no implica dejar de aclarar al grupo que los silencios pueden significar distintas cuestiones y que, por tanto, deberíamos interrogarnos reflexivamente por los motivos que nos están llevando a no participar. ¿Vergüenza? ¿Cansancio? ¿Incomodidad? ¿Miedo a la confrontación o a que cambie la imagen que tienen sobre mí? ¿Desinterés o desprecio por la temática? En todo caso, convendrá que recordemos durante las sesiones que cambiar las situaciones sociales que consideramos injustas (claro, que primero hay que reconocerlas como tal) implica reciprocidad de esfuerzos, exposiciones personales y de honestidades, por lo que no podemos pretender solo escuchar unilateralmente a quienes sí están dispuestas a asumir tales retos y compromisos.

4) Respetar y reconocer a la persona o grupo de personas junto a las que estamos, no atacar para hacer daño. Pero más allá de simplemente mencionar la necesidad de respetarnos y reconocernos durante las sesiones, convendrá que concretemos estas nociones tan genéricas como interpretables. A ello pueden ayudar preguntas como: ¿Cómo las y los demás pueden demostrar respeto hacia ti? ¿Qué consideramos una falta de respeto hacia las y los demás?

¿Cuáles son las diferencias entre un ataque personal y cuestionar las ideas que una persona está exponiendo y que nos hacen sentir incómodas/os? ¿De qué formas se puede mostrar reconocimiento hacia otras personas? ¿Cuándo me siento reconocida como una “igual”, qué gestos lo facilitan?

Esas y otras cuestiones será importante hacerse para concretar los puntos anteriores en cada uno de los escenarios educativos en los que investigamos y ejercemos la docencia, ya que las interpretaciones morales no son algo universal que venga dado, sino visiones y acuerdos que se generan en relación. Hacia ahí apunta otro de los artículos incluidos en nuestra sistematización, donde se rescatan algunas consideraciones éticas de John Dewey para pensar los diálogos educativos sobre los discursos de odio en la actualidad, concluyendo que, en ese proceso siempre en tensión y, por tanto, en revisión, será importante tener en cuenta lo siguiente:

(1) The importance of experience: We have to understand our own and other people's views of morals as a result of experience and here education is an opportunity for interaction that could make change possible.

(2) The problem with prescribed morals: If we understand morals as interaction there is a problem in prescribing moral actions in education. It is impossible to know in advance what the unique situation will look like and how those in that situation will experience it.

(3) The need for moral imagination in education: Instead of reducing the contextual elements in moral decisions they need to be embraced. By using moral imagination to reflect on different possible actions and consequences in relation to the actual situation, teachers could then choose actions in a way that takes the contextual elements into account (Arneback, 2014, 278).

Desde estos aprendizajes facilitados por la revisión sistemática de la literatura científica sobre discursos de odio, encaramos nuestra propia investigación, la cual, como veremos, pasa precisamente por hablar sobre discursos de odio en contextos educativos, asumiendo la complejidad señalada en párrafos anteriores, así como otros riesgos que tienen que ver con la incertidumbre inherente a introducir en el aula cuestiones que pretenden interpelar(nos) respecto a lo que pensamos, sentimos y (creemos que) *somos*, las cuales pueden desencadenar la llegada de palabras hirientes (aunque se usen modo de ejemplo) y cuyos efectos pueden exceder nuestra intencionalidad pedagógica:

I will not propose that the pedagogical recirculation of examples of hate speech always defeats the project of opposing and defusing such speech, but I want to underscore the fact that such terms carry connotations that exceed the purpose for which they may be intended and can thus work to afflict and defeat discursive efforts to oppose such speech. Keeping such terms unsaid and unsayable can also

work to lock them in place, preserving their power to injure, and arresting the possibility of a reworking that might shift their context and purpose (Butler, 1997, p. 38).

Estas dificultades fueron asumidas por nuestra parte, como equipo de investigación comprometido con utilizar la “cuestión socialmente viva” (Izquierdo Grau, 2019) que son los discursos de odio para, precisamente, aprender a cuestionarlos desde el ejercicio de la literacidad crítica. De esta manera, nuestra *praxis* de la investigación educativa asumió consejo de Carolin Emcke, cuando nos dice que:

Si, por el contrario, no nos limitamos a condenar el odio y la violencia, sino que observamos sus mecanismos, estaremos demostrando en todo momento que se podría haber hecho algo *distinto*, que se podría haber tomado *otra* decisión, que alguien podría haber *intervenido*, que alguien podría haber *renunciado*. Describir el proceso exacto que activa el odio y la violencia entraña siempre la posibilidad de mostrar cómo ambos pueden ser interrumpidos y debilitados (Emcke, 2017, p. 21).

Justo es lo que hemos intentado en la investigación, la cual pretende contribuir a sumar reflexiones y aprendizajes que puedan favorecer propuestas educativas comprometidas con el cuestionamiento crítico de los discursos de odio. En este sentido, forma parte de una de las líneas de investigación ya asentadas en el Grupo INTER, concretamente la que pone el foco en los racismos, tratando de comprenderlos desde la indagación en los imaginarios, las formas relacionales y las desigualdades de poder que tienen lugar y efecto en las cotidianidades de las y los participantes junto a quienes se trabaja en las investigaciones. De esta manera, podemos encontrar proyectos previos que han dado lugar a diversas publicaciones orientadas, además, a presentar los hallazgos de una manera útil para el profesorado y otros agentes educativos. Algunos de estos trabajos publicados son “*Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencia del racismo en adolescentes y jóvenes*” (Grupo INTER, 2007a); “*Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*” (Grupo INTER, 2007b); “*Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia*” (Hernández Sánchez (coord.), 2012) o “*Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain*” (Aguado Odina et al., 2017), entre otros.

Por último, en todo momento hemos tenido presente las palabras de David Abril Hervás, mediante las que nos advierte, refiriéndose precisamente al auge de los discursos de odio, que “no podemos pretender que un fenómeno social tan complejo sea resuelto a través de la educación, pero tampoco podemos obviar la importancia de la educación para hacerle frente” (Abril Hervás, 2021, p. 1).

2. 2. *El para qué: finalidad y objetivos de la investigación*

Teniendo todo esto en consideración, podemos decir que –como cantaría Joaquín Sabina– “nos sobran los motivos” para intentar realizar un humilde aporte al esclarecimiento de los mecanismos discursivos del odio. Por ello, el trabajo que aquí presentamos ha buscado constituirse como una investigación educativa en el más profundo sentido de la palabra, en tanto que hemos investigado con la finalidad de aprender a educar(nos) en relación con los discursos de odio, y la propia investigación ha sido, durante su proceso, educativa en sí misma. Particularmente, la aportación de nuestra tesis puede sintetizarse en la siguiente finalidad:

- ☉ Ofrecer propuestas teórico-prácticas para orientar el trabajo pedagógico en torno a los discursos de odio desde un enfoque intercultural crítico en educación, que puedan resultar útiles en la formación inicial y permanente de diversas figuras educativas; sobre todo para educadoras/es sociales, profesorado de secundaria, educadores/as de personas adultas y educación superior²⁰.

En el trabajo que nos ocupa, dicha intención se ve posibilitada y sostenida mediante una tarea investigadora que nutre tales orientaciones pedagógicas, y que ha buscado, de manera específica, dar alcance a los siguientes objetivos de investigación:

Tabla 2

Objetivos de investigación de la tesis doctoral

¿Qué?	¿Cómo?
Definir un estado de la cuestión desde la literatura científica sobre los discursos de odio, así como posibles huecos (<i>gaps</i>) y oportunidades de investigación desde educación.	Revisión sistemática de la literatura científica. ► Ver, principalmente, Capítulos 2, 3 y 4.
Contextualizar y comprender los discursos de odio como problemática social emergente en el marco de un evidente auge de posiciones	Revisión documental (incluyendo la sistematización) y análisis del trabajo de campo.

²⁰ Estas propuestas se concentran sobre todo en el Capítulo 12 de esta tesis doctoral.

<p>autoritarias, reaccionarias, antidialógicas y antidemocráticas.</p>	<p>► Ver, principalmente, Capítulos 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 y 11.</p>
<p>Delimitar conceptualmente los discursos de odio, señalando sus características principales, así como los aspectos definitorios que se encuentran en disputa o tensionados por intereses confrontados y lógicas de poder antagónicas.</p>	<p>Revisión documental (incluyendo la sistematización) y análisis del trabajo de campo.</p> <p>► Ver, principalmente, Capítulos 4, 7 y 11.</p>
<p>Identificar y comprender los puntos de vista de las, los y les adolescentes, así como del profesorado y otras figuras educativas participantes, acerca de los discursos de odio, atendiendo a cómo los definen, qué agentes y escenarios relevantes consideran al respecto y qué estrategias sugieren y/o ponen en marcha para hacerles frente, prioritariamente con una intencionalidad educativa.</p>	<p>Análisis del trabajo de campo.</p> <p>► Ver, principalmente, Capítulos 6, 7, 8, 9 y 10.</p>
<p>Argumentar y justificar acciones educativas orientadas a cuestionar los discursos de odio actuales desde todos los espacios sociales, a partir de la concepción de la pedagogía como una ciencia social ineludiblemente posicionada a favor de (la radicalización de) lo democrático.</p>	<p>Revisión documental (incluyendo la sistematización) y análisis del trabajo de campo.</p> <p>► Ver, principalmente, Capítulos 2, 5, 9, 11 y 12.</p>
<p>Establecer líneas de investigación coherentemente derivadas de las conclusiones de la tesis doctoral que favorezcan la continuidad del trabajo en torno a los discursos de odio.</p>	<p>Discusión de los hallazgos resultantes del trabajo de investigación presentado.</p> <p>► Ver, principalmente, Capítulo 13.</p>

Por tanto, lo que narramos en los siguientes capítulos tratará de aportar luz, y también interrogantes, sobre las cuestiones planteadas, como si de pequeñas ventanas entreabiertas se tratase.

RESUMEN DEL BLOQUE A Y FUENTES CLAVE / SUMMARY OF SECTION A & KEY SOURCES

Este primer bloque narra los caminos recorridos hasta llegar a definir los objetivos de investigación. Éstos, lejos de ser lineales y unidireccionales, van y vienen, para acabar depositando el interés en un tema de relevancia actual en educación (y no exclusivamente), como muestran diversas recomendaciones supranacionales y estatales. Complementariamente, una revisión sistemática de la literatura científica realizada en el marco de la tesis también demuestra la pertinencia de investigar desde el área educativa para el fomento de la literacidad crítica y la formación en y desde el ejercicio de unas ciudadanía globales (reflexivas y comprometidas) ante el reto democrático que plantea el auge y la expansión de los discursos de odio.

Tras la justificación, se presenta la finalidad de la tesis doctoral: ofrecer propuestas teórico-prácticas para orientar el trabajo pedagógico en torno a los discursos de odio desde un enfoque intercultural crítico en educación, que puedan resultar útiles en la

This first section narrates the paths that led to the definition of the research objectives. These, far from being linear and unidirectional, come and go, to end up focusing on a topic of current relevance in education (and not exclusively), as shown by various supranational and state recommendations. Complementarily, a systematic review of the scientific literature carried out within the framework of the thesis also demonstrates the relevance of research in the area of education for the promotion of critical literacy and training in and from the exercise of global citizenship (reflective and committed) in the face of the democratic challenge posed by the rise and expansion of hate speech.

After the justification, the purpose of the doctoral thesis is presented: to offer theoretical-practical proposals to guide pedagogical work on hate speech from a critical intercultural approach in education, which may be useful in the initial and ongoing training of various educational figures; especially for social educators, secondary school teachers, adult

formación inicial y permanente de diversas figuras educativas; sobre todo para educadoras/es sociales, profesorado de secundaria, educadores/as de personas adultas y educación superior. Así como los objetivos de investigación: definir un estado de la cuestión desde la literatura científica sobre los discursos de odio, así como posibles huecos (gaps) y oportunidades de investigación desde educación; contextualizar y comprender los discursos de odio como problemática social emergente en el marco de un evidente auge de posiciones autoritarias, reaccionarias, antidialógicas y antidemocráticas; delimitar conceptualmente los discursos de odio, señalando sus características principales, así como los aspectos definitorios que se encuentran en disputa o tensionados por intereses confrontados y lógicas de poder antagónicas; identificar y comprender los puntos de vista de las, los y les adolescentes, así como del profesorado y otras figuras educativas participantes, acerca de los discursos de odio, atendiendo a cómo los definen, qué agentes y escenarios relevantes consideran al respecto y qué estrategias sugieren y/o ponen en marcha para hacerles frente, prioritariamente con una intencionalidad educativa; argumentar y justificar acciones educativas orientadas a cuestionar los discursos de odio actuales desde todos los espacios sociales, a partir de la concepción de la pedagogía como una

educators and higher education. As well as the research objectives: to define a state of the question from the scientific literature on hate speech, as well as possible gaps and opportunities for research in education; to contextualise and understand hate speech as an emerging social problem in the context of an evident rise of authoritarian, reactionary, anti-dialogical and anti-democratic positions; to conceptually delimit hate speech, pointing out its main characteristics, as well as the defining aspects that are in dispute or in tension due to conflicting interests and antagonistic logics of power; to identify and understand the points of view of hate speech as an emerging social problem in the context of an evident rise of authoritarian, reactionary, anti-dialogical and anti-democratic positions; to conceptually define hate speech, pointing out its main characteristics, as well as the defining aspects that are in dispute or in tension due to conflicting interests and antagonistic logics of power; identify and understand the points of view of adolescents, as well as teachers and other participating educational figures, about hate speech, paying attention to how they define it, what relevant agents and scenarios they consider in this respect and what strategies they suggest and/or implement to face it, primarily with an educational intentionality; to argue and justify educational actions aimed at questioning the current hate speech from all social spaces, from the conception of pedagogy as a social

ciencia social ineludiblemente posicionada a favor de (la radicalización de) lo democrático; y, finalmente, establecer líneas de investigación coherentemente derivadas de las conclusiones de la tesis doctoral que favorezcan la continuidad del trabajo en torno a los discursos de odio.

Fuentes clave:

ONU (2019). *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*. Oficina de la Asesora Especial para la Prevención del Genocidio de la ONU. <https://bit.ly/3Zr2Q3Y>

Izquierdo-Montero, A. & Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3),175-195. <https://bit.ly/3XqGeyP>

UNESCO (2021). *Combatir los discursos de odio a través de la educación. Conferencia Mundial de Ministros de Educación, 26 de octubre de 2021*. Sección de Educación para la Ciudadanía Mundial y para la Paz de UNESCO. <https://bit.ly/3izHZuH>

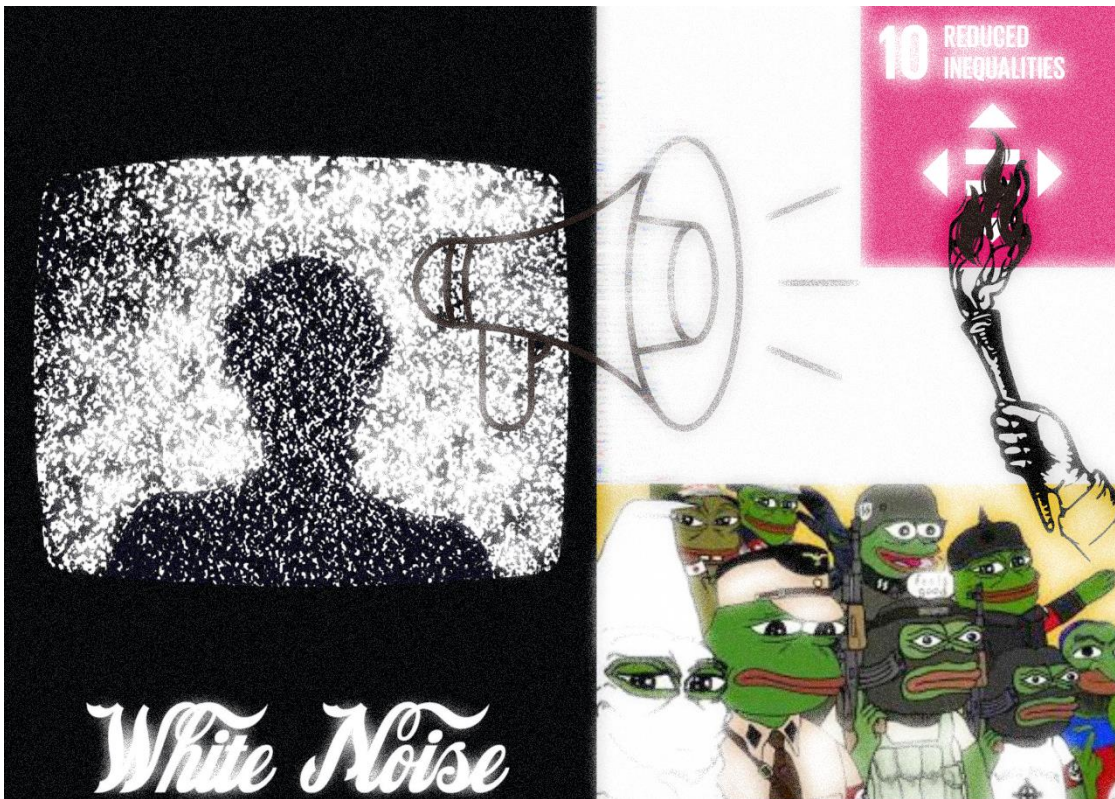
science unavoidably positioned in favour of (the radicalisation of) the democratic; and, finally, to establish lines of research coherently derived from the conclusions of the doctoral thesis that favour the continuity of the work on hate speech.

Key sources:

UN (2019). *United Nations Strategy and Plan of Action on Hate Speech*. UN Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect. <https://bit.ly/3H4gnXW>

Izquierdo-Montero, A., Laforgue-Bullido, N. & Abril-Hervás, D. (2022). Hate speech: a systematic review of scientific production and educational considerations. *Revista Fuentes*, 24(2), 222–233. <https://bit.ly/3IQTGYY>

UNESCO (2021). *Addressing Hate Speech through Education: Global Education Ministers Conference, 26 October 2021: conclusions by the Conference Chairs*. UNESCO Global Citizenship and Peace Education Section. <https://bit.ly/3X6JRKs>



BLOQUE B

. . .

CONTEXTO Y CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LOS DISCURSOS DE ODIO

CAPÍTULO 3

“¡MENUDO PANORAMA!”

UN INTENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DISCURSOS DE ODIO ACTUALES

*No te dejará dormir
este estrépito infinito
que intenta llenar los días
de tinieblas y enemigos.*

*Una estruendosa jauría
se empeña en hacer callar
las preguntas, los matices,
el murmullo de ojalás.*

(Ismael Serrano,
“Si se callase el ruido”).

En el apartado anterior hemos dejado ver cómo existe una (pre)ocupación desde diversas instituciones por la presencia creciente de discursos de odio en los espacios públicos, tanto virtuales como presenciales. Ahora vamos a tratar de profundizar en un escenario siempre complejo que, en el título de la tesis, hemos llamado “tiempos de reacción antidemocrática”. Tiempos y dinámicas autoritarias que, por supuesto, no son exclusivas de este momento que vivimos, pero cuyo repunte supone una alerta particular a tomar en consideración por aquellas personas comprometidas con reforzar y ampliar lo democrático. Dicha situación, tal y como intentaremos mostrar en el contexto político, económico y social (¡valgan las redundancias!) –siempre parcial, (inter)subjetivo y situado– que exponemos en este primer capítulo, viene fortaleciendo la frecuente utilización de discursos de odio como parte de un repertorio de herramientas de opresión, en relación con un auge de movimientos y partidos cercanos a lo que podríamos llamar “extrema derecha”²¹. Con esto no queremos decir, en

²¹ Optamos por el término “extrema derecha” como paraguas que busca recoger un conjunto de posturas ideológicas que, activamente, desarrollan una agenda política antidemocrática en cuanto al reconocimiento de la igualdad de derechos para todas las personas, fijándose en determinadas características personales y sociales para jerarquizar grupos y mantener formas de hegemonía y jerarquía concretas. Creemos que “extrema derecha” alude a un imaginario lo suficientemente amplio que resulta generalmente entendible para las y los lectores, aunque cada cual lo reciba con matices. Hay muchas nomenclaturas que podrían ser equivalentes (ultraderecha, ultraconservadurismo ...) y otras que podrían ser las varillas en las que el paraguas “extrema derecha” podría desglosarse según el contexto geográfico y político (*Alt Right* o derecha

ningún momento, que los discursos de odio –con el racismo, machismo, LGBTIQ(+)fobia, clasismo, capacitismo, ... que destilan– sean exclusivo de esos agentes situados a la diestra del espectro político, ni mucho menos, pero sí que éstos vienen jugando un papel fundamental en la expansión de discursos que hace pocos años no tenían tanta presencia explícita en la esfera pública (aunque las violencias cotidianas vinculadas a imaginarios discriminatorios y formas de organización social excluyentes hayan estado funcionando sin descanso contra mucha gente). También argumentamos que esto ocurre en el marco de una reacción antidemocrática que guarda similitudes con el fascismo europeo de los años 30, pero –como apunta Enzo Traverso²²– con una configuración política diferente que es importante matizar porque, de lo contrario, si no reajustamos el léxico antifascista clásico no seremos capaces de definir la particularidad del momento presente.

3.1. White noise o la revuelta de los supremacismos

Aunque hay más obras artísticas con ese título, *White Noise* es una novela del escritor estadounidense Don DeLillo, publicada en 1985 y que fue traducida al castellano como “Ruido de fondo”. Sin embargo, en nuestro idioma también manejamos la traducción literal “ruido blanco” para referirnos a sonidos constantes y uniformes como, por ejemplo, el de un televisor en un canal sin sintonizar o un secador de pelo. Aquí rescatamos el concepto en ese doble sentido para tratar de realizar un movimiento metafórico a cómo percibimos el ambiente que habitamos hoy: un barullo generalizado como parte de una especie de “silenciofobia” –que diría el también novelista Chuck Palahniuk–, donde la elevación del tono y la virulencia para *hacerse oír* es casi obligatoria en el intento de incorporarse al simulacro de conversación en la que se imponen los *bocinazos* de un supremacismo eminentemente blanco que reacciona, articulado a nivel global, en forma de lo que otros han llamado “Internacional del odio” (Tamayo, 2021) o “Internacional reaccionaria” (Ramos (coord.), 2021). Pero ¿ante qué reacciona? Principalmente ante las luchas de expansión de derechos llevadas a cabo desde los antirracismos y los feminismos, teniendo, por tanto, el género y la migración en el *epicentro* de

alternativa, *Alt Light* o Alternativa Ligera, derecha radical, postfascismo, paleoconservadurismo, iliberalismo ...) por eso no hemos querido entrar en un debate terminológico que no se corresponde con el foco de esta tesis, ni con el área de conocimiento (educación) en la que ésta se enmarca. Para ello, recomendamos, entre otros, el libro “*Las nuevas caras de la derecha*” del historiador Enzo Traverso (2018), autor ya mencionado en el texto y en la siguiente nota al pie de página; y/o “*Extrema derecha 2.0. Qué es y cómo combatirla*”, del también historiador Steven Forti (2021); y/o “*Analizar el auge de la ultraderecha: Surgimiento, ideología y ascenso de los nuevos partidos de ultra derecha*”, de la socióloga y politóloga Beatriz Acha Ugarte (2021).

²² Idea expuesta por Enzo Traverso en una conferencia realizada para el curso “Derechas radicales y neoliberalismo autoritario” (Universidad del País Vasco / *Euskal Herriko Unibertsitatea*, edición del año 2021), y desarrollada con más detalle en el libro de Traverso citado en la anterior nota al pie de página.

su agenda política (Cabezas & Medina, 2021), entre otras líneas que varían más o menos según el caso, pero que guarda confluencias concretas alrededor de ejes específicos como la islamofobia (Douhaibi & Amazian, 2019).

Este panorama *coincide*²³ con lo que el politólogo Cas Mudde (2019, cit. en Acha Ugarte, 2021) ha señalado como cuarta ola de los partidos de extrema derecha en Europa. La primera habría ocurrido en los años siguientes a la segunda guerra mundial a través de los herederos directos de los fascismos involucrados en el conflicto bélico; la segunda en los años sesenta y la tercera al final de los años ochenta y durante la década de los noventa. Este cuarto repunte, liderado en el contexto europeo por líderes políticos como Viktor Orbán (Hungría), Andrzej Duda (Polonia), Matteo Salvini y Giorgia Meloni (Italia), Marine Le Pen (Francia), Alice Weidel (Alemania), André Ventura (Portugal), Santiago Abascal (España), etc., se corresponde con la llegada al poder político de personajes marcadamente autoritarios en otras geografías, tales como Donald Trump (Estados Unidos), Jair Bolsonaro (Brasil), Narendra Modi (India), Nayib Bukele (El Salvador), Vladimir Putin (Rusia), etc. Y, a su vez, legitima e impulsa a movimientos de extrema derecha extraparlamentarios, como bien expone el informe coordinado por Miquel Ramos (2021) para la Fundación Rosa Luxemburgo, ya citado en el párrafo anterior a este, cuyo sugerente título, “*de los neocón a los neonazis*”, ya ofrece pistas sobre estas conexiones. Otro ejemplo bastante ilustrativo de esta vinculación entre partidos de extrema derecha y activistas supremacistas fue el asalto al Capitolio estadounidense ocurrido en enero de 2021²⁴.

En este sentido, la filósofa y politóloga Wendy Brown (2021) afirma que, “por sorpresa, incluso para sí mismas, las fuerzas de la derecha dura han llegado al poder en las democracias liberales a lo ancho del mundo” (p. 21) y añade en una nota al pie de la misma página que “sentimientos nativistas²⁵ y xenófobos, racistas, homófobos, sexistas, antisemitas, islamófobos pero también cristianos antilaicistas han adquirido un arraigo político y una legitimidad inimaginables una década atrás”. Sin embargo, la propia autora analiza las estrategias que en las últimas décadas han ido debilitando lo

²³ Marcamos en cursiva “coincide” porque más bien mantenemos que el auge de los discursos de odio y el de la extrema derecha van de la mano. Pensando en esa vinculación, podríamos hacer nuestro el fragmento de “Rayuela” donde Julio Cortázar escribió aquello de “un encuentro casual era lo menos casual en nuestras vidas”.

²⁴ En el momento de revisión de estas líneas, enero de 2023, se produce una situación similar en Brasil tras la derrota electoral de Bolsonaro.

²⁵ El término “nativista”, ampliamente utilizado para denominar la defensa activa de su supremacía por parte de quienes se consideran autóctonos de un territorio, resulta especialmente paradójico en su aplicación –y autoaplicación, muchas veces– referida a personas descendientes de colonizadores que trataron de aniquilar a los pueblos originarios del lugar.

democrático y, por tanto, posibilitando ese ascenso autoritario. Particularmente, argumenta pormenorizadamente el progresivo desmantelamiento de lo social y de la política en un contexto en el que el neoliberalismo no se sostiene ni a sí mismo²⁶ y, por tanto, se relanza en un sentido especialmente ultraconservador. De manera particular, Wendy Brown desgrana cómo “las formulaciones neoliberales sobre la libertad animan y legitiman a la derecha dura, y cómo la derecha moviliza un discurso de la libertad²⁷ para sus exclusiones y ataques frecuentemente violentos, para reasegurar la hegemonía blanca, masculina y cristiana, y no solo para construir el poder del capital” (p. 33).

Wendy Brown habla de estas coordenadas (blanquitud, masculinidad y cristianismo) porque son las habituales en los espacios que analiza y también lo son en el contexto en el que se enmarca nuestra tesis; aunque hemos visto operar a los discursos de odio con otros componentes, pero con similares mecanismos (por ejemplo, en Ruanda). Sin embargo, en esta triada coincide multitud de trabajos que se están desarrollando para comprender el auge supremacista actual, sobre el que la propia ONU ha advertido directamente:

en los últimos años estamos presenciando una inquietante oleada de xenofobia, racismo e intolerancia (...) Los movimientos neonazis y a favor de la supremacía blanca están avanzando, y el discurso público se está convirtiendo en un arma para cosechar ganancias políticas con una retórica incendiaria que estigmatiza y deshumaniza a las minorías, los migrantes, los refugiados, las mujeres y todos aquellos etiquetados como “los otros” (ONU, 2019, p.1).

En esta línea, el filósofo Jacques Rancière señala que dicho impulso viene motivado “no tanto con un sentimiento de desigualdad que tenga que ser reparado cuanto con un sentimiento de privilegio que

²⁶ “Las sucesivas crisis que está atravesando nuestro país han impactado de forma más cruda en las personas en situación de pobreza. Como ha desvelado nuestro XII Informe sobre el Estado de la Pobreza, la pandemia de COVID-19 agravó la situación de miles de familias, pese al efecto amortiguador del Escudo Social. En 2021, más de 13 millones de personas se encontraban en situación de pobreza y exclusión social, 380.000 más que en 2020, una cifra que ya había empeorado antes de la crisis sanitaria y cuyo impacto no ha hecho más que agudizar, colocando a España en el cuarto lugar de la Unión Europea. Paralelamente al incremento de la pobreza y la desigualdad, nuestra sociedad está sufriendo un aumento de la polarización y una normalización alarmante de las expresiones y de los delitos de odio, asociadas en gran medida a las nuevas narrativas digitales y al uso de las redes sociales como herramientas prioritarias en la comunicación social y en el acceso a la información” (EAPN - *European Anti Poverty Network*, 2021, p. 1).

²⁷ Este uso tendencioso de la “libertad” individual y corporativa señalado por la autora encontrará más desarrollo en nuestro subapartado 2.3.4. *Sobre la libertad de (ex)presión*.

debe ser conservado frente a todos aquellos que desean atentar contra él” (2021, p. 1). O, podríamos matizar: frente a todos aquellos y aquellas que son percibidos/as como amenazas para la preservación de una situación de poder y privilegio que ha sido naturalizada y la cual parece verse limitada cuando otras personas comienzan a disfrutar del ejercicio efectivo de unos derechos que habían sido acaparados. Y es que los derechos deben ser condiciones éticamente generalizables que han sido reconocidas procesualmente a partir de luchas sociales aún inacabadas; mientras que los privilegios, por definición, no son sosteniblemente generalizables. Así, cuando se vivencia un derecho como un privilegio, su extensión se percibe necesariamente como una amenaza para la continuidad de esa exclusividad que no solo se ve como algo “normal”, si no como lo que debe ser. Así, en nuestros contextos, la reacción juega con todas las *cartas* a su alcance y utiliza todas las *trampas* que conoce para seguir teniendo el privilegio de retener derechos, como veremos: desde negar con descaro la teoría de género, tildándola de “ideología”, a utilizar estratégicamente lecturas sesgadas de la biblia como respaldo de sus intereses (lo que la teóloga Dorothee Sölle calificó de “cristofascismo” y el teólogo Juan José Tamayo (2021) ha denominado “cristoneofascismo”), pasando por abrazar cualquier tipo de conspiración que puedan instrumentalizar.

Todo ello de una manera ruidosa y virulenta que quiebra las posibilidades de diálogo y que busca producir confusión y crispación, preparando un terreno (anti)comunicativo en el que es muy difícil entenderse, porque, precisamente, se busca romper cualquier opción de entendimiento. Siguiendo a Wendy Brown:

Combinan su supuesta superioridad moral con una conducta casi celebratoriamente amoral e irrespetuosa. Respaldan la autoridad, al tiempo que presentan una desinhibición social pública y una agresión sin precedentes. Se enfurecen contra el relativismo, pero también contra la ciencia y la razón, y rechazan consignas y reclamaciones basados en la evidencia, en la argumentación racional, en la credibilidad y la responsabilidad. Desprecian a los políticos y a la política y a la vez evidencian una voluntad de poder y una ambición política feroces. ¿En qué quedamos? (Brown, 2021, p. 23).

En este alboroto desorientador se enmarca un uso particular de los discursos de odio que, según sostendremos más adelante, viene normalizando un ambiente y un tono antidialógicos que, además, encuentra en el sistema educativo uno de sus principales escenarios en disputa para promover, entre otras cuestiones una educación escolar libre de lo que consideran “adoctrinamiento”, es decir, todo

aquel contenido que cuestione, entre otras cosas, promoviendo lo que se ha denominado el “pin/veto parental” (Tamayo, 2021; Díez-Gutiérrez, 2022; Neubauer & Méndez-Núñez, 2022):

- La familia heteronormativa como ejemplo de institución básica de una sociedad funcional, la cual está supuestamente amenazada por una educación afectivo-sexual que “pervierte” los valores familiares, a la vez que cuestiona la identidad y la orientación sexual “natural”.
- Las teorías sobre sexo/género que, aun estando sustentadas desde diversas disciplinas científicas, se empeñan en denominar, estratégicamente, como “ideología de género”; ridiculizando y desdibujando las propuestas feministas, cuando no se las define como un movimiento extremista de persecución de los hombres, llegando a utilizar términos como “feminazi”.
- El papel central de la religión (cristiana) en la vida pública y política y la defensa de los intereses de la Iglesia, tratando de borrar en la práctica el prefijo “a” de “aconfesionalismo” y representando el laicismo como si se tratase de una especie de ateísmo violento y, en cualquier caso, ilegítimo.
- La concepción de una escuela al servicio de la construcción de una identidad nacional que, basándose en lecturas xenófobas, machistas, clasistas y colonialistas de la historia, y otras tantas “mentiras que nos unen” (Appiah, 2019), tratan de reproducir el siguiente esquema, con las violencias que supone: 1 Estado = 1 Nación = 1 Lengua = 1 Religión. Fórmula ficticia y supremacista a la que podríamos añadir, en muchos casos, la blanquitud. Así, se lleva a cabo una “biologización del lenguaje político (y, con él, de la imaginación política) [que] enlaza con la idea de higiene, la cual se extrapola desde el contexto del cuidado médico del cuerpo humano hasta la sociedad: así, la diversidad cultural o religiosa se ve como algo que podría poner en peligro la salud nacional del cuerpo de un pueblo homogéneo” (Emcke, 2017, p. 118).
- El abrazo a la meritocracia neoliberal, recargándola aun más de tintes xenófobos, donde aquellas personas que representan “la otredad” son expuestas como un lastre para quienes *verdaderamente* se “esfuerzan” en desarrollar su “talento” y alcanzar la “excelencia”.
- Un estilo de vida concreto que se reviste de tradicionalismo para atacar cualquier cambio que pueda afectarle. Así, además de lo señalado en los puntos previos, se jalean actitudes negacionistas del calentamiento climático o de situaciones de pandemia (por ejemplo, la

vinculada a la COVID-19), dentro de un anti-intelectualismo que recuerda a ciertos fascismos del siglo pasado (Eco, 2019[1995]), entre otras.

En relación con ello, prevén neutralizar²⁸ el diálogo en los centros escolares en torno a todas aquellas cuestiones que consideran “controvertidas”. Particularmente, pretenden hacerlo mediante la propuesta de medidas como el “veto/pin parental” o, directamente, señalando y denunciando aquellos quehaceres educativos que consideran fuera de lugar porque, obviamente, no caminan en su misma dirección ideológica. En este sentido, cabe señalar que mientras sus propuestas parecen estar al margen de la ideología, todo lo que se opone a ellas sí es, paradójicamente, tildado como “ideológico”, en un uso del adjetivo que pretenden que, además, funcione peyorativamente, siendo su puesta en práctica categorizada como “adoctrinamiento”.

Esta perspectiva lleva a tales agentes sociales reaccionarios (partidos, fundaciones, *think tanks*, medios de comunicación, asociaciones empresariales ...) a articularse, a veces hasta llegar a confundirse entre sí, para ejercer como *lobbies* (grupos de presión política y económica que defienden unos intereses particulares). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, uno de los documentos marco que hemos utilizado en el apartado justificación de esta tesis, se erige como el objetivo clave a derribar en la lucha por la hegemonía. En este punto, conviene aclarar que desde nuestro punto de vista la Agenda 2030 debe ser cuestionada y no asumida acríticamente, siendo coherentes con las advertencias que recogíamos también en el apartado de justificación en torno al concepto de “Ciudadanía Global”. Entre otros posibles apuntes respecto a la mencionada agenda, podemos plantearnos si pensar las urgencias a medio y largo plazo es un privilegio de quienes no las sufren con más severidad, como expusiera el historiador Viyad Prashad en su ponencia para la COP26 (*United Nations Climate Change Conference*), donde repitió varias veces que *nuestro tiempo es ahora*, puesto que hay cuestiones –y, sobre todo, humanos y otros seres vivos sufriendo– que no pueden esperar hasta 2030²⁹. Por otro lado, la Agenda 2030 no abandona la idea de que un desarrollo basado en el modelo capitalista de producción pueda ser sostenible; en esta

²⁸ Utilizamos “neutralizar” con entrecomillado para señalar que si bien el esfuerzo de campañas como #conmishijosnotemetas y similares aparentan buscar un carácter neutro de lo educativo (donde “neutralizar” podría ser entendido como “contrarrestar”, “compensar”, para situar la balanza en un punto intermedio), pero realmente lo que se busca es *bloquear* posibilidades de diálogo para poder imponer la perspectiva considerada legítima (por tanto, aquí “neutralizar” tiene más que ver, metafóricamente, con las inmovilizaciones físicas que se realizan en deportes como el rugby y que buscan paralizar al adversario, quien en la lógica y retórica de la extrema-derecha es considerado, además, como enemigo).

²⁹ Enlace a la conferencia de Viyad Prashad: “*Our time is now*”. <https://www.youtube.com/watch?v=Bho6xY-jSuE>

línea, pretende acabar con la pobreza y la desigualdad, pero no con la riqueza, ¿es posible esa combinación? Y, además, se presenta como el horizonte consensuado al que debemos imaginar, con lo que ello implica, tal y como explica Catherine Walsh apoyándose en el concepto de “*pluriversal paths*” trabajado por Ashish Kothari et al. (2019):

Furthermore, the ‘framework of SDs, now global in its reach, is a false consensus’; not only does it ‘depoliticize genuine political antagonism between alternative visions for the future,’ but it also negates the very presence of other visions and pluriversal paths, assuming a singular universal road in which ‘technological and managerial innovation will lead us out of the crisis’ (Walsh, 2021, p. 470).

Dicho esto, la crítica que se realiza desde posturas reaccionarias responde punto por punto la actitud xenófoba que venimos describiendo en este capítulo, donde la Agenda 2030 y también recomendaciones internacionales de otros organismos supranacionales (Organización Mundial de la Salud, Unión Europea ...) son vistas como “agendas importadas” que tratan de imponer un “globalismo” que ataca los valores “tradicionales” de “Occidente”. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento de la Agenda España elaborada por el partido político VOX: “una respuesta a las agendas globalistas que pretenden la destrucción de las clases medias, la liquidación de la soberanía de las naciones y el ataque a la familia, la vida y las raíces comunes de Occidente” (Abascal Conde, 2021, p. 3).

Cualquier iniciativa política que no apuntale sus intereses ha de ser combatida, incluso si proviene de una figura tan respetable como el líder religioso de la doctrina que se reconoce como legítima (recordemos al recientemente citado Santiago Abascal Conde refiriéndose al Papa Francisco como “ciudadano Bergoglio” porque éste último había sugerido que era tiempo de pensar en la posibilidad de un salario universal). Además, como decíamos anteriormente, los movimientos antidemocráticos cuentan con redes organizativas y amplios recursos para coordinar las acciones a nivel internacional:

Las redes transnacionales de la nueva derecha radical hacen uso de las políticas de escala para erosionar el marco general de las políticas feministas y de género en favor de los derechos sexuales y reproductivos: cuando en la práctica no se puede modificar el marco legal nacional se utilizan las políticas europeas o locales-regionales para limitar de facto el acceso a derechos, y facilitar, a largo plazo, cambios legislativos a escala estatal; o bien, se busca erosionar los marcos legales regionales e internacionales para producir cambios nacionales; y, viceversa, se introducen cambios nacionales a fin de producir cambios en las convenciones internacionales (Cabezas & Medina, 2021).

Igualmente, los movimientos reaccionarios son conocedores de las teorías discursivas y las ponen en práctica para movilizar aquellos prejuicios, estereotipos, mitos, miedos, dolores, aspiraciones, ..., que pueden ser más o menos compartidos socialmente en un momento dado, instrumentalizándolos para llevar a cabo una ruidosa política del odio al servicio del sostenimiento de las *ruinas* de un neoliberalismo que precisa sacar su cara más autoritaria para que, haciendo algunos cambios, nada cambie.

3.2. La política del odio y el odio como política: la instrumentalización estratégica de los malestares

Somos sentimientos y tenemos seres humanos.

(M. Rajoy)

Decíamos al acabar el apartado anterior que lo que venimos llamando “extrema derecha” y otros movimientos anti-derechos, o más bien algunas de los agentes sociales que los conforman, manejan con habilidad las reglas del lenguaje, aspecto estrechamente vinculado con los discursos de odio que –creemos– no hay que subestimar, tal y como nos explicaba Luisa Martín Rojo, en el curso de la UPV/UHU sobre derechas radicales ya mencionado al introducir los apuntes de Enzo Traverso al inicio de este capítulo. Según esta lingüista y analista del discurso, están consiguiendo llevar a cabo un “*twist*” (retorcimiento) discursivo basado en: desarrollar un antagonismo discursivo ecléctico, que combina –en el caso español– lenguaje franquista (“AntiEspaña”, “golpistas”, “traidores”, “enemigos de la nación”) con la utilización de formatos muy visuales como son los “memes”; la elaboración de un reencuadre contrahegemónico para dotar las reivindicaciones reaccionarias de un tinte rebelde y heroico, victimizándose ante lo que consideran una “dictadura progre”; o la resignificación de conceptos como “Libertad”, separadas de su vinculación histórica con otros máximos como la “Igualdad” o la “Fraternidad”, mientras que se logra “enmarcar la libertad en dos discursos paralelos e interconectados: los derechos individuales y de mercado” (Martín Rojo, 2022, p. 84). Sobre esto último seguiremos hablando en el apartado 4.3.4., particularmente desde la noción de “libertad de expresión”, que tanto se relaciona legal y filosóficamente con la regulación, o no, de los discursos de odio.

De la misma forma, los movimientos anti-derechos son muy conscientes del papel que las emociones juegan en los imaginarios políticos. Sobre ello, y siguiendo a Martha Nussbaum:

A veces, suponemos que sólo las sociedades fascistas o agresivas son intensamente emocionales y que son las únicas que tienen que esforzarse en cultivar las emociones para perdurar como tales. Esas suposiciones son tan erróneas como peligrosas. Son un error porque toda sociedad necesita reflexionar sobre la estabilidad de su cultura política a lo largo del tiempo y sobre la seguridad de los valores más apreciados por ella en épocas de tensión. Todas las sociedades, pues, tienen que pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia, o la limitación de la envidia y el asco en aras de una *simpatía* inclusiva. Ceder el terreno de la conformación de las emociones a las fuerzas antiliberales otorga a estas una enorme ventaja en el ánimo de las personas y conlleva el riesgo de que esas mismas personas juzguen insulsos y aburridos los valores liberales (Nussbaum, 2014, p. 15).

El riesgo es, por tanto, que juzguemos aburridas las democracias, como si ya fuesen productos acabados que solo pueden ser agitados por fuerzas reaccionarias y autoritarias. Sin embargo, como veremos en el capítulo 11 de nuestro trabajo, entender lo democrático como un proceso inacabado y abierto podrá hacernos ver la *emocionante* necesidad de radicalizarlo³⁰. Pero, lo interesante en este primer momento, o al menos aquello que queremos señalar, es cómo el “giro afectivo” o “giro emocional” en las ciencias sociales (aunque no solo) nos invita a considerar el protagonismo que las emociones juegan en la configuración de las relaciones sociales y políticas actuales. Al menos a ser conscientes de que les prestamos atención, ya que, como reconoce Eva Illouz:

Por más que no sean conscientes de ello, los relatos sociológicos canónicos de la modernidad contienen, si no una teoría desarrollada de las emociones, por lo menos numerosas referencias a éstas (...) Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción tenga esa “energía” es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente” (Illouz, 2012, p. 14 y 15).

Así, lo emocional queda inherentemente unido a la acción social y política, aunque a veces nos empeñemos en realizar análisis que las obvian. Pero en esta tesis en la que hablamos de discursos de odio sería paradójico –por decirlo de alguna manera–, sobre todo cuando hay indicios de que el clima sociopolítico actual se está caracterizando por una importante movilización emocional. Así lo evidenciaba el VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España de la Fundación Foessa, el cual, en su capítulo V “Propuesta de horizonte ético: por una pedagogía de la indignación y la esperanza”, describía cómo ciertos mecanismos discursivos están utilizando la desesperanza, el

³⁰ Hablamos aquí de un sentido de lo radical que ha de ser diferenciado de lo sectario, como aclaró Paulo Freire (2009[1968]). La sectarización “es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora” (p.20).

miedo, la desconfianza, el resentimiento, la impotencia, el desamparo, y otras emociones emergidas en las sucesivas “crisis” económicas, políticas y sociosanitarias, para alimentar una “reacción en revancha por los profundos cambios culturales producidos tras los años sesenta, una reacción cultural frente a los valores progresistas y posmaterialistas encarnados en los nuevos movimientos sociales” (Silvestre & Zubero (coords.), 2019, p. 421).

Agravado, a su vez, por la instrumentalización del malestar acontecido durante la pandemia de la COVID-19, mediante discursos incendiarios que han utilizado el sufrimiento como arma política, viéndose incrementados los discursos y delitos de odio (ONU, 2020; Mamadou et al., 2020; Amnistía Internacional, 2021), observamos cómo un número preocupante de personas, en distintas geografías y “cada vez con más fuerza, piden a los gobiernos medidas y acciones basadas en el principio de la violencia, haciendo una lectura de las relaciones humanas atravesada por el odio hacia quienes son considerados como ‘los otros’” (Guizardi, 2020, p. 147). Sin dejar de reconocer la convivencia de estas reacciones con esperanzadoras experiencias de resistencia y de creación de relaciones de apoyo mutuo, empatía y solidaridad, creemos que el “odio político” de determinados sectores y clases político-económicas está unido estrechamente a la defensa supremacista de sus privilegios –como decíamos, apoyándonos en Wendy Brown y Jacques Rancière, en el primer apartado de este capítulo, y como también se plantea en Giroux (2022)–. Desde dichas reacciones antidemocráticas se ha elaborado una retórica de la enemistad capaz de configurar una “política del odio”, la cual está marcando una

tonalidad prevalente en democracias que parecen sacudirse las retóricas (al menos declaradas como horizonte normativo común) de consenso, diálogo y derechos humanos que habían marcado las transiciones post-dictatoriales –un odio, entonces, como marcador de otra modulación y otro tono de lo democrático–” (Giorgi & Kiffer, 2020, p. 33).

Una tonalidad que suena como aquel “ruido blanco” (*white noise*) al que nos referíamos hace unos párrafos, y que nos puede afectar profundamente, violentándonos psicológica y también físicamente. Sin necesidad de que el odio recogido en los discursos consiga todos los efectos que pretende, dichos mensajes ya sugieren *a gritos* una organización espacial concreta de la corporalidad colectiva, además de buscar quedarse vinculado a, o grabado en, cuerpos particulares (Ahmed, 2001). Los mensajes de odio, así como otras formas más sutiles de racismo, machismo, LGBTIQ(+)-fobia, clasismo..., van configurando imaginarios que nos llevan a despreciar ciertas corporalidades y maneras de ser-estar, así como apreciar otras, lo que puede llevar a internalizar un odio contra nosotros y nosotras mismas (Fanon, 2009[1952]), como forma de disciplinamiento, ya que

in the process of individuation that generates individuals in general, and human beings in particular, complex dynamics of imaginary identification become particularly crucial we constantly meet and recognize or misrecognize ourselves in certain body images, which include images that we have of our bodies and of other bodies, as well as images that others have of them and which become constitutive of our own being (Bottici, 2019, p. 7).

Según Beatriz Acha Ugarte (2021), los mecanismos psicológicos y emocionales que busca forzar la retórica de odio de los movimientos anti-derechos, “se comprenden a veces mejor desde lo local y desde posicionamientos intelectuales y metodológicos reconciliados con técnicas cualitativas de análisis de la realidad social” (p. 93). A este respecto, existen trabajos bastante ilustrativos. Uno de ellos es la etnografía realizada por la socióloga Arlie Hochschild, la cual dio lugar a un libro divulgativo titulado “Extraños en su propia tierra”. La autora realiza un trabajo de campo de cinco años en zonas industriales del Estado de Luisiana, entrevistando y conviviendo con personas que simpatizan, e incluso realizan activismo, a favor de la derecha del *Tea Party* y de Donald Trump. Lo interesante, y que la socióloga define como “la gran paradoja” es que estas personas, a pesar de que sus historias se encuentran tremendamente afectadas por las restricciones de las políticas medioambientales y sociales de la derecha, las justifican y respaldan. Durante la etnografía, comienza a vislumbrar un sentir común entre todas las personas que ha conocido, una especie de “historia profunda” o “historia sentida” que se narran a sí mismas, las cuales se ven reforzadas por los relatos que comparten ciertos discursos políticos y algunos medios de comunicación. Hochschild consigue narrar este sentimiento en forma de metáfora que, una vez compartida con las personas participantes en el trabajo de campo, ellas mismas validan. Se trata de una larga fila en la que la persona (estadounidense blanco/a) observa cómo otras, que en ningún caso merecen adelantarle, comienzan a “colarse”. Esa historia sentida era vista como lo que realmente ocurría, mientras que, desde su punto de vista “la corrección política había impuesto una tapadera falsa a esa historia. Se sentían estafados” (Hochschild, 2018, p. 319). Esa sensación compartida, cultivada discursivamente por sectores reaccionarios y xenófobos, superaba cualquier tentativa de valoración rigurosa de las formas de gestión política de lo social. Se había cultivado una percepción relacionada con estar perdiendo una situación de ventaja o privilegio que se había naturalizado como un derecho a partir de relatos nacionalistas, racistas y misóginos del mérito.

De la misma manera, algunos medios de comunicación acompañan y promueven este tipo de relatos, favoreciendo la creación de discursos con componentes muy emocionales, manejando las metáforas y otros recursos figurativos para reforzar o crear imaginarios y, así, “educar la mirada, una mirada que no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las

que el ojo se alimenta” (Lizcano, 2014, p. 29). De esta manera, se trata de formas comunicativas que acaban reforzando prácticas discriminatorias que puedan estar ya más o menos visibilizadas, institucionalizadas e instaladas en los imaginarios, conformando un “sentido común” desde una formación hegemónica particular (Lull, 2009; Mouffe, 2018), en gran medida racista y colonial, patriarcal y neoliberal (Sousa Santos, 2011; Douhaibi & Amazian, 2019).

El que nos ofrece Arlie Hochschild es solo un ejemplo que nos resulta útil para reflejar las relaciones entre discursos políticos, emociones y (re)acciones personales y grupales que los movimientos anti-derechos buscan promover. Sin embargo, y por suerte, como veremos en el apartado 4.1., los discursos en general, y estos en particular, no siempre obtienen los efectos esperados. Las subjetividades de las personas son complejas e interactúan de maneras diversas con las situaciones que viven y los intentos de manipulación con los que han de lidiar. Creemos que, por tanto, debemos tener mucha cautela sobre el uso que realizamos de términos como “frustración”, “ira” o “resentimiento” para explicar el triunfo de los planteamientos populistas (Müller, 2016, p. 15). Es conveniente no caer en posturas psicologicistas ni en clichés que no se hayan evidenciado (ej.: explicaciones que hablan de “perdedores de la globalización” que se entregan a la causa antiglobalista de la extrema derecha, o de “personalidades autoritarias” más favorables a respaldar propuestas antidemocráticas), recordando que *“political and social theory also cannot simply root itself in one particular historical experience”* (p. 19).

Por ello, lo expuesto aquí debe ser visto como una tendencia observada que, en todo caso, está en juego mediante la puesta en marcha de múltiples factores y escenarios en la tensión entre posturas *pro-* y *anti-* democráticas, así como entre la propia diversidad de planteamientos presente dentro de estas dos “corrientes”. Los estudios situados, como la etnografía mencionada, y los relatos (auto)biográficos, como el que nos ofrece David Saavedra (2021) en “Memorias de un ExNazi”, nos ayudan a comprender(nos), que no es lo mismo que justificar(nos), tal y como explica la filósofa Ana Carrasco-Conde. Así, evitaremos explicaciones simplistas y estereotipadas que, como ocurre a veces, sirvan más

como escudo protector que como herramienta de comprensión. De ahí que se haga preciso desquiciar los marcos habituales para entender el mal no como excepción o como resultado de un orden o “sistema” injusto o criminal, sino como una dinámica que proporciona las condiciones de posibilidad de la irrupción de un daño innecesario (Carrasco-Conde, 2021, p. 18).

Desde esta intención es desde donde estamos tratando de contextualizar los discursos de odio, posiblemente desde una perspectiva parcial e incompleta. A continuación, pasaremos a enmarcarlo

desde uno de los escenarios más característicos de nuestra época, en la medida en que supone un espacio y, a la vez, una amplia caja de herramientas, con diversos potenciales para expandir este y otros tipos de mensajes: internet.

3.3. Redes (anti)sociales: internet como campo de batalla

Los discursos de odio, como tantas otras cosas, han encontrado un nicho interesante de expansión en las redes sociales virtuales y en otros espacios de internet (Chetty & Alathur, 2018; Bustos Martínez et al., 2019; Theil, 2019; Resende et al., 2020; Carlson, 2021). Tanto es así que, como veremos en el apartado 5.1., referido a la revisión sistemática de la literatura científica que hemos llevado a cabo, los estudios académicos llevados a cabo en los últimos años sobre discursos de odio se centran, en gran parte de los casos, en generar evidencias que ayuden a limitar los discursos de odio en contextos virtuales, principalmente mediante la búsqueda de algoritmos capaces de detectarlo, bloquearlo y denunciarlo. De la misma manera, han surgido diversas iniciativas orientadas a ofrecer recomendaciones prácticas para mitigar el efecto de los discursos de odio *online*, recordándonos, a su vez, sus conexiones y consecuencias. Por ejemplo, el *European Observatory on Online Hate (EOOH)*, el proyecto “CibeRespect: ciberactivismo contra el discurso de odio en Internet” liderado por Ecos do Sur o el Proyecto UNA (“colectividad millennial cuyo cometido es desenmascarar las nuevas formas de fascismo que se ocultan bajo simbología aparentemente inofensiva, así como reconocer y dar valor a las alianzas feministas forjadas al calor de los píxeles”)³¹.

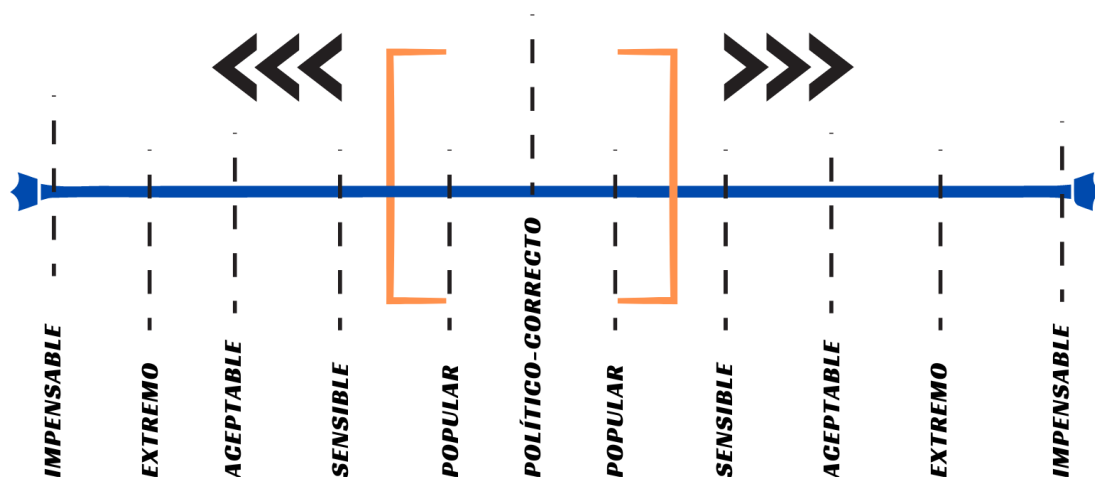
Otro vasto trabajo etnográfico que nos sirve para comprender el funcionamiento concreto de los procesos ha sido la investigación llevada a cabo por el periodista del New Yorker Andrew Marantz, donde muestra, a través de su convivencia y el desarrollo de múltiples entrevistas a activistas de extrema derecha en internet, cómo “la derecha alternativa había doblado la Ventana (de Overton) hasta dejarla irreconocible. Su activismo en las redes sociales había hecho posible, había hecho concebible, que Trump saliera elegido” (Marantz, 2021, p. 302). Esta Ventana de Overton a la que se refiere Marantz responde a la teoría política que establece un rango (ventana) para ubicar lo que en un contexto político y social dado resulta imaginable, lo “normal” o lo aceptable para la mayoría de las personas en un contexto dado, de la misma manera que identifica aquellas cuestiones que resultan más sensibles o, incluso impensables. Dicha teoría, originalmente propuesta por Joseph Overton,

³¹ Enlaces a los sitios web de las iniciativas mencionadas: EOOH (<https://eoooh.eu/>), CibeRespect (<https://ciberrespect.com/>) y Proyecto UNA (<https://www.cccb.org/es/participantes/ficha/proyecto-una/232452>).

(quien fuera vicepresidente del *Mackinac Center for Public Policy*, *think tank* por el libre comercio) sostiene que este rango puede ser desplazado a través de estrategias comunicativas, moviendo el imaginario desde lo asumible hasta lo considerado como políticamente incorrecto, extremista o impensable en un momento determinado, para que esto último comience a ser pensado como imaginable, posible y hasta deseable, normalizando así discursos y prácticas que antes no habrían sido socialmente aceptadas. Este desplazamiento de lo “aceptable” permite que cada vez se normalicen más ciertos tonos comunicativos en la esfera pública, entre los que se encuentran los discursos de odio, haciendo que otros actos discriminatorios y violentos vayan teniendo también más cabida en el imaginario compartido, y que su presencia vaya sorprendiendo cada vez menos. La Figura 3 pretende resultar ilustrativa al respecto:

Figura 3

Ventana de Overton



Nota. Elaboración propia a partir de *Mackinac Center for Public Policy* (<https://www.mackinac.org/overtonwindow>).

Tal y como documenta el periodista, varias iniciativas y novedades en el campo de internet han sido reapropiadas por los movimientos anti-derechos para utilizarlas a su favor. Entre otras, el *clickbait*, es decir, la elaboración de titulares e imágenes sensacionalistas que animen a abrir una noticia o anuncio, así como el aprovechamiento de los algoritmos que premian aquellas publicaciones que generan más reacciones (ya sean estas a favor o en contra), han facilitado que el “tecnoutopismo” de los creadores virtuales afincados en Silicon Valley, quienes creían que el espacio virtual no debía ser regulado porque se autorregularía y democratizaría solo, haya sido aprovechado por personas y grupos de extrema derecha, con distintos matices en su discurso reaccionario, para aumentar el alcance de sus mensajes. Éstos han creado espacios de propaganda, ruido, crispación y

desinformación en diversas plataformas y foros virtuales (ej.: *4chan*, *8chan*, *Reddit*, *Twitter*, *Facebook*...) y canales o cadenas de distribución en aplicaciones de mensajería instantánea (ej.: *Whatsapp*, *Telegram*, *Discord* ...), que, apoyándose en la utilización de *bots*, *sockpuppets*, *trols*³² y otras numerosas estrategias coordinadas, han conseguido obtener un dominio de los espacios virtuales bastante relevante. Una de las estrategias clave en el contexto virtual ha sido, como ya señalábamos en el apartado anterior citando a Luisa Martín Rojo, el uso de memes y otros recursos y

elementos de la cultura pop para transmitir mensajes de odio [que] tiene[n] diversas ventajas para sus promotores. El aura de inocencia y ambigüedad permite, más allá de sortear la ley y la política de contenidos de las plataformas, que mucha gente comparta las publicaciones sin tener conciencia de que puedan estar relacionadas con grupos fascistas. El algoritmo de las redes sociales, como ha sido criticado en varias ocasiones, sugerirá fácilmente a estos usuarios contenido extremista (Proyecto UNA, 2021, P. 458).

Se presenta así una “batalla cultural” por la hegemonía en la que varios principios propagandísticos son puestos en marcha. El filólogo Victor Klemperer ya señaló la perversión del lenguaje puesta al servicio de la deshumanización del “otro” durante el Tercer Reich (Gómez Durán, 2020). Por su parte, Julián Macías (2021, pp. 474-476) nos muestra, además de la financiación y la especialización con la que cuentan algunos de los agentes sociales que conforman estos movimientos de extrema derecha, cómo se utiliza una recontextualización y reajuste de los principios propagandísticos *goebbelianos*:

- *Principios de simplificación y de contagio*: reducir a todos los adversarios a una sola categoría. Por ejemplo, llamar “comunista” o “terrorista” a cualquier ideología que se considere como enemiga.
- *Principio de la transposición*: cargar sobre los adversarios las propias acciones, además hacerlo desde la victimización. Por ejemplo, acusar de que se están lanzando noticias falsas o que se utilizan *bots*, mientras la propia campaña comunicativa se basa fundamentalmente en estas acciones.

³² En “*Ciberrespect. Guía práctica de intervención online para ciberactivistas*” (Bazzaco et al., 2019), se realizan las siguientes definiciones de los términos mencionados. “Trol: personas que publican mensajes provocadores, irrelevantes o fuera de tema en una comunidad online, con la principal intención de molestar o provocar una respuesta emocional negativa en los lectores o alterar la conversación normal en un tema de discusión, logrando que las mismas personas usuarias se enfaden y se enfrenten entre sí. (...) Sockpuppet (títere): es un término que se utiliza para una identidad falsa utilizada con fines fraudulentos, como, por ejemplo, esconder la verdadera motivación detrás de las opiniones expresadas. Bot: programa informático que efectúa automáticamente tareas repetitivas a través de internet que serían inalcanzables para una sola persona” (p.20).

- *Principio de la exageración y la desfiguración:* convertir anécdotas o aspectos específicos en generalidades de apariencia sistemática que se convierten en grandes amenazas.
- *Principios de la vulgarización y de orquestación:* simplificar en exceso la propaganda para que sea rápidamente recibida y comprendida por todas las personas, aunque la conexión lógica entre argumento y conclusión no exista. Además, esta propaganda debe limitarse a un número pequeño de ideas que han de ser repetidas hasta la saciedad, limitando así el marco del debate y acabando por convertir la afirmación en una especie de pseudo-verdad autoconfirmada a base de estar presente en el discurso público.
- *Principio de renovación:* emitir constantemente (des)informaciones nuevas, de manera que los adversarios no cuenten con tiempo suficiente para desmentir las anteriores.
- *Principio de la verosimilitud:* sostener afirmaciones a partir de informaciones fragmentarias, independientemente de que estén conectadas con el asunto concreto que se pretende destacar.
- *Principio de la silenciación:* no hablar de aquellos aspectos sobre los que no se tienen argumentos y disimular las noticias que favorecen a los adversarios.
- *Principio de la transfusión:* utilizar sustratos preexistentes relacionados con hechos recientes o históricos. Por ejemplo, utilizar el concepto mítico de “Reconquista de España” para argumentar posibles acciones islamófobas a llevar a cabo en el tiempo presente.
- *Principio de la unanimidad:* tratar de convencer a la gente de que “piensa como todo el mundo” y de que ya es hora de que ese pensamiento “tan compartido” pueda ser visibilizado y representado como merece.

Estos principios conforman estilos y estrategias discursivas en las que se enmarcan unos discursos de odio que pretende deshumanizar, desinformar y plantear un dualismo ficticio (nosotros o ellos) en el que la supuesta necesidad de autopreservación parece justificar todo lo demás (Carlson, 2021). Tales estilos discursivos no son ni mucho menos únicos de nuestros tiempos, sí han experimentado una señalada relevancia durante los últimos años, tal y como estamos tratando de argumentar. Quizá porque, además de funcionar significativamente bien con los algoritmos y dinámicas de las redes sociales virtuales, también parece encajar en las demandas de algunos medios de comunicación:

resulta innegable, como afirma Antonis A. Ellinas en un comprensivo estudio sobre la relación entre los medios y la trayectoria de la ultraderecha en Europa, que “el repertorio político de la ultraderecha

satisface la sed de los medios de historias sensacionalistas, simplificadas, personalistas y controvertidas”, y que algunos de los ingredientes típicos de los mensajes de los ultras “encajan con la tendencia creciente de los medios a dramatizar la información” (Acha Ugarte, 2021, p. 75).

Todo ello se refuerza, además, mediante esa apariencia *pop* que señalaban desde Proyecto UNA como clave para su aceptación en los contextos virtuales. En este sentido, la experta en escenarios virtuales Angela Nagle (2018) también ha ofrecido una descripción pormenorizada sobre cómo “fue la cultura basada en la imagen y el humor de la fábrica de memes irreverentes de 4chan, y luego 8chan, la que le dio a la Alt-Right una energía juvenil, con su transgresión y sus tácticas de hacker” (Nagle, 2018, p.25). Igualmente, el historiador Pablo Stefanoni (2021) sostiene la tesis de que la ruptura con los valores “progresistas” o “liberales” se está presentando desde ciertos sectores reaccionarios como un acto de rebeldía, presentando lo “políticamente correcto” como una imposición de un supuesto orden totalitario globalista que es preciso transgredir en nombre de la “Libertad”. Una especie de rebeldía que solo parece ser necesaria cuando esa corrección política impide agredir a personas y colectivos que han venido siendo históricamente agredidos y que continúan reclamando sus derechos. Así, este tipo de estrategias discursivas, a pesar de mostrarse al margen del *status quo* contra el que parece rebelarse, o incluso como una víctima de éste, contribuye a seguir blindando privilegios y reproduciendo formas de dominación racistas, coloniales, patriarcales y de clase, entre otras.

De la misma manera, no se duda en recurrir a todo tipo de conspiraciones y negacionismos (p.ej.: de la violencia de género, del holocausto o del cambio climático), noticias falseadas y falsas noticias (*Fake News*), para nutrir este momento llamado de “posverdad” donde lo que es cierto o no deja de ser tan importante como lo que se pueda obtener utilizando un mensaje u otro (Aparici & García Marín, 2019). Panorama que va generando un ambiente de polarización y confusión, y que, además de medidas de regulación legal y técnica, requiere de acciones educativas que acoten el odio y refuercen usos más democratizadores de las redes sociales virtuales (Diez-Gutiérrez et al., 2022; Izquierdo Montero, et al., 2022a), entre otros escenarios sociales con los que necesariamente *conectan*.

3.4. *Y todo esto, ¿tiene algo que ver con los populismos?*

All power comes from the people. But where does it go?

(Bertolt Brecht, cit. en Müller, 2016)

En su libro *“El miedo a los bárbaros”*, Tzvetan Todorov (2014) realiza un recorrido por los distintos significados y usos que ha tenido la palabra “bárbaro” en distintos momentos: lo que tienen en común todas esas definiciones es que quienes han utilizado ese adjetivo para (des)calificar a otras personas, siempre han sentido que habitaban la parte del “bien”, de la “civilización”, de la “verdad”. También se pregunta Todorov qué sentido tiene tildar a alguien, o a un grupo de personas, como “bárbaro”, y sobre todo qué tipo de acciones nos estamos (auto)justificando a realizar, o no, al considerarles así. Para quien se siente civilizado, la existencia de la barbarie puede tener muchas utilidades, tantas que el cuestionamiento de esa existencia puede hacer tambalear argumentarios. Como decía el poeta Constatino Cavafis en su poema “Esperando a los bárbaros”, escrito en 1904: *“Porque ha anochecido y no llegan los bárbaros. / Y desde las fronteras han venido algunos / diciéndonos que no existen más bárbaros. / Y ahora ya sin bárbaros ¿qué será de nosotros? Esos hombres eran una cierta solución”* (traducción y versión según la edición: Cavafis, 2016, p. 63).

Por su parte, el filósofo Walter Benjamin, hablando sobre obras de arte desde la perspectiva del materialismo histórico en su compendio de textos *“Sobre el concepto de historia”*, afirma que: “No hay documento de cultura que no lo sea, al tiempo, de barbarie” (Benjamin, 2009[1939], 144). Y es que todo suele ser más complicado de lo que un dualismo consigue reflejar. Sin embargo, muchos discursos insisten en representar esos muchos mundos que caben (o deberían caber) en este mundo (parafraseando a las compañeras zapatistas) en dos polos. Desde este reconocimiento, en el presente apartado vamos a argumentar cómo los discursos de odio reproducen ese dualismo, enmarcándose – en muchos casos, no en todos–, desde nuestro punto de vista, en una estrategia comunicativa característica (aunque no exclusiva) de la extrema derecha: el populismo supremacista. Pero ¿a qué nos referimos con la palabra “populismo”?

Cas Mudde, politólogo, en 2004 caracterizó el populismo como una ideología débil, incompleta, que requiere de otra ideología más fuerte para complementarse, y que se fundamenta en una defensa discursiva del personalismo (líder o movimiento salvador, como decíamos) y el anti-elitismo (las multinacionales, los/as intelectuales, otros/as políticos/as ...), que tiene un toque *antiestablishment* - “vamos a hacer política de una manera diferente”-) y la supuesta representación de la soberanía popular (un pueblo idealizado que siempre y homogéneamente es bueno por naturaleza, la voluntad

general)³³. Dichos populismos han sido vistos como una amenaza para unas democracias ya bastante limitadas, pero que contienen un posible potencial correctivo para las políticas que han ido distanciándose de “la gente”, como señala el también politólogo Jan-Werner Müller (2016, p. 8). Según este autor, el hecho de afirmar que se habla en el nombre de “la gente”, supone ya en sí mismo un anti-pluralismo en un doble sentido: por un lado, basado en la asunción de que solo “ellos” representan a “la gente”; por otro, defienden que “*only some of the people are really the people*” (pp. 20-21).

Son generalmente posturas antidialógicas que, a menudo, evitan el debate y, si algo falla, la culpa no es nunca de quien emite el discurso populista, sino de lxs demás (la propia gente que les votó y ahora está equivocada con lo que desea, las estructuras que imposibilitan lo prometido, las tramas de sus enemigxs ...). Por ello, Müller expone que, ante las teorías que pasan por dejar que los populistas gobiernen para que se demuestre que no llevan a cabo lo previsto en sus programas y proclamas, no hay motivos para pensar que este tipo de opciones políticas vayan a dejarse “caer” o echarse a un lado cuando estén en el gobierno y no consigan lo acordado, ya que seguirán haciendo funcionar su discurso para tapar o justificar sus incoherencias, utilizando, además, estrategias de criminalización y exotización de la disidencia, apoyadas en un moralismo excesivo.

Sin embargo, es importante enfatizar lo que afirma Cas Mudde: que el populismo es una ideología que necesita ser completada por una orientación más específica de la mirada y de los intereses políticos, como también explica e ilustra con claridad la experta en comunicación política María Esperanza Casullo (2019) en su libro “*¿Por qué funciona el populismo? El discurso que sabe construir explicaciones convincentes en un mundo en crisis*”, o como ya desarrollase Ernesto Laclau en “*La razón populista*” (2005). Lo que contiene de ideológico es la manera específica en la que entiende la comunicación política y sus posibilidades e implicaciones éticas. Pero el contenido de lo que se dice, y su intencionalidad y finalidad, establecerá si podrá estar funcionando como un “populismo supremacista”, que es el que aquí nos ocupa, en la medida en que incorpora un constante uso de los discursos de odio. En este sentido, el apellido “supremacista”³⁴ parte de asumir, por un

³³ Esta síntesis se la debo y agradezco a José Santana Pereira, investigador del ISCTE de Lisboa, quien impartió el seminario “Atitudes populistas em Portugal” el 21 de marzo de 2022 en el Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra), dentro del plan de actividades previstas por el proyecto “UnPop - Desmontar o Populismo: Comparando a formação de narrativas da emoção e os seus efeitos no comportamento político”. Estuve acudiendo a varios eventos del proyecto por invitación de su coordinador, Cristiano Gianolla. Sitio web de UnPop: <https://ces.uc.pt/en/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/unpop-desmontar-o-populismo>

³⁴ Si bien en otros de nuestros trabajos citados durante esta tesis doctoral nos hemos referido al “populismo xenófobo”, una reflexión posterior nos lleva a optar por “populismo supremacista” ya que creemos que recoge mejor la lógica

lado, que: “aunque ‘populismo’ es un término útil, abarca mucho más que ‘extrema derecha’, y a su vez la extrema derecha abarca mucho más que el populismo” (Mudde, 2020, p. 1). Y, por otra parte, lo siguiente: “el aspecto principal de la extrema derecha es el nativismo, no el populismo, estos términos no se deben confundir. El nativismo discrimina por la etnia, el populismo por la moral; el nativismo se opone a las minorías étnicas, el populismo a las élites” (Ibídem). Sin embargo, todo acaba por mezclarse mediante un enmarañamiento discursivo que culpa a unas élites globales de estar promoviendo agendas “multiculturalistas” (como dicen) y feministas que amenazan la “tradición”, la “convivencia”, la “cultura occidental”; pero, quienes acaban viviendo la violencia en sus propios cuerpos son las personas comunes que poco tienen que ver con esas élites.

Justamente por este hecho de que el populismo pueda utilizarse teleológicamente de maneras diversas, son posibles los debates vigentes sobre si es legítimo utilizar este modelo o no. Por ejemplo, la filósofa y politóloga Chantal Mouffe (2018) reconoce que estamos viviendo un “momento populista” que es preciso aprovechar para poner en marcha un populismo emancipador, de izquierdas. Sin embargo, el sociólogo Éric Fassin responde que ese momento populista “que vivimos hoy es, ante todo, un ‘momento neoliberal’ que amenaza con ser un ‘momento antidemocrático’” (Fassin, 2018, p. 128) y aboga por elaborar una alternativa al margen de esa retórica. El ya mencionado Jan-Werner Müller incide en esta última línea, aportando que: “*talking with populists is not the same as talking like populists. One can take the problems they raise seriously without accepting the ways in which they frame these problems*” (Müller, 2016, p. 103). Es un debate en el que, aplicado al terreno de la política de partidos, no entraremos más allá en esta tesis, pero que, como se verá, para el ámbito de la educación estaremos más en la línea de Fassin y Müller, ya que consideramos que comprender y visibilizar los matices y la complejidad de las situaciones sociales constituye un ejercicio de honestidad necesario para aprender colectivamente a *leer* el mundo (también *entre líneas*).

Reconociendo este componente ideológico que puede diferenciar un uso del populismo de otro, recordamos que en esta tesis estamos vinculando la mayor presencia de discursos de odio, observada por diversas instituciones e investigaciones especializadas, con el auge de la extrema derecha y los movimientos anti-derechos en las esferas nacional, europea e internacional. E insistimos en aclarar que con ello no queremos reconocer los discursos de odio como prácticas sociales exclusivas de la extrema derecha y de otros movimientos reaccionarios (¡ojalá!), igual que el populismo tampoco lo es; pero sí argumentamos su expansión en relación con este tipo de postulados políticos que, como

reaccionaria que pretendemos describir, a la vez que evita reducir el imaginario al racismo al que parece aludir la xenofobia, incluyendo así un supremacismo blanco, masculino, heterosexual y, en nuestros contextos, católico.

venimos diciendo, están desarrollando una retórica particular y, en todo caso, excluyente y violenta. Esta práctica discursiva xenófoba y supremacista se basa, en parte, en la construcción de un “nosotros-pueblo-nación” (*los verdaderos brasileños, la España que madruga...*) a partir del intento de instrumentalizar emociones como el miedo (Todorov, 2014), para obtener respaldo en el ataque a quienes se engloban en la delicada etiqueta de “otredad-antipueblo” (extranjeros y disidentes ideológicos que son considerados como traidores internos). Se sobrevalora lo “nacional” y se desprecia lo considerado “extranjero”, *exotizando* además cualquier disidencia ideológica mediante esos retorcimientos discursivos que acaban situando, por ejemplo, a activistas feministas, antirracistas, anticapitalistas... como parte de una élite que conforma, en nuestro caso más próximo, la “Anti-España”.

Resulta igualmente visible cómo, habitualmente, la justificación de quiénes están de un supuesto lado (*civilización*) y quiénes están del otro (*barbarie*), se apoya en mitos y lecturas sesgadas de la Historia (Appiah, 2019). A menudo también se incluye la promesa de un líder (persona, movimiento político y/o religioso, partido...), como señalaba Mudde, que salvará y reestructurará el “orden corrompido” de la nación, a través de una retórica y acción política que trata a los adversarios como enemigos (Mouffe, 2018) o, incluso, “enemicísimos” a los que solo queda proyectar un odio profundo (Fisas Armengol, 2021, p. 16). Se constituye así una forma de plantear la situación que puede contribuir a crear o reforzar identidades *predatorias* (Appadurai, 2007) o *asesinas* (Maalouf, 2010); es decir, formas de construir un “yo-nosotros” que pasa por el necesario rechazo o, llegado el caso, la eliminación de quienes son considerados “otras/os/es”, (auto)justificándose desde la urgencia de una auto-preservación supuestamente amenazada, la cual, como venimos diciendo, en el caso de los discursos de odio para seguir manteniendo privilegios que se han naturalizado. Por eso, este populismo supremacista tiende a simplificar en exceso la realidad, lo que no le impide tener un importante poder de convicción, culpabilizando de toda suerte de problemáticas a una otredad constituida, frecuentemente, por los sectores sociales más vulnerabilizados, en su empeño por pegar hacia abajo, como apunta María Esperanza Casullo (2019) metafóricamente.

Así, creemos, se hacen necesarias acciones educativas que nos ayuden a leer los discursos desde una perspectiva crítica y reflexiva, observando cómo tratan de interpelarnos y qué esperan de nosotras/os. Porque tenemos claro que “la violencia se aprende, y las preguntas pertinentes son las formas de aprendizaje, a quién beneficia y cómo la justificamos, el discurso implícito...” (Fisas Armengol, 2021, p. 28).

CAPÍTULO 4

DISCURSOS DE ODIO: DEFINICIONES EN DISPUTA

*Una definición es un acuerdo temporal
o un desacuerdo en perpetua negociación.*

(Vicuña, 2016, p. 128)

En este segundo capítulo por fin intentaremos ofrecer una definición del concepto clave de la tesis doctoral: “discursos de odio”. Sin la exhaustividad que requeriría una tesis enmarcada en el ámbito de la lingüística o de la comunicación política, trataremos de ofrecer, en primer lugar, una aproximación a lo que aquí estamos entendiendo por discurso. Después, en un segundo momento, haremos lo mismo con “odio”. A partir de ahí, un tercer bloque de este capítulo se centra en situar una definición de discursos de odio, dedicando algo de atención *extra* a algunos aspectos clave que hemos encontrado en su conceptualización, sobre todo por la manera en la que se encuentran tensionados en el marco de ese (des)acuerdo en perpetua negociación que señala la poeta y artista visual Cecilia Vicuña en su libro “*Lo precario*”. Tensiones que surgen de diversas ideas de entender lo democrático, y que están viéndose especialmente enredadas y sacudidas por la virulencia discursiva que hemos venido describiendo en el capítulo anterior.

4. 1. ¿Qué entendemos (aquí) por “discurso”?

En 1980, el escritor Julio Cortázar decía lo siguiente durante una serie de conferencias sobre literatura en Berkeley:

El lenguaje está ahí y es una gran maravilla y es lo que hace de nosotros seres humanos, pero ¡cuidado! Antes de utilizarlo hay que tener en cuenta la posibilidad de que nos engañe, es decir, que nosotros estemos convencidos de que estamos pensando por nuestra cuenta y en realidad el lenguaje esté un poco pensando por nosotros, utilizando estereotipos y fórmulas que vienen del fondo del tiempo y pueden estar completamente podridas (Cortázar, 2013[1980], p 218).

Ahí se recoge, de manera irremediamente literaria, parte del argumento que vamos a desarrollar a continuación y que puede resumirse en que hacemos cosas con el lenguaje y con su organización en

forma de discurso, e igual que somos agentes activos que lo (re)crean, a su vez lo hacemos en un marco de convenciones y significados que, en parte, nos vienen dados. De la misma manera, así como solemos tener una intencionalidad con nuestro uso del lenguaje y de los discursos, su cumplimiento efectivo se escapa, en muchas ocasiones, de nuestras manos. Y es que, los discursos, tal y como aquí van a ser entendidos, son prácticas lingüísticas –y también extralingüísticas– inmersas en relaciones sociales y de poder.

Sobre esto escribía Judith Butler en un libro que fue publicado en 1997 bajo el título de “*Excitable Speech. A Politics of the Performative*”. Curiosamente, “*excitable speech*” ha sido traducido en las portadas de ediciones del libro en otros idiomas como “discurso de odio” (en español) o “discurso de ódio” (en portugués), aunque la autora en su libro trate diversas formas de discurso que, aunque se relacionan entre sí, no son exactamente lo mismo (*excitable speech* > *injurious speech* > *hate speech*). De cualquier forma, nos basaremos en la introducción de esta obra donde la autora, a su vez, ofrece algunas pinceladas sobre lo que entiende por discurso. En esta introducción, titulada “*On linguistic vulnerability*”, la autora pretende mostrar la vulnerabilidad del lenguaje y cómo gracias a esa vulnerabilidad entendida como una falta de efectividad total (como decíamos, no siempre consigue ser tan performativo como pretende que sea quien lo emite), podemos tener la esperanza de contrarrestar de diversas maneras los discursos de odio.

La autora parte de una revisión crítica de la obra “*How to Do Things with Words*”, escrita por John Langshaw Austin y publicada en 1955. Allí, Austin diferenciaba dos grandes tipos de actos de habla que se podían realizar con el lenguaje pensándolo desde su capacidad performativa: los ilocutivos (*illocutionary speech acts*), aquellos en los que se intenta realizar algo al emitir el mensaje (por ejemplo, informar, solicitar, condenar...); y los perlocutivos (*perlocutionary speech acts*), aquellos efectos que pueden darse en quienes reciben el mensaje, posteriormente y como consecuencia de su emisión (por ejemplo, amedrentarse, convencerse de algo...). Actos discursivos que, sin embargo, no siempre generan el efecto que pretende la persona que lo emite, ni quien pudiera anticipar quien lo recibe, o el que espera cualquier otra observadora contextual. Su efecto y, por tanto, su capacidad performativa no es tan previsible ni automático, por lo que parece necesario complejizar esos dos tipos de acto discursivo, comprendiendo

performativity as a renewable action without clear origin or end suggest that speech is finally constrained neither by its specific speaker nor its originating context. No only defined by social context, such speech is also marked by its capacity to break with context. Thus, performativity has its

own social temporality in which it remains enabled precisely by the contexts from which it breaks
(Butler, 1997, p. 40).

También habrá que tener en cuenta que todos los discursos no se sitúan con las mismas posibilidades de alcance e impacto, ya que tienen lugar dentro de relaciones jerárquicas que definen el orden social de los discursos (Martín Rojo, 1997), donde las situaciones de dominación-resistencia también pasan por el control de la producción y circulación discursiva. En cualquier caso, la limitación o vulnerabilidad del lenguaje se convierte en algo positivo, permite la esperanza y la contestación. En lo referido a los discursos de odio, como acciones que pretenden interpelar para dañar, (re)subordinar, y, en definitiva, reforzar discriminaciones y desigualdades, su funcionamiento no es mecánico o totalmente predecible. Los discursos de odio se basan en convenciones que definen formas de injuria y violencia históricas que, por tanto, nos preceden; las cuales se invocan y reinscriben en situaciones concretas para tratar de asegurar el mantenimiento de las relaciones de dominación. Pero estos discursos también pueden ser contestados y aprovechados para romper esas mismas dinámicas.

Esta manera de entender el discurso conllevará una filosofía jurídica específica respecto a su regulación legal, unido a otras ideas sobre lo democrático o el papel del Estado, entre otras, como veremos con algo más de detalle al abordar la “Libertad de Expresión” en el subapartado 4.3.4. Mientras tanto, para las y los educadores, no podrá suponer en ningún caso dejar de dar importancia al lenguaje al reconocer su *vulnerabilidad*. Más bien pasará por reconocer que se trata de un ámbito más en juego donde las opresiones heredadas no han de hacernos asumir su reproductibilidad. Al contrario, “cambiar el lenguaje forma parte del proceso de cambiar el mundo” (Freire, 2009 [1992], p. 64). También será preciso analizar el uso que se hace y que hacemos de él para “ponderar los efectos y las posibilidades políticas que los diferentes discursos y las articulaciones entre ellos puedan tener en un determinado contexto y momento sociohistórico” (Rodríguez Fernández, 2018, p.86). Pero facilitar la contestación de los discursos de odio, aprovecharlos para educar(nos) en y desde la literacidad crítica, así como contribuir a que su intención de dañar y reforzar la desigualdad no se produzca, pasará solo por crear las condiciones más favorables para que romper ciertas formas estereotipadas y legitimidades “podridas” (como decía Cortázar) y buscar la legitimación de otras formas de percibir(nos), nombrar(nos) e imaginar relaciones (im)posibles. En palabras de la propia Judith Butler:

Indeed, as we think about worlds that might one day become thinkable, sayable, legible, the opening up of the foreclosed and the saying of the unspeakable become part of the very “offense” that must be committed in order to expand the domain of linguistic survival. The resignification of speech requires

opening new contexts, speaking in ways that have never yet been legitimated, and hence producing legitimation in new and future forms (Butler, 1997, p. 41).

4.2. ¿Y qué entendemos por “odio”? *Exprimiendo el emocionario*

En este apartado vamos a exponer cómo eso que llamamos “odio” (al menos cuando hablamos de “discursos de odio” en el contexto que venimos definiendo) es, desde nuestro punto de vista, una fórmula abreviada de un conglomerado de emociones e intencionalidades que, normalmente, resulta demasiado complejo para ser reflejado en una sola palabra. Y, por tanto, aunque no dejemos de utilizar esta palabra a la que se ha llegado, quizá, por no haber encontrado otra que recoja mejor esa complejidad, queremos enfatizar la necesidad de ser conscientes de la existencia de recibirla y utilizarla con múltiples matices.

En “*El emocionario*”, un libro ilustrado en el que un conjunto de veintidós autoras y autores dibujan y definen un total de noventa y dos emociones interconectadas, se explica que “el odio es una gran antipatía, un rechazo hacia algo o alguien”, y que, “como consecuencia, deseamos que le ocurra algo malo” (Núñez & Valcárcel, 2014, p. 14). Quizá, como definición básica, nos parece difícilmente mejorable. Su uso está bastante incorporado en la vida cotidiana en diversos sentidos, a veces banales, exagerando aquello que sentimos (“Odio la ensalada de verano y las luces amarillas que alumbran el extrarradio”, cantaba Carlos Goñi; o, “tío, te odio”, podemos decirle a un querido amigo que nos ha gastado una broma o que no se suma a un plan que nos apetece).

Pero, la cuestión central para esta tesis es si ese odio está ahí y, de pronto, se hace explícito, o es algo que se construye. Porque si es una construcción, es también posible cuestionarlo, bloquearlo, destruirlo y reconvertirlo en otra cosa. El pedagogo Julio Rogero lo tiene claro: “el odio no está ahí porque sí. Es algo que se fabrica” (Rogero, 2019, p.5). La filósofa Carolin Emcke también: “el odio no se manifiesta de pronto, sino que se cultiva. Todos los que le otorgan un carácter espontáneo o individual contribuyen involuntariamente a seguir alimentándolo” (Emcke, 2017, p. 18). Como vimos en el capítulo anterior, el odio puede tratar de “cocinarse” a partir de “políticas de odio” que pretendan instrumentalizar y rentabilizar diversos malestares colectivos (desesperanza, miedo, desconfianza, resentimiento, impotencia, desamparo...). También puede verse favorecida por cierta tendencia al distanciamiento hacia los demás, sobre todo, como dice Eva Illouz trayendo las palabras de Georg Simmel, cuando adoptamos actitudes que son una “mezcla de reserva, frialdad indiferencia (...), siempre en riesgo de convertirse en odio”. Indiferencia que, a veces, conlleva la invisibilización de otras/os/es, o su visibilización oportunista desde un discurso de supuesta preocupación que “en

realidad oculta una sensación de asco, resentimiento y desprecio [que] hace que el umbral de lo aceptable se desplace” (Emcke, 2017, p. 45). Por eso estamos de acuerdo con que

el odio no es un afecto o una pasión homogénea ni idéntica a sí misma. Es un condensador y un modulador de afectos diversos: conjuga una constelación de pasiones, que pasan por la bronca, la furia, la ira, la indignación. Elegimos quedarnos con el odio como núcleo porque es el afecto más problemático, en un sentido específico: el que lleva al límite las formas de relación social, los pactos discursivos, las formas y protocolos de la vida civil y las reglas de lo democrático (Giorgi & Kiffer, 2020, p. 11).

¿Pero cómo se condensan las demás emociones en odio? Aristóteles ya señaló la relación del odio con los prejuicios, afirmando que, a diferencia de la ira o la rabia, el odio es un concepto más abstracto, “porque si creemos que alguien es un *cierto tipo de persona*, lo odiamos” (Aristóteles, cit. en Watt Smith, 2022, p. 216). Se puede odiar a personas porque se odia lo que estas representan para nosotros, y ello tiene estrecha vinculación con los imaginarios. El odio, seguía Aristóteles, nos lleva a desear que aquello –o aquellxs a quienes– odiamos “deje de existir”. La filósofa Ana Carrasco-Conde también lo cree así:

Al que odia no le basta con la aniquilación de su objeto ni con su sufrimiento: puede incluso querer acabar con su estirpe y con su sangre para evitar que nada de él o de ello perviva. Que nada quede. (...) Ahora bien, ¿es el odio una modulación de la muerte? Quizá lo sea como forma de aniquilación: del objeto odiado, pero también del sujeto que se consume por su causa (Carrasco-Conde, 2018, p. 1).

El odio se convierte en fuente de aniquilación ajena, pero también propia. Haciendo un guiño al poema “A los que vendrán después”, de Bertolt Brecht, Terry Eagleton señala que “incluso el odio a la injusticia puede enronquecer la voz; y cualquier forma de odio puede adquirir un ímpetu mortal, un ímpetu que se vuelve autónomo de su objetivo político” (Eagleton, 2021, p. 174).

El odio como concepto ha entrado a formar parte del discurso jurídico-legal (“crímenes de odio”, “delitos de odio”, “incitación al odio”) y político, social, académico y educativo (“discursos de odio”, “política del odio”, “odio político”). Igual que ocurría con el caso de lo que se entiende por “discurso”, su conceptualización es motivo de debate filosófico con consecuencias en la vida social:

Muchos académicos del derecho creen que la palabra “odio” no tiene un lugar real en la retórica de los crímenes motivados por el prejuicio. La palabra “odio” no aparece en la legislación inglesa; se usan palabras más neutrales, como “sesgo”. Son los políticos, los portavoces de la policía y los periodistas quienes hablan de “violencia avivada por el odio”. Algunos académicos del derecho dicen que este

lenguaje emotivo es deliberadamente incendiario y da lugar a sentencias más duras: parece que es más fácil castigar a alguien por sus emociones irracionales que por sus creencias. Aquellos que defienden la terminología argumentan que es precisamente el contenido emocional de un prejuicio lo que es más dañino. Es el odio lo que es tóxico e inflama el deseo de humillar a las víctimas, no una creencia razonada. ¿Pero se puede castigar una emoción? ¿Hay siquiera una medida objetiva para hacerlo? (Watt Smith, 2022, p. 216).

Más allá de la posible participación en el debate sobre la manera de nombrarlo, comprender los mecanismos discursivos que promueven y justificar las diversas violencias que continúan cebándose con quienes tienen situaciones más vulnerabilizadas, y cómo, de algunas u otras formas, participamos de ello, será esencial para entender(nos) en este momento en que el “odio” como pasión colectiva ha tomado una relevancia importante en la esfera pública, sobre todo para definir esa reacción supremacista encolerizada que ha ido llenando el paisaje lingüístico de palabras en forma de arma de fuego. Ello conllevará realizarse preguntas honestas que, a su vez, destaparán otras emociones, evitando –en la medida de lo posible, y cada cual desde su situación–: “escudarse en una supuesta injusticia del mundo sin asumir que lo injusto procede de la injusticia que estamos dispuestos a aceptar porque nos beneficia en algo” (Carrasco-Conde, 2021, p. 18).

Otras preguntas que podemos hacernos, entre tantas posibles, son: “¿qué puede significar ser víctima de los discursos en la era del consumismo del lenguaje? ¿Por qué nos adherimos a ellos y por qué los repetimos? (...) ¿Qué se busca, además del poder?” (Tiburi, 2019, p. 60). Es decir, cómo nos relacionamos emocionalmente –y no solo– con este empuje ultraconservador; cómo incluso alejándonos discursivamente de él podemos estar reforzando las mismas dinámicas supremacistas que éste propone, aunque de forma más sutil, con un “rostro más amable”. O de qué maneras esta reacción exclusivista pueda estar indicando que quizá las luchas por la expansión de los derechos van por caminos que tienen algo de acierto: “de manera que parte de la violencia que vemos y conocemos es una reacción frente a los progresos que hemos hecho, y eso significa que debemos seguir avanzando y aceptar que se trata de una lucha continuada” (Butler, 2020, p. 47).

Estos y otros interrogantes han de formar parte de lo que Gabriel Giorgi y Ana Kiffer han llamado: “arqueología del presente”, mediante la cual el

odio como afecto colectivo se vuelve terreno de pedagogía, a la vez sensible y política, hecha de formas de expresión y de objetivos u horizontes colectivos (...) Buscamos estas zonas, estos umbrales donde se anudan nuevas formas de expresividad, otras formas de intervenir en la lengua, otros agenciamientos de lo colectivo que permanecen opacos, o nunca perceptibles, porque precisamente pensamos que allí

se albergan los laboratorios del presente, esto es, tanto sus agujeros negros, sus líneas de pulsión de muerte –tan teatralizadas por los neofascismos y sus pedagogías de la crueldad– como sus líneas de fuga, sus saltos emancipadores, las líneas de creación (Giorgi & Kiffer, 2020, pp. 12 y 13).

Un ahondamiento en lo emocional y lo discursivo, lo imaginario y lo material, que nutrirá, a su vez, una “pedagogía pública” –también nombrada así por estxs autores– para comprendernos en el momento actual que vivimos, que quizá sean muchos momentos a la vez, y lograr politizar los malestares y los deseos hacia formas más emancipadoras.

4.3. (Des)acuerdos y tensiones en la definición de los discursos de odio

Los matices en torno a “discurso” y “odio” que hemos ofrecido en los dos apartados anteriores nos ayudarán a acoger de una manera particular las definiciones existentes respecto a los discursos de odio. Entre ellas, la que nos parece más completa es la realizada por la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) en su “Recomendación General nº15 relativa a la lucha contra el discurso de odio”. Allí lo describe como toda aquella acción comunicativa que contribuye a

la defensa, promoción o instigación al odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos o estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones, basada en una lista no exhaustiva de características personales o estados (ECRI, 2016, p. 9-10).

Esta definición contiene componentes que hemos encontrado tensionados durante la tarea de investigación que ha dado cuerpo a esta tesis doctoral, tanto en la revisión de la literatura científica, como en el trabajo de campo y en nuestra participación en foros de debate. Los principales se refieren a que:

- “la defensa, promoción o instigación al odio” parece encontrarse amparada, desde ciertas perspectivas, por la libertad de expresión (ver subapartado 4.3.4.);
- otro aspecto lo constituye si ese “la humillación de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos o estigmatización o amenaza”, para ser considerado discurso y delito de odio, deben incitar explícitamente a la violencia, desde unos puntos de vista, o basta con que incrementen la hostilidad contra un grupo de personas en un contexto dado, desde otros (ver 4.3.2.); lo que se relaciona estrechamente con los daños que creamos o, mejor dicho, consigamos evidenciar que puede conllevar la circulación de

discursos de odio en la esfera pública, tanto para las personas contra las que se dirige como para todas las demás, incluyendo el daño a lo democrático en sí mismo (ver 4.3.3.);

- y, por último, aunque comenzaremos por ahí (ver 4.3.1.), otra tensión crucial se encuentra en esa “lista no exhaustiva de características personales o estados” desde la que definimos qué personas y grupos/colectivos pueden ser, por definición, objetivo directo de los discursos de odio, y quiénes no.

Sobre estos cuatro aspectos definitorios de los discursos de odio trataremos de aportar algunas ideas en los siguientes párrafos, dejando ver nuestra posición en cada una de las tensiones señaladas, lo que será importante para aclarar a qué nos referimos exactamente en esta tesis cuando hablamos de “discurso(s) de odio”. Igualmente, retomaremos la conceptualización de los discursos de odio en el capítulo 7 y en el 11, para poder *poner a dialogar* lo expuesto en estos capítulos contextuales y teóricos con el trabajo de campo realizado.

4.3.1. Sobre vulnerabilizaciones y grupos minorizados

El odio que estamos definiendo aquí, como componente emocional que se quiere fabricar o reforzar discursivamente, tiene una vinculación estrecha con creencias previas ampliamente compartidas y reproducidas que justifican situaciones de desigualdad, en muchas ocasiones mediante una comprensión bastante parcial, reduccionista e interesada de la diversidad (Osuna Nevado & del Olmo, 2019; Mata Benito et al. (Coords), 2021). Tales estereotipos señalan, explícita e implícitamente, los roles y los lugares permitidos, así como los restringidos, de las personas que son adscritas a unos grupos y colectivos u otros. Grupos o colectivos que pueden ser “reales”, es decir, que funcionan y se organizan como tal (por ejemplo, una comunidad religiosa particular que comparte templo, tiempo y prácticas, o una asociación por los derechos de las mujeres). Pero también pueden ser “imaginados”, esto es, creados por el propio discurso partiendo de una característica en común que se toma como motivo aglutinador (por ejemplo, “los y las jóvenes migrantes”, “las personas LGBTIQ+” ...). Los discursos de odio se dirigen en última instancia hacia este segundo tipo de grupos y colectivos, aunque utilizan, interpelan y afectan, claro, a personas y comunidades concretas.

Dicho esto, para evitar tergiversaciones de la herramienta protectora que pretende ser el reconocimiento de los discursos de odio y, también, de los delitos de odio, la lista no exhaustiva que menciona la ECRI debe referirse, en todo caso, a grupos y colectivos que histórica y/o contextualmente han visto sus derechos vulnerabilizados. Su aplicación sin seguir este criterio dará

lugar a situaciones donde se ahonde más en la desigualdad, ya que los discursos de odio constituyen una manera de intentar reforzar la dominación y el privilegio de unos grupos sociales sobre otros; de ahí la importancia de interrogarnos constantemente respecto a cómo son definidos y por quién:

... it is important to constantly question how hate speech is defined and by whom, especially if the aim is to prevent an essentially protective conceptual and legal tool ('hate speech punishable by law', 'hate crime') from being misappropriated and used to reproduce the standard logics, forms and relations of oppression (Carlson, 2021, pp. 28–29).

De esta manera, aun reconociendo que el odio es un conglomerado emocional que podemos sentir cualquier persona hacia cualquier otra, por muy diversos motivos y experiencias, cuando hablamos de discursos de odio y delitos de odio debemos tener muy claro que su práctica suele pretender subrayar la “línea abismal” (*abyssal line / linha abissal*) –utilizando un término de Boaventura de Sousa Santos (2010)–, la cual crea distancias excluyentes entre las personas desde la aplicación de lógicas y prácticas capitalistas, patriarcales y coloniales que han venido “minorizando” y “vulnerabilizando” ciertas vidas y formas de ser y estar. Con estos dos términos entrecomillados queremos señalar que las minorías y las vulnerabilidades se construyen contextualmente a partir de relaciones de poder que van precarizando la existencia de unas personas a favor del privilegio de otras (las cuales, éstas últimas, suelen acabar siendo, a veces, las verdaderas minorías numéricas, aunque hagan un manejo del poder que someta a la mayoría).

Teniendo en cuenta esto, se hace insostenible conceptualmente hablar de discurso o delito de odio contra los hombres (tal y como acusó la “Asociación de Hombres Maltratados” a la monologuista feminista Pamela Palenciano), o de incitación al odio contra los neonazis (posibilidad que la Fiscalía del Estado sí recogió como viable en su Circular 7/2019, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados en el art. 510 CP) o contra la policía (Rodríguez, 2021). Sin embargo, las estrategias discursivas que señalábamos en apartados anteriores buscan hacer imaginable estas posibilidades, intentando anular así el factor protector que implica originalmente la definición de los discursos de odio; diluyéndolo en un odio que puede manifestarse con efectividad en todas las direcciones, como si no existieran relaciones de poder que lo enmarcaran y lo hicieran especialmente peligroso en ese “golpear hacia abajo” que es característico de los discursos supremacistas y del populismo supremacista que hemos descrito con anterioridad.

4.3.2. Sobre la hostilidad o la violencia explícita

La noción que se maneje de violencia también servirá para considerar qué son los discursos de odio; y, en particular, cuáles de ellos deben ser punibles, es decir, constituir un delito. En todo caso, más allá de las cuestiones jurídicas y legales, lo filosófico del debate ya contiene un potencial educativo reseñable. Como hemos visto, detrás de los discursos de odio pueden darse múltiples intencionalidades, y éste puede contribuir a desencadenar diversos efectos, a veces no deseados, pero generalmente se intenta reforzar una hostilidad hacia personas adscritas a ciertos grupos o colectivos que conlleva situaciones de discriminación identificables e, incluso, tangibles.

En este sentido, el Plan de Acción de Rabat (ONU, 2012), diferencia entre:

- “Los términos ‘odio’ y ‘hostilidad’ se refieren a sentimientos intensos e irracionales de oprobio, enemistad y desprecio hacia el colectivo objetivo;
- El término ‘apología’ debe ser entendido como la necesidad de una intención para promover públicamente el odio hacia el colectivo objetivo;
- El término ‘incitación’ se refiere a declaraciones sobre colectivos nacionales, raciales o religiosos que generen un riesgo inminente de discriminación, hostilidad o violencia hacia personas que pertenezcan a esos colectivos”³⁵.

El problema que encontramos aquí es ese “o” disyuntivo entre discriminación-hostilidad-violencia. Desde nuestro punto de vista, y sobre todo al referirnos a una situación de vulnerabilización precedente con la que los discursos de odio interactúan, entendemos que “la violencia, como saben, no es un acto aislado, y tampoco es solo una manifestación de las instituciones o de los sistemas en los que vivimos. Es también una atmósfera, una toxicidad que invade el aire” (Butler, 2020, pp. 47 y 48). Identificar esto requiere tener la voluntad de aplicar unas lecturas de las situaciones que, además de hacerse desde unas *gafas* comprometidas con formas no coloniales de mirar (ver capítulo 5), vayan más allá de lo aparentemente circunstancial:

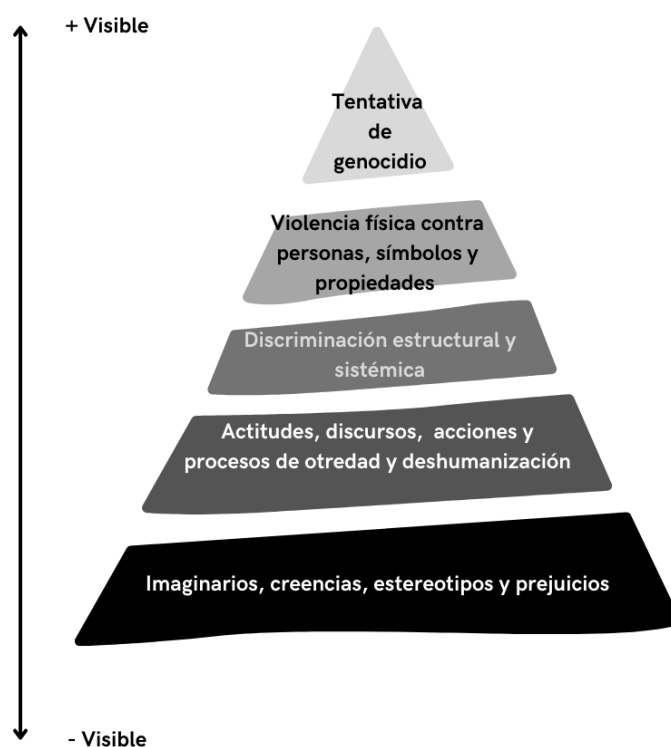
³⁵ Fragmento de la “*Ficha sobre la incitación al odio* elaborada por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Rabat_threshold_test_Spanish.pdf

la crítica de la violencia es la filosofía de su historia. Por eso, es la ‘filosofía’ de esa historia, porque la sola idea de su resultado hace posible un enfoque crítico, distintivo y decisivo respecto a sus datos temporales. Un vistazo que se oriente a la inmediatez es apenas capaz de percibir el ir y venir dialéctico en la estructura de la violencia como fundadora y conservadora de derecho (Benjamin, 2009[1921], pp. 61 y 62).

Por tanto, la hostilidad y la discriminación son consideradas, en esta tesis, como violencias. De ello, extraemos, por tanto, que los discursos de odio siempre conllevan la intención (entre otras) de promover la violencia (y son en sí mismos violencia simbólica), independientemente de que lo consiga o no, al relacionarse con imaginarios y desigualdades de base (no naturales, pero sí incorporadas en la cotidianidad) que son un “caldo de cultivo” para otras violencias (físicas y materiales) cada vez más perceptibles, tal y como muestra la Figura 4:

Figura 4

Pirámide del odio



Nota. Elaboración propia a partir de la Pirámide del odio elaborada en el Proyecto “BCN vs. Odi” del Ajuntament de Barcelona. Y de la presentada desde la *Anti-Defamation League* (2019).

Esta figura, que nos puede recordar al clásico *iceberg* con el que suele ilustrarse metafóricamente los sustratos y efectos de las discriminaciones y desigualdades, sugiere que la deshumanización y demonización a la que contribuyen los discursos de odio son condiciones necesarias para hacer imaginable y posible las violencias de la cúspide de la “pirámide” (Fisas Armengol, 2021). De entrada, su funcionamiento efectivo puede conllevar diversos daños en múltiples direcciones, sobre los que será preciso hablar (ver siguiente subapartado). Esto constituye el motivo central de esta tesis: aprender a formarnos *desde* y *para* el diálogo como parte de la lucha contra los discursos de odio y la desigualdad que los ampara y a la cual buscan reforzar. Porque, en palabras de Marcia Tiburi:

la formación de subjetividad para el diálogo es algo que importa cuando deseamos una sociedad democrática (...) podríamos preguntarnos qué nos sucede cuando dialogamos y qué sucede cuando esto no es posible. El diálogo es una práctica de no violencia. La violencia surge cuando el diálogo no entra en escena. (Tiburi, 2019, p.19).

4.3.3. Sobre los daños que pueden provocar los discursos de odio

Cuando observamos situaciones en las que los discursos de odio entran en escena, aun en los casos en los que no se orienten contra nosotras y nosotros, será interesante que nos hagamos estas preguntas: “¿qué supone esto para quienes ya no son vistos ni percibidos como personas? ¿Qué implica para ellos pasar inadvertidos o ser vistos como lo que no son?” (Emcke, 2017, p.27). Podríamos añadirles otras: ¿qué implicaciones tiene la circulación de estos discursos para la democracia que queremos? ¿De qué manera creo que me perjudican a mí o no, tanto directa como indirectamente? Sobre estos posibles efectos hablaremos en el presente apartado.

En 2012, Jeremy Waldron, filósofo del Derecho, publicó un libro titulado “*The Harm in Hate Speech*” que, como veremos en el apartado siguiente, contribuyó a nutrir los debates sobre la regularización legal de los discursos de odio, sobre todo en el contexto estadounidense. Allí Waldron se pregunta si, como asumían algunos de sus colegas de profesión, debemos aprender a “convivir” con los discursos de odio. Él no estaba de acuerdo y exponía algunos motivos, principalmente referidos a los daños que los discursos de odio pueden contribuir a provocar: dificultar y/o negar el sentimiento de seguridad para todas las personas, aspecto que ha de constituirse como un “bien público” (*public good*) reconocido; y atentar contra la dignidad, la equidad y la membresía plena de todas las personas. Al ocurrir estos daños para personas y colectivos particulares, el daño se extiende a toda la sociedad en su intento por ser democrática o, como señala Waldron inspirándose en el filósofo político John

Rawls, una “*well-ordered society*”. El propio autor asume que no hay un consenso sobre qué significa eso, así como tampoco lo hay sobre lo que es o debería ser la justicia, lo justo, sí apunta que habría que aspirar a un consenso mínimo respecto a que todas las personas

deserve protection from the most egregious forms of violence, exclusion, indignity, and subordination. Hate speech or group defamation involves the expressed denial of these fundamentals with respect to some group in society. And it seems to me that if we are imagining a society on the way to becoming well-ordered, we must imagine ways in which these basic assurances are given, even if we are not yet in a position to secure a more detailed consensus on justice (Waldron, 2012, p. 83).

Sin embargo, la tensión no termina ahí, ya que lo que Waldron entiende como un derecho para todas las personas, desde algunas posturas (no solo supremacistas y antidemocráticas) se percibe como un privilegio a mantener; el cual, a su vez, forma parte del mantenimiento de un amplio conjunto de desigualdades. En otras ocasiones se señala que “dignidad” es un concepto vago. Y es cierto que puede serlo, pero concretarlo colectivamente será una tarea democratizadora esencial, así como promover un diálogo amplio sobre los daños vinculados a los discursos de odio y su papel en unas sociedades que, al menos en términos declarativos, aspiran a ser democráticas. En palabras del filósofo Carlos Thiebaut:

el mal siempre aparece en el protegido reino de la necesidad y es la perspectiva de quien lo sufre quien puede ponerlo en evidencia. Son la perspectiva de quien lo sufre y la de quien percibe su sufrimiento las que conciben esos supuestos males como daños, como necesariamente evitables (...) en primer lugar, si el espacio del daño es el espacio del debate de justificaciones, el que dirime si los actos que dañan son o no necesarios, si son o no evitables, ese espacio —el espacio público— debe estar constituido por una pluralidad de voces, las de los agentes que hacen acciones y las de los que viven sus efectos; en segundo lugar, si el daño ha de ser evitado, o algunos daños han de serlo, la definición de cuáles son y de por qué lo son serán hitos fundamentales, fundacionales, de esa misma vida pública (Thiebaut, 2005, p. 28).

Ello toma aún más sentido si reconocemos que, precisamente los discursos de odio pretenden dejar fuera de juego de la discusión democrática a ciertas personas y colectivos, así como profundizar en la colonización de los imaginarios, normalizando la intolerancia hasta que —como señaló el filósofo Karl Popper (1945)— tiene efecto la paradoja cuando quienes fueron tolerados están en posición de determinar lo que se tolera y lo que no. En ese proceso, otro de sus posibles daños es la reducción de la participación social y política de las personas que son atacadas, lanzando además un amenazante

mensaje (in)directo a aquellas otras que pudieran optar por implicarse en las luchas a favor la ampliación y profundización de los derechos.

4.3.4. *Sobre la Libertad de Expresión*

A pesar de que, según sostenía Jeremy Waldron, los discursos de odio suponen un ataque a la dignidad e igualdad de algunas personas, y desde ahí cuestionan la esencia de lo democrático, su acotamiento *choca* principalmente con el derecho a la libertad de expresión (Downs & Cowan, 2012; Bleich, 2014; Pégorier, 2018). Lo cierto es que el equilibrio entre libertad y protección no es sencillo de calibrar, y cuando se toma la decisión de regular los discursos de odio surgen dificultades a considerar, entre otras: la limitación para establecer leyes que protejan a todos los grupos vulnerabilizados; la tensión en torno a expresiones que cuestionan aspectos religiosos y que pueden resultar ofensivas para las y los correspondientes creyentes; el riesgo de utilizar las leyes sobre discursos de odio para silenciar a la disidencia política en regímenes autoritarios; la falta de responsabilidad mostrada por las plataformas y empresas de comunicación virtual (Carlson, 2021, p. 88).

A ello se le suman otros debates también interesantes y, desde nuestro punto de vista, aprovechables pedagógicamente para reflexionar sobre el sentido de estas democracias en construcción y nuestro rol ciudadano en ellas. El propio Jeremy Waldron plantea que no se trata de defender a la gente de sentirse ofendida, sino evitar los ataques a su dignidad, lo que él distingue de la siguiente manera:

A person's dignity or reputation has to do with how things are with respect to them in society, not with how things feel to them. (...) Offense, on the other hand, is inherently a subjective reaction. (...) In insisting on this distinction, I do not mean to convey indifference to the felt aspect of assaults on dignity. Dignity is not just decoration; it is sustained and upheld for a purpose (Waldron, 2012, pp. 106 y 107).

Por otro lado, hay posturas que se alejan de la necesidad de regular los discursos de odio, presentando diferencias importantes entre sus diversos argumentarios. Encontramos aquellas derivadas de la interpretación neoliberal de la libertad que da lugar a un “mercado de las ideas”, donde todas las expresiones deben caber y será la audiencia quien las valide. Desde ahí, dando aún otro giro discursivo más, las posiciones supremacistas abanderan y expresan el concepto “libertad” para acoger cualquier discurso que quieran emitir, ofenda o no, atente contra la dignidad o no. Para ello, surgen *lobbies* dedicados a vaciar el concepto de “libertad” de cualquier contenido referido a la corresponsabilidad, para rellenarlo de consignas aparentemente rebeldes que se levantan contra la *tiranía* de lo políticamente correcto, tratando de desproteger a las democracias de sus peores tendencias (Carlson, 2021; Brown, 2021). Ante ello, los cuestionamientos emergen casi de inmediato:

Reclamo el derecho a defender cualquier opinión y el de denigrar cualquier ideal. Ahora bien, toda sociedad necesita apoyarse en valores compartidos. Sustituirlos por “tengo derecho a decir lo que quiera” no basta para fundar una vida en común. Es del todo evidente que el derecho a sustraerse a determinadas reglas no puede ser la única regla que organiza la vida de una colectividad. “Está prohibido prohibir” es una bonita frase, pero ninguna sociedad del mundo la adopta (...) Llevada al extremo (la precaución) genera lo “políticamente correcto”; si se deja de lado, da lugar a lo que podríamos llamar lo *políticamente abyecto*, que se presenta bajo la máscara del “hablar claro” (Todorov, 2014, pp. 203, 204 y 206).

Un *hablar claro abyecto* que, desde algunas perspectivas, es necesario dejar que *fluya*. Por ejemplo, para visibilizar *lo terrible* y así poder combatirlo, como defendió el periodista Anthony Lewis (2007) en “*Freedom for the Thought That We Hate*” (cit. en Waldron, 2012, cap. 2). O porque su regulación, la de los discursos de odio, amenaza la autonomía ética de las personas, tal y como argumenta el catedrático de Derecho Edwin Baker (cit. en Waldron, 2012, cap. 6). También porque la supresión de los discursos de odio socava la legitimidad de las leyes contra la discriminación al privar a las personas de la oportunidad de oponerse a ellas, sostenido por el filósofo Ronald Dworkin (cit. en Waldron, 2012, cap. 7). Por su parte, en la línea de esta última consideración y con propuestas híbridas entre la regulación legal y la posibilidad de respuesta ciudadana, como las sostenidas también por Judith Butler (1997), entre otras, la politóloga Katharine Gelber (2002) se pregunta por el tipo de libertad que estamos definiendo y defendiendo al hablar de “libertad de expresión”. Explica que podemos concebirla desde un “*Negative Liberty Framework*” basada en la ausencia o el rechazo a las restricciones en orden a dejar salir, o no obstaculizar, la “verdad”, enfoque que también se apoya en esa idea ya mencionada de “tengo derecho a ...” como derecho individual que, por cierto, ha sido ampliado a corporaciones e instituciones. Gelber apunta que esta concepción es dominante en los sistemas democráticos liberales contemporáneos y guían las políticas al respecto. Otro enfoque puede ser el que la autora desarrolla en su libro, aquel basado en la “*Capabilities Theory*”, pudiendo entenderse como una “concepción positiva de la libertad” en el sentido de una

positive freedom to allow someone to do something (an ‘interference’). Positive conception of Liberty invokes a consideration of the conditions under which liberty may be exercised (...) the conditions conducive to the exercise of the liberty of speech would also include maximization of participatory speech conditions (p. 38).

Este enfoque de capacitación es defendido también por Martha Nussbaum, entre otras, quien expone la necesidad de refozar “the development of policy objectives which provide for the capability of functioning in certain ways that are intrinsic to a good human life, but which (...) producing ‘people

capable of functioning' in certain ways, should they choose to do so" (Nussbaum, 1997, s.pag., cit. en Gelber, 2002, p. 39), Pero, "what are the 'good human functionings?'" (p. 41). Sean cuales sean, coinciden las autoras, la construcción discursiva será básica para cubrir estas tareas. A partir de estas consideraciones, Katharine Gelber defiende una política de la respuesta ("a policy of speaking back"), apoyada en promover acciones capacitadoras orientadas a cuestionar los discursos de odio que impliquen más participación y más respuesta a la situación de inhibición discursiva de quienes más directamente lo sufren. Se trata, desde su punto de vista, de proveer "capability assistance to respond" para superar la desigualdad y la asimetría de poder, y permitir el "community's counter speech".

Este enfoque educativo es el que manejaremos para orientarnos en esa "escala de grises" donde se mueven los discursos de odio no punibles, coloreado con mayor o menor intensidad según la aplicación o no del Artículo 510 del Código Penal para el caso español. Los debates expuestos en los párrafos previos tienen lugar también en los espacios educativos, como hemos visto al hablar de los *Safe Spaces* en el apartado 2.1.3. Conviene que mantengamos en mente aquellos interrogantes sobre qué aporta permitir la presencia de discursos de odio en centros educativos, por ejemplo por parte de ponentes que dan conferencias en campus universitarios, o si su presencia ahí y en las aulas permite elaborar contraargumentaciones o no, con qué riesgos y para quiénes; qué temas –o más bien puntos de vista– son controvertidos y cuáles no, quién lo ha de decidir (recordemos el "pin/veto parental"); qué queremos decir cuando afirmamos que los centros educativos han de ser espacios seguros (*safe spaces*) o valientes (*brave spaces*)... O si acaso la libertad de expresión puede funcionar igual para todas las personas en una sociedad desigual (Boler, 2004; Demaske, 2009). Estas y otras cuestiones serán retomadas más adelante, dentro de la gran pregunta que orienta esta tesis: qué hacer, en definitiva, para educar(nos), tanto dentro como fuera de lo escolar, en tiempos de fuerte reacción antidemocrática.

RESUMEN DEL BLOQUE B Y FUENTES CLAVE / SUMMARY OF SECTION B & KEY SOURCES

En este bloque contextualizamos y definimos los discursos de odio actuales. Si bien asumimos que no son algo nuevo, situamos su auge en el marco de una

In this section we contextualise and define current hate speech. While we assume that hate speech is not new, we situate its rise in the context of an anti-

reacción antidemocrática evidente en diversos escenarios geográficos. Los avances de movimientos democratizadores como el feminismo y el antirracismo, entre otros, están siendo contestados de manera violenta por sectores reaccionarios que están poniendo en marcha todos los recursos a su alcance para resituar las agendas políticas, económicas y sociales según sus intereses. De esta manera, los discursos de odio –sin ser exclusivo de estos grupos– están siendo utilizados dentro de un amplio repertorio comunicativo (pero antidialógico) que hemos llamado “populismo supremacista”. Estos discursos están sirviendo para naturalizar privilegios que vienen cuestionándose, elevándolos a la categoría de derechos inalienables (pero no universales), movilizando una serie de malestares que vinculan estratégicamente con la presencia de “otredades” dispuestas a arrebatarnos “nuestras formas de vivir”. Esta política del odio ha encontrado un terreno especialmente fértil en las redes sociales virtuales y otras plataformas de internet, dada la idiosincrasia de estos espacios. Ahí, los movimientos anti-derechos han conseguido adoptar estéticas de apariencia “rebelde” y “rejuvenecida” (por ejemplo a través del uso de memes), a pesar de seguir defendiendo los ejes de desigualdad que

democratic reaction evident in various geographical scenarios. The advances of democratising movements such as feminism and anti-racism, among others, are being violently contested by reactionary sectors that are using all the resources at their disposal to resituate political, economic and social agendas according to their interests. In this way, hate speech - without being exclusive to these groups - is being used within a broad communicative (but anti-dialogical) repertoire that we have called "supremacist populism". These discourses are serving to naturalise privileges that are being questioned, elevating them to the category of inalienable (but not universal) rights, mobilising a series of discomforts that are strategically linked to the presence of "othernesses" ready to take away "our ways of life". This politics of hate has found particularly fertile ground in virtual social networks and other internet platforms, given the idiosyncrasies of these spaces. There, anti-rights movements have managed to adopt "rebellious" and "rejuvenated" aesthetics (for example through the use of memes), while continuing to defend the axes of inequality that have operated for centuries. They also put the spotlight on

vienen operando desde hace siglos. También ponen el foco sobre los espacios educativos, tratando de bloquear los diálogos que allí puedan darse sobre temas que consideran controvertidos, los cuales, casualmente, se relacionan con el cumplimiento de los derechos humanos.

Dado este panorama, no resulta sencillo consensuar una definición de discursos de odio, puesto que esta se encuentra atravesada y tensionada por relaciones de poder. Aun así, nos atrevemos a ubicar una definición válida basada en la que ofrece la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI, en sus siglas en inglés), indicando los puntos donde creemos que se encuentran las principales tensiones en la conceptualización de los discursos de odio, ante los que nos posicionamos: a) este, para ser reconocido como tal, ha de dirigirse contra personas o grupos que vienen siendo vulnerabilizados y minorizados histórica o, al menos, contextualmente; b) no creemos que sea necesario que los discursos de odio, para ser considerados como tales, deban incitar explícitamente a la violencia, ya que hay formas de violentar que pasan por generar hostilidad hacia determinadas personas o grupos sociales (independientemente de que en la práctica funcionen estos grupos como tales o sean imaginados); c) los

educational spaces, trying to block any dialogue that might take place there on issues they consider controversial, which, coincidentally, are related to the fulfilment of human rights.

Given this panorama, it is not easy to reach a consensus on a definition of hate speech, given that this definition is traversed and strained by power relations. Nonetheless, we dare to locate a valid definition based on that offered by the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), indicating the points where we believe the main tensions in the definition of hate speech are to be found, on which we take a position: a) in order to be recognised as such, hate speech must be directed against people or groups that have been historically, or at least contextually, made vulnerable and minoritised; b) we do not believe that it is necessary for hate speech, in order to be considered as such, to explicitly incite violence, since there are forms of violence that generate hostility towards certain people or social groups (regardless of whether these groups function as such or are imagined); c) hate speech can produce various damages that go beyond the people who suffer it

discursos de odio pueden producir diversos daños que exceden a las personas que lo sufren directamente: atacan su participación social, económica y política, pueden acabar con su vida en un sentido literal, y de fondo están atentando contra el principio de “igualdad” –ya bastante debilitado de por sí– en el que se basa la democracia; d) la libertad de expresión no puede servir como excusa para efectuar tales daños, además de que tal “libertad” no está funcionando de la misma manera para todas las personas.

Fuentes clave:

Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños. <https://bit.ly/3iFH2Ry>

ECRI (2016). *Recomendación General n°15 para combatir el Discurso de Odio*. Consejo de Europa. <https://bit.ly/2QPCFQ4>

Ramos, M. (Coord). (2021). *De los neocon a los neonazis. La derecha radical en el Estado español*. Fundación Rosa Luxemburgo. <https://bit.ly/3gXve9r>

directly: It damages their social, economic and political participation, it can end their lives in a literal sense, and it is fundamentally undermining the principle of "equality" - already weakened enough in itself - on which democracy is based; d) freedom of expression cannot be used as an excuse for such damage, and such "freedom" is not working in the same way for all people.

Key sources:

Carlson, C. R. (2021). *Hate Speech*. The MIT Press.

Council of Europe. (2022). *Combating Hate Speech. Recommendation CM/Rec(2022)6*. Council of Europe. <https://bit.ly/3OHzuKJ>

ECRI (2016). *General Policy Recommendation N°15 on Combating Hate Speech*. Council of Europe. <https://bit.ly/2QPCFQ4>



BLOQUE C

• • •

MIRADA Y FORMA DE APROXIMACIÓN HACIA EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

ENFOQUE INTERCULTURAL CRÍTICO EN EDUCACIÓN

Recuerdo lo que me dijo
mi abuelo aquella mañana:
“se puede perder la vista,
pero nunca la mirada”.

(La M.O.D.A., 1932)

La forma de tratar un tema de investigación depende en gran medida del enfoque desde el que lo miremos y de cómo entendamos aquello que (creemos que) acontece. A veces, lo que desde un punto de vista supone un problema social, no se considera como tal desde otra perspectiva. Por eso, es importante reconocer la parcialidad de nuestra forma de *mirar*, sea cual sea, y ser capaces de “escuchar los ‘dolores’, los ‘placeres’, las estrategias que tiene la gente sobre la realidad que vive. No podemos pretender escuchar los ‘verdaderos’ problemas, porque eso requiere una construcción colectiva” (Arnanz et al., 2020, p. 53). Así, en nuestro caso hemos elegido una cuestión social que hemos definido como problema: el auge de los discursos de odio. Pero, a su vez, hemos tratado de complementar nuestra mirada con otras perspectivas, no solo a través de lecturas y participaciones en foros de debate académico/profesional, sino también, y sobre todo, tratando de entender qué significados tienen los discursos de odio para las, los y les adolescentes, profesorado y otras figuras educativas junto a quienes hemos compartido el trabajo de campo de esta investigación. No tiene sentido, creemos, elaborar propuestas y preguntas para abordar pedagógicamente los discursos de odio si quien ha de trabajarlo en los escenarios educativos no lo ve como un aspecto relevante ante el que merezca la pena detenerse y prestar atención, o si lo siente o mira como algo ajeno a su función educativa.

Entender esto implica concebir el conocimiento y el aprendizaje como frutos de las innumerables relaciones que se dan en la cotidianidad desde donde las personas (re)elaboran sentidos y significados sobre las situaciones sociales que vivencian y observan, reconociendo que tanto la diversidad (de paradigmas, formas de hacer, expectativas, bagajes, etc.) implicada en esas interacciones, así como las lógicas de poder, los mecanismos de exclusión y las relaciones de (des)igualdad, son condiciones básicas de esos procesos de construcción epistemológica. Y, sobre todo, nos ayuda a ser conscientes

de nuestro papel en la situación o proceso observado, lo cual es especialmente relevante en estudios sobre discriminación y desigualdad como es nuestro caso.

Así, el enfoque que vamos a describir en este capítulo nos permite entender los discursos de odio como manifestaciones explícitas de una multiplicidad de tensiones relacionales y contextuales que, lejos de dejarnos fuera de la trama, nos implican e interpelan de alguna manera a cada participante de la investigación. Por ello, la reflexividad es otro de los componentes esenciales de nuestra forma de mirar, como también explicaremos más adelante, lo que nos impide vernos fuera del problema de investigación y, por tanto, nos involucra también en sus formas de resolución posibles.

El enfoque intercultural crítico en educación es esa mirada desde la que hemos abordado esta investigación. Consiste en una manera de considerar la vida social (eso a lo que a veces llamamos “realidad social”) y la construcción de conocimientos que se nutre de aportes provenientes de teorías constructivistas, interaccionistas, socioculturales, sociocríticas y descolonizadoras (Aguado Odina, 2003; Ballesteros Velázquez & Mata Benito, 2014), tal y como buscaremos reflejar durante este capítulo y en el conjunto de la tesis.

Tales corrientes de pensamiento socio-pedagógico implican, necesariamente, reconocer la “no neutralidad” de las ciencias sociales, y de la Ciencia en general (Lizcano, 2006), desde un compromiso que nos lleva a vigilar permanente y relacionalmente lo que entendemos por “crítico” en nuestro enfoque intercultural. Sobre esto hablaremos en los dos siguientes apartados, tratando de esclarecer en qué consisten esas “gafas” y “lupas” que, metafóricamente, aparecen en el dibujo que encabeza este Bloque C, y cuyo aporte a nuestra visión sobre el mundo, a modo de filtro y de orientación de la atención, nos llevará a tomar unas decisiones metodológicas u otras en la investigación educativa sobre discursos de odio.

5. 1. Neutro es el PH, no la pedagogía

“Si pensamos la democracia como un vasto río,
cada vez más me parece que nuestra tarea
es la de mantenerlo fluyendo,
remover los bloqueos que se lo impiden
y participar expandiendo este río para que sea más inclusivo,
de manera que fluya para todo el mundo”.

(Michael W. Apple, 2015, p. 83).

En este trabajo concebimos la educación como ese “proceso que describimos o analizamos al enfocarlo cultural desde la perspectiva de su construcción social” (Díaz de Rada, 2011, p. 7). Se trata de un proceso complejo de enseñanzas y aprendizajes tanto explícitos como implícitos, donde dicha recreación cultural ocurre de maneras intencionales o incidentales (Soto Marata, 2021) en los diversos espacios, relaciones y tiempos en los que las personas nos desenvolvemos. Esta conceptualización amplia conlleva reconocer que lo educativo excede y precede al ámbito escolar y que, por tanto, toda práctica social contiene un importante potencial educativo. La educación permite la reproducción, la producción y la transformación de los distintos aspectos que conforman las formas de vida en común, sosteniendo lo social y orientando a las personas en nuestro tránsito desde las relaciones de dependencia iniciales a otras donde la autonomía y la interdependencia suelen bailar en una permanente danza de equilibrios y traspies constantes durante toda la vida. En ese ejercicio de funambulismo, conceptos abstractos como “libertad”, “equidad”, “justicia”, “fraternidad”, “opresión”, etc., encuentran manifestaciones concretas en cada biografía, pero también muestran similitudes o tendencias que nos permiten construir evidencias desde las ciencias sociales. Así, la educación nos permite aprender a situarnos en los *campos del tiempo que vivimos*, como diría Pedro Salinas, e idealmente debería capacitarnos para tomar decisiones que nos permitan incidir en nuestras condiciones de vida y orientar nuestras relaciones con las demás y el mundo.

Siendo conscientes de los múltiples matices a los que puede dar lugar la imprecisa (o amplia, preferimos pensar) definición anterior, sus fines tendrán que ver con esa metáfora de Michael Apple que traemos a la cabecera de este apartado: favorecer aprendizajes que nos permitan construir espacios y formas de vida en la que la seguridad y el trato equitativo sean condiciones disfrutadas por todas las personas, así como la oportunidad de desarrollar los intereses personales en un marco de bienestar colectivo donde se vaya (re)definiendo lo que entendemos por “buen vivir” y las maneras de hacerlo posible. Desde luego, en ese proceso surgirán tensiones y bloqueos, como decía Apple, porque lo relacional conlleva conflicto. En otras palabras: educar pasará, entonces, por acoger la existencia, elaborar la conciencia y disputar los futuros (Garcés, 2020).

Asumiendo esto, Paulo Freire vio necesario aclarar una vez más, mientras charlaba con Ira Shor, que “además de un acto de conocimiento, la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra” (Freire & Shor, 2014[1987], p. 34). Es un acto político, que no “partidista”, porque, como dábamos a entender unas líneas más atrás: “preguntar cómo educar es preguntarnos cómo queremos vivir” (Garcés, 2020, p. 20). Esta pregunta de fondo impregna de carácter político a cualquier acto educativo, donde las reproducciones de las lógicas de dominación, y también sus

transgresiones y posibilidades de transformación, conviven (Rodríguez Fernández, 2018). Concretamente, será especialmente relevante conocer cómo los discursos de odio se relacionan con los entramados de sentido de las, los y les adolescentes, del profesorado y de otras figuras educativas, reconociendo además su protagonismo en la construcción de esos y otros sentidos y significados sobre nuestro el tema que nos ocupa en esta investigación.

Este carácter político y no neutral de la educación es uno de los reconocimientos de partida que impregna nuestra mirada sobre la misma. Asumirlo no nos llevará a utilizar la educación como medio de manipulación, sino más bien a intentar iluminar “las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” (Giroux, 2013, p. 15), planteando “preguntas acerca de quién tiene control sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento” (Ibid.). Esta tarea, además, la llevamos a cabo desde unos planteamientos ideológicos concretos que constantemente requieren un esfuerzo de definición y esclarecimiento por nuestra parte, los cuales pretendemos que queden transparentemente expuestos durante este capítulo, sin temor a reconocernos como personas investigadoras que abordan los temas que abordan, y lo hacen de la manera en la que lo hacen, porque tienen una postura ideológica específica. Es decir: la propia elección de la temática (considerar importante hablar de, e investigar sobre, discursos de odio) ya deja entrever una preocupación investigadora que rompe cualquier sospecha y posibilidad de “neutralidad”. Negarlo sería una ilusión de poco recorrido. Por eso, quien en nombre de una “ciencia objetiva” se lleve las manos a la cabeza con gesto de desagrado al leer esto, hará bien en preguntarse si no reconocer nuestra ideología nos “salva” de quedar al margen de ella.

La ideología, que como concepto ubica su aparición en la Francia de los últimos años del Siglo XVIII (Thompson, 1990, cit. en Lull, 2009, p. 20), a menudo ha sido, y es, un término habitualmente utilizado de manera peyorativa, evocando nociones negativas que buscan invocar a una “falsa conciencia” o al “fanatismo”, al “bloqueo mental” o la “mistificación” (Eagleton, 1994). Sin embargo, como muestra el trabajo citado de Terry Eagleton, donde recoge aproximaciones teóricas al concepto desde diversos autores y campos disciplinares, la ideología contiene múltiples matices en su definición y puede definirse como conciencia, conjunto de valores, perspectivas, racionalidad o sistema cultural, entre otras posibilidades. En nuestro caso, para el análisis crítico de los discursos de odio desde la pedagogía, nos bastará con la propuesta de James Lull, quien afirma que

(...) la ideología es pensamiento organizado: complementos de valores, orientaciones y predisposiciones que forman perspectivas ideacionales expresadas a través de la comunicación interpersonal y de la comunicación mediada tecnológicamente. Las ideologías pueden estar basadas

en hechos histórica o empíricamente verificables o no. Pueden estar organizadas de manera férrea o flexible. Algunas ideologías son complejas y están bien integradas; otras están fragmentadas. Algunas lecciones ideológicas son transitorias; otras perduran. Algunas se encuentran con una fuerte resistencia de las audiencias³⁶; otras obtienen un éxito inmediato y enorme. Pero el carácter indeterminado de la ideología no debería oscurecer su importancia. El pensamiento organizado nunca es inocente. Las ideologías conciernen a sus orígenes, a sus asociaciones institucionales y a los fines con que se las instala, aunque estas historias y relaciones no sean del todo claras (Lull, 2009, pp. 19 y 20).

Esto nos recuerda, precisamente, la conveniencia de mantener una actitud crítica con la propia ideología, ya que, si bien aporta un marco de lectura de las situaciones sociales, también limita la visión y la batería de interpretaciones posibles (Guilherme, 2002). Por tanto, apuntar la no neutralidad de la educación es un ejercicio de honestidad y transparencia hacia nosotras mismas y hacia aquellas junto a quienes compartimos espacio educativo e investigador, puesto que no reconocer nuestras posturas (estén más o menos elaborados o definidas), así como las condiciones que contextualizan la situación educativa, no implica que no existan o que podamos *estar, hacer y ser* al margen de ellas.

Y es que, a pesar de los esfuerzos interesados de parte de algunos sectores sociales anti-derechos por confundir y señalar el compromiso democrático que ha de articular toda acción educativa con un intento de adoctrinamiento, como manera de impedir el diálogo sobre determinadas cuestiones que desde algunos sectores ideológicos se consideran controvertidas, resulta (aun) posible hablar de discursos de odio en centros educativos; y hacerlo, además, mediante la construcción y negociación constante de significados entre las personas participantes, sin imposición de perspectivas.

Entre las diversas posibilidades que existen al reconocer, o no, la neutralidad³⁷, nosotras no hemos tratado de ocultar la orientación de nuestra posición, que no es otra que la de seguir ahondando en la relación entre educación y democracia, a través de una praxis educativa que suponga en sí misma una

³⁶ Nótese el énfasis que hace el autor (periodista y sociólogo) en lo comunicativo en su definición de ideología. Matiz que nos viene especialmente bien para esta tesis en la que la comunicación discursiva tiene un papel protagónico, aunque lo miremos un interés educativo, tal y como hemos explicado.

³⁷ Manuela Guilherme, en la edición 2022 del “Critical Intercultural Dialogue” de la Universidade de Coimbra, nos planteó las siguientes posibilidades respecto a la neutralidad en educación, que bien pueden aplicarse al profesorado en las aulas, como a quienes legislan sobre los curriculums escolares o a una educadora en una escuela de personas adultas o cualquier situación intencionalmente educativa que se dé en la vida cotidiana: “*Educator doesn’t identify him-her-their position / Educator has aware of her position but is not open about it / Educator is open about her position*”. La clave, una vez alcanzado este último paso, sobre todo en las temáticas de un gran contenido ético y convivencial, será cómo, cuándo y para qué comunicar la posición propia, tal y como apuntamos en la página siguiente y sobre lo que reflexionaremos con más detalle, para el caso de los discursos de odio, en el capítulo 6.

experiencia democratizadora (Dewey, 1916). Con el matiz de que, tal y como explica Paulo Freire en la introducción del libro de Henry Giroux titulado “Los profesores como intelectuales”:

mi visión de la democracia apunta a una doble lucha. En el primer caso, mi punto de vista acentúa la idea de potenciación pedagógica y, consiguientemente, apunta a la organización, desarrollo y puesta a punto de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. En el segundo caso, acentúo la idea de transformación pedagógica, en el sentido de que profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, representando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha. Este punto de vista difiere profundamente del mantenido por Dewey, porque yo considero que la democracia implica una lucha no sólo pedagógica sino también política y social; en mi opinión, una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática (Freire, 1990, pp. 35 y 36).

Como puede intuirse, nuestra tesis busca enmarcarse en la corriente de las pedagogías críticas, que más que métodos de enseñanza-aprendizaje en sí mismos proponen maneras de entender el “*teaching/learning process as the dialectical and dialogical reproduction and production of knowledge*” (Guilherme, 2002, p. 17). Por lo tanto, aquí “pedagogía” es “*a more complex and extensive term than teaching*”, ya que

viewed in this light, pedagogy informs teaching by giving it meaning and purpose. Pedagogy is about cultural and political engagement and transforms teaching and learning into a form of cultural politics since it provides the opportunity for both teachers and students³⁸ to construct their views of themselves and of the world in a proactive attitude that reaches beyond the interpretative endeavour” (Ibid., p.18).

Esta comprensión de la pedagogía como una política cultural, además de ser coherente con la definición de educación que aportábamos al inicio de este capítulo, conlleva que el profesorado y otras figuras educativas somos –o podemos ser– “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990) y también “trabajadores culturales” (Freire, 1998), en la medida en que asumamos unas pedagogías comprometidas (hooks, 2021[1994]; hooks 2022[2010]) que promuevan la concientización crítica acerca de “*how power works through the popular and everyday to produce knowledge, social identity and maps of desire*” (Giroux, 1997b, p. 260, cit en Guilherme, 2002, p. 27).

³⁸ Aunque la cita habla de “*teachers*” y “*students*”, insistimos en la necesidad de pensar la educación más allá de lo escolar.

Por supuesto, siguiendo a Manuela Guilherme, exponer nuestra postura conllevará saber acoger el disenso ante ella. De hecho, favorecer las condiciones para que éste tenga lugar estará estrechamente vinculado a la promoción de la “*critical cultural awareness*” que la autora propone, implicando para ello perseguir una comprensión profunda de las relaciones, motivaciones, posiciones de poder, etc., que interactúan en la vida social, desde un lenguaje de la crítica y de la posibilidad, la no neutralidad, la esperanza y el diálogo. De hecho, el disenso hacia nuestras propias posiciones sirve, entre otras cosas, para visibilizar lo que precisamente las pedagogías críticas buscan poner en valor, esto es, la múltiple y “*neverending interaction between power(s) and resistance(s)*” (Guilherme, 2002, p. 42), especialmente si se favorece desde una manera dialógica que permita reconocer las contradicciones y ya mencionada parcialidad de las perspectivas y los significados, así como el carácter inherentemente interrelacionar de nuestras convicciones y prácticas.

Una de las ideas mencionadas en el párrafo anterior, en concreto aquella sobre la recuperación del lenguaje de la posibilidad y no solo el de la crítica³⁹ como parte de nuestros planteamientos pedagógicos e investigadores, es recogida también por Boaventura de Sousa Santos (2011), cuando afirma que:

Por “teoría crítica” entiendo aquella que no reduce “la realidad” a lo que existe. La realidad, como quiera que se la conciba, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de la teoría crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá del lo empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que, por tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe. El malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe sirven de fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas (Ibid., pp. 35 y 36).

El autor señala, además, una cuestión muy relacionada con el enfoque intercultural crítico, tal y como veremos con mayor detalle en el siguiente apartado. Dicho apunte señala que uno de los fracasos de

³⁹ Con esto no queremos decir que aportar críticas a lo que existe no sea valioso en sí mismo. La crítica puede invitar a la necesidad de pensar sobre una propuesta o alternativa, pero la no explicitación de ésta última no invalida la crítica. De hecho, en la línea de lo que explica Ani Pérez Rueda: “la experiencia me dice que aquellos que con más ímpetu preguntan qué se propone en el fondo no tienen ningún interés en escuchar la respuesta: su objetivo es más bien el de desactivar la crítica y atacar a quien la plantea. Otros, en cambio, preguntan con sinceridad auténtica, movidos por el miedo a no saber cómo seguir después de que se desmonten algunas certezas. Es comprensible...” (Pérez Rueda, 2022, p. 260). Con el lenguaje de la posibilidad nos referimos, más bien, a no llevar a cabo una crítica que, en sí misma, determine la imposibilidad de imaginar y poner en marcha alternativas. Como la propia autora recientemente citada indica: “reconocer y analizar las diversas relaciones de poder, tensiones y contradicciones que operan en la escuela, sin por ello aceptar el determinismo de ciertas teorías de la reproducción que, a pesar de utilizar retórica marxista, pueden conducirnos a la convicción de que ninguna acción verdaderamente transformadora es posible” (Ibid., p. 108).

la teoría crítica moderna ha sido la de no haber reconocido que la razón que critica no puede ser la misma que la razón que piensa, que construye y que legitima aquello que resulta criticable, tal y como Eduardo Mendieta (2009) al analizar la *razón* implícita en los postulados sobre cosmopolitismo de Immanuel Kant. A veces, en la propia teoría crítica hemos asumido presupuestos que ya ofrecían un marco demasiado limitado para pensar de otra manera sobre aquello acerca de lo que reflexionábamos. Ser conscientes de ello a cada momento nos invita a analizar nuestros propios paradigmas y perspectivas en busca de certezas y creencias que hayan podido quedar sedimentadas en ellos, y que, en mayor o menor medida, impregnan nuestras formas coloniales y colonizadas de pensar(nos). Algunos de estos sedimentos, que a Boaventura de Sousa Santos, al igual que a Vandana Shiva (2008) en su libro “Los monocultivos de la mente”, le recuerdan a las formas hiper-especializadas de ciertas explotaciones agrarias, son:

La primera es la *monocultura del saber y del rigor*: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico (...) Al constituirse como monocultura (como la soja), destruye otros conocimientos, produce lo que llamo “epistemicidio” (...) La segunda monocultura es la del tiempo lineal, la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante (...) La tercera monocultura es la de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías (...) La cuarta monocultura de producción de ausencia es la monocultura de la escala dominante. La racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización (...) La última monocultura es la monocultura del productivismo capitalista, que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta (Sousa Santos, 2010, pp. 23-25).

Seguro que podemos reconocer estas y otras concepciones *mono-* (a la par que dualistas) en nuestras formas de pensar, hacer y estar. De manera específica, en esta tesis, trataremos de explicar cómo dichos paradigmas nutren las lógicas que respaldan a los discursos de odio, a la vez que también pueden impregnar los análisis comprensivos y críticos que intentamos realizar sobre ellos. Por eso, la propuesta intercultural de construcción de conocimiento que presentamos a continuación pretende complejizar ese adjetivo (“crítico/críticas”) que sigue a las teorías y pedagogías por las que apostamos y que, como decíamos, nos hacen reconocer la imposibilidad de la neutralidad en educación y en la investigación educativa (entre otras), ya que están inmersas –así como lo estamos las personas que las manejamos– en complejos entramados relacionales de poder.

5.2. Construir conocimientos desde lo intercultural

Uno de los motivos para insistir en repensar constantemente el sentido de “crítico” como adjetivo que sigue a “pedagogías” (críticas) o a “enfoque intercultural” (crítico) es asegurarnos de que no se trata de un adorno engañoso, sino que su aporte teórico-práctico se diferencia de otras maneras de entender la educación y lo intercultural que, aunque también puedan poner el foco en lo relacional, están menos orientadas hacia la transformación social, resultando más funcionales al mantenimiento del orden social o *statu quo* (Viaña et al., 2010). Y, sobre todo, es una manera de recordarnos constantemente dónde y junto a quiénes están nuestros compromisos: junto a los movimientos sociales y las prácticas educativas que buscan ampliar y expandir los derechos sociales para todas y todos. Por eso, entendemos el enfoque intercultural crítico como una *lente* concreta en la mirada pedagógica que

pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas - políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir (Viaña et al., 2010, p. 92).

Como cualquier otro, el enfoque intercultural puede ser promovido por diversos motivos y en respuesta a distintas expectativas y tensiones, así como desde las demandas de diversos actores sociales (Ávila, 2015). De este modo, su funcionalidad a las lógicas de poder establecidas, así como su vocación transformadora que aquí reivindicamos, pueden depender en parte de ello. A este respecto, Haynes Collins (2018, cit. en Guilherme, 2019, p. 7), quien lo piensa en el contexto universitario, llama la atención acerca de la paradójica relación entre los discursos neoliberales y la institucionalización de lo intercultural “desde arriba / *from above*”. Paradoja que, de hecho, según el propio autor, a veces desemboca en propuestas y acciones superficiales, en contraste con otros procesos interculturales “desde abajo / *from below*” (en el caso que describe, promovidos por estudiantes, profesorado y otros miembros de la comunidad educativa) que pueden generar transformaciones más significativas. Esa “interculturalidad desde arriba” suele buscar responder de alguna manera a presiones, reclamaciones y luchas que vienen “desde abajo” (expresándonos, si se nos permite, de manera metafórica, dualista y simple, solo para facilitar la explicación), pudiendo así

a veces instrumentalizar o interpretar unilateralmente esas mismas protestas históricas que han dado lugar a que los órganos de gobierno tengan en consideración el discurso y la práctica intercultural (Walsh, 2021). Y a veces también conllevan el riesgo de convertirse en discursos autorreferenciales sin las conexiones prácticas esperadas, como ha señalado Silvia Rivera Cusicanqui (2010).

Si a todo ello le sumamos que existe un amplio debate conceptual para definir lo multicultural, lo intercultural y lo transcultural (Guilherme & Dietz, 2014), y que *interculturalidad-interculturalismo-intercultural* no es entendido de la misma manera ni sincrónica (en un mismo momento histórico, según geografías, corrientes de pensamiento y otras influencias) ni diacrónicamente (a lo largo del tiempo), tal y como expone Manuela Guilherme (2019) en un exhaustivo análisis terminológico, sobran las motivaciones para no dar por hecho lo que entendemos por “intercultural”. Asimismo, igual que advertíamos para el caso de “crítico”, conviene cuestionarse permanentemente los usos que estamos realizando del concepto en nuestra praxis educativa.

Dada esta complejidad que solo ha sido mencionada superficialmente para situarnos, y pudiendo caer también en una posible instrumentalización interesada del concepto, ¿merece la pena utilizarlo? ¿Aporta lo suficiente como para empeñarse en incluirlo como elemento central del enfoque educativo que se maneja en esta tesis? Creemos que sí. Por ello, vamos a intentar ofrecer los elementos clave que nos ayudan a construir aquello que queremos expresar con “enfoque intercultural crítico” y qué aporta al análisis educativo a este trabajo de investigación sobre discursos de odio. Enfoque que, aunque aquí nos esforcemos en explicitarlo, esperamos que también hayamos conseguido que se pueda vislumbrar en las entrelíneas del conjunto de este informe de tesis doctoral.

Entonces, hablamos de “intercultural” como componente de nuestra mirada, así como de la intencionalidad educativa e investigadora que nos mueve. No nos atrevemos a hablar de “interculturalidad” como situación social que se esté dando, e incluso somos precavidas al hablar de “educación y/o escuela intercultural”, ya que puede dar lugar a entender que, de facto, la educación está siendo intercultural con todas sus implicaciones. Es decir, no se trata tanto de que una institución, grupo humano, situación o proceso estén *siendo interculturales* o dejen de serlo, lo intercultural reside en la mirada que trata de comprender aquello que observamos. Se trata de una forma de situarse en la vida social desde un enfoque particular que, como hemos visto, dialoga con otros y se nutre de una variedad considerable de paradigmas y corrientes de pensamiento. Pudiendo formar parte de un modelo ideológico y político que podría denominarse “interculturalismo”, pero, tal y como hemos visto, sería tan heterogéneo y diverso internamente que podrían darse dificultades para que ese “-

ismo” sirviese como paraguas teórico-práctico. Por eso, volviendo a incidir en la cautela, en esta tesis hablaremos de “intercultural” como “lente” y expectativa de “horizonte”.

Esta mirada entiende que la diversidad humana, como parte de la biodiversidad más amplia, y que se manifiesta y retroalimenta constantemente en lo social, en lo relacional, es la normalidad (Aguado Odina, 2017a). La diversidad es lo normal, la norma, lo natural, lo que define de manera inherente a la vida y lo que la hace posible. La recreación de la diversidad en la vida social es lo que entendemos como “diversidad cultural”; así, no acotamos “lo cultural” al ámbito religioso, geográfico-nacional, étnico, idiomático-lingüístico (Diaz de Rada, 2010), puesto que la diversidad cultural se compone de una serie variable y contextualizada de convenciones sociales que moldean y nutren de sentido nuestras formas de estar y relacionarnos, y que son difícilmente delimitables. Por ello, en términos metafóricos, podríamos “pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas...” (Appadurai, 1992, p. 105, cit. en Aguado Odina, 2009, p. 20).

Consecuentemente, lo relacional emerge con una importancia esencial en el enfoque intercultural. Así, por ejemplo, nos preguntamos: *¿cómo nos relacionamos con los discursos de odio? ¿Son algo ajeno a nuestras vidas? Si no son ajenos, ¿nos interpelan a cada cual de la misma manera? ¿Qué puede decir ese tipo de discursos de las formas en las que nos relacionamos o de los imaginarios sociales que manejamos? ¿Cómo nos relacionamos, personalmente, con esos imaginarios que sostienen los discursos de odio o con aquellos que permiten su contestación?* Precisamente, ante la pregunta de si el imaginario es una cuestión social y la imaginación una capacidad individual, Chiara Bottici (2019) elabora el concepto de “*transindividual imaginal*” –al que podríamos añadir “intercultural” como segundo adjetivo⁴⁰–, el cual se aproxima considerablemente a la idea que aquí manejamos sobre cómo lo cultural se pone en marcha y se recrea relacionalmente. Concretamente, Bottici dice: “*imaginal helps overcome the tension between the social and the individual because it can be the product both of an individual faculty and of a social context as well as the result of an interaction between the two that escapes any simple opposition*” (Ibid., p.5). Ese espacio intermedio será uno de los focos clave de la mirada intercultural, la cual, además, reforzará su dimensión relacional al tratar de ponerse en marcha en relación *con-*, *junto a-*, o en red (Aguado Odina, 2017b).

⁴⁰ Esta idea fue expuesta por Cristiano Gianolla en el marco del curso sobre “*Critical Intercultural Dialogue*” llevado a cabo entre los meses de febrero y mayo de 2022 en la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra, Portugal.

Así, según lo entendemos aquí, lo intercultural se sitúa en la mirada para intentar atravesar también las relaciones y la praxis educativa.

En esta línea, reconocemos también el componente relacional en la conformación de las identidades, identificaciones y subjetividades a las que los discursos de odio interpelan en múltiples direcciones, sin perder de vista que “la identificación es siempre inacabada y tendrá que recrearse en sucesivos actos de identificación” (Buenfil Burgos, 2019, p.103). Sobre ello, las lógicas y procesos de dominación jerarquizan y dan valor a unas subjetividades sobre otras, utilizando la violencia en sus formas latentes y explícitas. Aspecto que tampoco es estático ni *mono-*, más bien *multi-* y dinámico, ya que no se da

una forma única de dominación. Los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples, y muchos de ellos, como por ejemplo la dominación patriarcal, han sido irresponsablemente pasados por alto por la teoría crítica moderna. No es una casualidad que en las últimas dos décadas haya sido la sociología feminista la que ha generado la mejor teoría crítica. Si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos. Ante la ausencia de un principio único, no resulta posible reunir todo tipo de resistencia y a todos los agentes involucrados bajo la égida de una teoría común. Más que una teoría común, lo que se requiere es una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que los movilizan (Sousa Santos, 2011, p. 41).

Dicha teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligible las luchas, poniéndolas a dialogar desde un enfoque relacional, ha sido conceptualizada y denominada de diversas maneras⁴¹. Aquello que señala (los rostros múltiples de la dominación, la “hidra”, que dirían las zapatistas), ya fue definido por Kimberlé Crenshaw (1989) al acuñar el término de “interseccionalidad”⁴². Ella lo utilizó de manera muy didáctica para explicar cómo era necesario que el análisis jurídico de la discriminación complejizase su análisis para observar cómo esa multiplicidad de opresiones podía alternarse para bloquear el acceso a derechos (p.ej.: el laboral) a las personas que eran susceptibles de sufrir exclusiones racistas y machistas de manera sistemática. En palabras de Asad Haider:

⁴¹ Nádía Conceição Lauriti (2019) menciona varias formas de denominar a ese ejercicio de traducción intercultural, citando a sus autores: *exotopía* (Mijail Bakhtin), refiriéndose a situarse en un “lugar exterior”; *exotopie* (Tzvetan Todorov), en el mismo sentido que Bakhtin; *hermenéutica diatópica* (Boaventura de Sousa Santos), destacando el énfasis en la necesidad de vincularse ante el reconocimiento de la propia incompletud.

⁴² La autora lo explica de manera muy ilustrativa en este breve vídeo de 18:49 minutos de duración, en el marco de una charla TED: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>

Cuando Kimberlé Crenshaw introdujo el término en 1989, tenía un significado preciso y delimitado. Crenshaw comenzaba con un análisis de “cómo los tribunales simplifican e interpretan las historias de las demandantes negras”⁴³. Citaba casos en los que los tribunales determinaban que una demanda por discriminación “debe analizarse para averiguar si expone una causa por discriminación racial, sexual o cualquiera de las dos de manera alternativa, pero no una combinación de ambas”. Continuaba relacionando esta cuestión legal específica con el problema general que ya había descrito el Combahee River Collective⁴⁴: que los marcos políticos centrados en un único asunto acabarían situando en el centro a los miembros más privilegiados de un grupo, marginando a aquellos que por sus identidades estaban expuestos a otras formas de subordinación (Haider, 2020, p. 75).

De esta manera, el análisis interseccional permite identificar cómo las categorías en las que hemos ido fragmentando la diversidad son utilizadas para oprimir y explotar, a la vez que pueden ser reapropiadas para articular reivindicaciones y luchas confluyentes desde la activación de lazos de solidaridad y apoyo mutuo que, atravesando tales categorías, nutran –como decíamos ya en apartados anteriores– una “universalidad insurgente” (Haider, 2020). De ahí que afirmemos que, a pesar de posibles diferencias entre el enfoque intercultural y el interseccional, su complementariedad permite un análisis y una comprensión más compleja de cómo operan, y pueden operar, los procesos de identificación y subjetivación (Melero & Gil-Jaurena, 2015).

Desde este planteamiento, realizamos una crítica directa a los intentos de homogeneización, que no dejan de ser ilusorios y que fomentan la construcción de “comunidades imaginadas” (Anderson, 2006[1983]) a partir de las cuales se justifican actos de explotación hacia otros grupos (supremacismo blanco, machista, heterosexual...) que están en estrecha relación con los discursos de odio. Para cuestionarlo, tratamos de descifrar y visibilizar los “mecanismos” (Osuna & del Olmo, 2019) por los que la diversidad se fragmenta en diferencias y, a partir de ahí, al jerarquizarlas acaba justificándose discursivamente la desigualdad. Por ello afirmamos que es necesario evidenciar el funcionamiento de los discursos de odio, al reconocer que buscan ahondar en la desigualdad a partir de la explotación de situaciones de privilegio, por muy parciales y relativas que estas sean dentro del gran entramado “negocio de las diferencias” (del Olmo, 2009). Desde ahí también nos preguntamos por quiénes se

⁴³ Aquí Asad Haider está citando un artículo de la propia autora: Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *Feminist Theory and Antiracist Politics*, *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.

⁴⁴ Según el autor citado: “en 1977 el Combahee River Collective (crc), un grupo de militantes negras lesbianas que se había formado en Boston tres años antes, introdujo en el discurso político el término *políticas de la identidad* en su forma contemporánea” (Haider, 2020, p. 39).

benefician, o nos beneficiamos, de los discursos de odio o, mejor dicho, de la inequidad que buscan reforzar.

Esto pasa por comprender que los discursos de odio son una construcción cultural. Concretamente se trata de una parte visible de sesgos e intereses amplios y profundos que cumplen una función dentro de un sistema sociopolítico y económico en el que este discurso no debe ser entendido como un “fallo” de una trama que tiende a ser justa y equitativa, sino parte explícita y ruidosa de una desigualdad existente y, como decíamos, un intento por mantenerla o ahondar en ella. En palabras de Walter Benjamin, enunciadas hace más de setenta años pero todavía vigentes desde el punto de vista que estamos describiendo:

La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de excepción” en el que vivimos es regla. Debemos buscar un concepto de historia que se corresponda con dicho estado. Será nuestra tarea, entonces, promover el verdadero estado de excepción y, a través de ello, posicionarnos mejor en la lucha contra el fascismo. La posibilidad de éxito del fascismo se basa en que los enemigos lo enfrentan en nombre del progreso como norma histórica. El asombro ante el hecho de que las cosas que vivenciamos sean ‘aún’ posibles en el siglo XX no es en *absoluto* filosófico. No se encuentra al comienzo de ningún conocimiento, excepto que la representación de la historia de la cual éste proviene sea insostenible (Benjamin, 2009[1939], p.145).

Lo mismo podríamos decir en el inicio de este siglo XXI, donde nuestra tarea desde el enfoque intercultural crítico en educación pasa por aliarnos con quienes resisten a esta agresión sistémica dentro de lógicas que generan constantes expulsiones y regímenes de explotación con diversos gradientes y matices (Sassen, 2015). Por ello, en esta tesis pretendemos aportar algo de claridad, a base de muchas preguntas y unas cuantas evidencias, para comprender cómo cuestionar los discursos de odio a través de procesos intencionalmente educativos desde la mirada intercultural (Quirós-Guindal et al., 2021).

Definiendo desde esta perspectiva los discursos de odio justificamos que puedan abordarse en educación. Y viceversa: porque entendemos así la educación, tenemos la convicción de que podemos estudiar estos temas. Y es que la búsqueda de la equidad y la justicia social es uno de los compromisos teleológicos de este enfoque (Aguado Odina & Sleeter, 2021). Igualmente, somos conscientes de que los ideales que manejamos las personas sobre nociones como “equidad”, “justicia social” y “transformación social” son diversos y, de hecho, no siempre compaginables (Melero & Izquierdo Montero, 2021), por lo que nuestra tarea educativa e investigativa pasa por generar espacios, procesos y condiciones para valorar colectivamente cómo esos *términos-horizontes* pueden ser (re)definidos y

plasmados desde las posibilidades cotidianas de la convivencia. Ello deberá hacerse, creemos, prestando atención a las contribuciones *freirianas* respecto a la ética de lo intercultural:

in a virtuous circle with critical reflection, knowledge redesigning and building, deep thinking and engaged border-crossing, all ruled by radical ethical commitment together with the search for social justice and solidarity. For Freire, acting means reflecting, being a subject and undertaking reciprocal subject-subject relationships in collective action, that is, promoting a liberating praxis. Freire's main concerns were very much linked to issues of cultural identity, personal and community dignity and the freedom to act with total respect for everyone else in the world. Freire unveiled power relations, cultural domination, social prejudice, discrimination and racism; in sum, whatever could be, implicitly or explicitly, used to affirm the character valuelessness of others by nothing but abusively imposed, conventionally denigrating stereotypes (Guilherme, 2017, p. 13).

Recapitular lo expuesto hasta aquí, nos lleva a pensar en formas de construcción epistemológicas que tengan en consideración los distintos matices incorporados al enfoque. El enfoque intercultural crítico presentado, bebiendo de los aportes interaccionistas, constructivistas, socioculturales y sociocríticos, además de antirracistas, feministas y descoloniales, deberá asumir la función de sacar “a la luz las motivaciones que se ocultan tras la construcción social del conocimiento”, ya que “el conocimiento es siempre producido y distribuido en función de fines particulares, a través de voces relacionadas con el poder en una organización, comunidad o escuela” (Senge, 2000, cit. en Aguado Odina, 2003, p. 31).

Así, nuestra propuesta ética y epistemológica influye, como ya dijimos, en las metodologías por las que optaremos para investigar y construir conocimiento (Malik Liévano & Ballesteros Velázquez, 2015), en la medida en que orienta la forma en la que entendemos la diversidad humana y la complejidad social, así como nuestra posición *dentro* de la misma:

No se trata de detenerse sobre las características que atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo. Toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro lleva a cierto exotismo así como a episodios de culturalismo, a través de una sobrevaloración de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e incluso de los prejuicios. El preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. El trabajo de análisis y conocimiento se refiere tanto al otro como a uno mismo (Abdallah-Preteuille, 2006, p. 5, cit. en Aguado Odina, 2017a, p. 25).

De ahí nuestra insistencia en no quedarnos fuera de la “imagen” al definir y comprender el funcionamiento de los discursos de odio actuales. Tal y como hemos tratado de plantear junto a quienes han participado en la investigación que presentamos, estos discursos no son exclusivamente “cosa de otros”, sino que nos interpelan colectivamente, aunque de manera desigual, apoyándose en formas de pensar y organizar socialmente la diversidad de las que todas las personas somos partícipes, ya sea de una manera u otra. En coherencia, poner el foco reflexivo en lo relacional nos llevará a optar por formas intersubjetivas de conocer, que favorezcan *ecologías de saberes* (Sousa Santos, 2010) y que, a su vez, cuenten con una orientación emancipadora a definir colectivamente que deberá ser contextualizada en cada experiencia educativa e investigativa, quizá a partir de aquella pregunta que nos lanzaba Marina Garcés sobre cómo queremos vivir.

Es así como el enfoque intercultural nos ayuda a problematizar aún más lo crítico de las pedagogías críticas, llevándonos a reconocer que la necesidad de “construir un conocimiento que humanice nuestras relaciones en el mundo” (Malik Liévano & Ballesteros Velázquez, 2015, p. 20) desde una óptica sensible a lo interseccional. En este proceso, los lenguajes de la crítica y de la posibilidad que mencionábamos antes serán esenciales para orientar una pedagogía de la esperanza (Freire, 2009[1992]) que nos ayude a pensar la educación y la *re-existencia* en estos tiempos de *desistencia* (Walsh, 2021).

Llegamos de esta forma al final de un capítulo que ha buscado sostener teóricamente las decisiones metodológicas que pasamos a narrar en el siguiente, donde explicaremos cómo hemos intentado generar espacios, tiempos, herramientas y formas de relación que facilitasen diálogos junto a las personas participantes donde aprendiéramos a contextualizar, comprender y debilitar los discursos de odio. Lo hemos hecho desde una mirada crítica y reflexiva, entendida esta reflexividad en un doble sentido: primero, hacia las personas que allí estábamos, buscando interpelar a cada participante e integrante del equipo investigador para evitar situarnos en posturas ajenas y distanciadas del problema de investigación; y en un segundo lugar, refiriéndonos a la investigación en sí misma, favoreciendo el hábito y las herramientas precisas para convertir “en objeto de vigilancia crítica cada una de las decisiones y operaciones investigativas” (Torres-Carrillo, 2015, p. 15).

CAPÍTULO 6

BASES METODOLÓGICAS

El enfoque que hemos presentado en el capítulo anterior es una perspectiva dinámica, puesto que está en constante revisión, recreándose relacionamente en las experiencias cotidianas y profesionales. Nos aporta una forma de entender la vida social y, por tanto, el sentido de la investigación y de la educación, lo cual orienta unas apuestas metodológicas concretas que traten de responder con la máxima coherencia posible al sentido que le damos a la investigación (Abril Hervás & Ballesteros Velázquez, 2019), reduciendo al máximo las tensiones con nuestra posición epistemológica y ética (si es que este segundo componente no se da por supuesto dentro del primero). Ello nos lleva a optar por unos principios metodológicos y a descartar otros al preguntarnos *para qué, junto a quiénes y para quiénes* queremos trabajar como investigadoras. Esto es lo que hemos deseado plasmar con claridad al redactar el presente capítulo, a la vez que mostramos los entresijos procedimentales de la investigación, así como sus limitaciones.

6. 1. El sentido de la investigación cualitativa

Con este apartado queremos introducir una breve nota explicativa acerca del motivo por el cual el enfoque intercultural crítico nos ha llevado a recurrir, principalmente, a la metodología cualitativa como base del trabajo de investigación. Si bien, por ejemplo, durante la revisión sistemática de la literatura científica sobre discursos de odio hemos hecho un uso puntual de una aproximación cuantitativa para describir y sugerir explicaciones en relación con las publicaciones recogidas entre el año 2001 y 2020, es el abordaje cualitativo de estos datos el que nos orienta en la difícil tarea de “proponer mecanismos explicativos siempre situados histórica y socialmente” (Martín-Criado, 2014, p. 93). Igualmente ocurre, por aportar otro ejemplo, en el caso de las categorizaciones con *Atlas.ti* durante el proceso análisis: aunque el número de codificaciones asignadas a una categoría ofrece pistas, tales asignaciones no dejan de estar precedidas y seguidas de miradas y decisiones de carácter cualitativo.

Esta visión metodológica también nos ayuda a responder a los objetivos de investigación de una manera coherente, los cuáles buscan comprender el fenómeno sociopolítico de los discursos de odio desde un diálogo intersubjetivo en el que se refleje el punto de vista de las personas participantes. Y es que, aunque la metodología cualitativa no asegura en sí misma la incorporación de diversas

subjetividades en los estudios, sí puede hacer que, a partir de una puesta en marcha intencionada y especialmente cuidadosa, resulte

posible comprender los procesos sociales desde la perspectiva de quienes los protagonizan. Procesos que son complejos, interrelacionales y dinámicos. El análisis desde el enfoque cualitativo abre un diálogo intersubjetivo entre el investigador y la situación que estudia, construyendo nuevas interpretaciones que permiten cuestionar, comprender, actuar... desde otras lógicas alternativas a la explicación única (Ballesteros Velázquez, 2014, p. 7).

Y es que una situación compleja como es la expansión y normalización⁴⁵ de los discursos de odio en los diversos ámbitos de la vida social, requiere a su vez de análisis complejos que nos ayuden a comprender e interpretar con profundidad lo que está ocurriendo. Para ello, y refiriéndonos a las personas que han participado en la investigación, no bastará con

acortar la distancia que nos separa del sujeto conocido, no basta con aproximarse a él, es menester reconocerlo como igual, como libre, tan libre como para construir sus propias representaciones, cuestionar las nuestras, proveernos de un lenguaje con cuyas palabras logremos decir lo que tantas veces no sabemos cómo decir y de un sentido con el cual no “atribuir”, sino reconocer la multiplicidad de sentidos, de visiones, de mundos, de búsquedas, de esperadas realizaciones (Vasilachis, 2006, p. 22).

Con esta intención de no realizar atribuciones o *hablar por otras personas*, sino tomar en consideración su agencia social y así entrar en diálogo para pensar conjuntamente *sobre y desde* una situación concreta que nos involucra e interpela (de unas maneras u otras), es desde donde hemos apostado por una metodología cualitativa. Esto pasa por romper con prácticas investigativas donde se establecían relaciones “sujeto (quien investiga) – objeto (quien/que es investigado), para procurar relaciones de “sujeto a sujeto”, es decir, de persona a persona. Esto, que parece tan obvio, se complica cuando trabajamos junto a grupos poblacionales como la infancias y adolescencias que, además, cargan con una serie de mitos e ideas preconcebidas (Casas, 2010; Rodríguez Tamolao, 2013; Liebel, 2021) que, si se hacen fuertes en nuestras cabezas, terminan por afectar a las relaciones que establecemos o dejamos de establecer.

En nuestro caso, en lugar de justificar el proyecto de investigación desde una supuesta mayor sensibilidad adolescente, dada su “identidad en construcción” (como si la de las personas adultas estuviese ya totalmente pulida), que les lleva a reproducir discursos de odio, noticias falsas o abrazar

⁴⁵ “Lo normal no es más que un modo de actuar que se ha repetido lo suficiente como para dibujar la horma que da forma a nuestra perspectiva de la realidad” (Carrasco-Conde, 2021, p. 121).

posturas populistas –nociones además insostenibles según la evidencia científica (Brashier & Schacter, 2020)–, simplemente hemos querido pensar junto a ellas y ellos. ¿Por qué? Porque nuestra intención de orientar propuestas educativas para cuestionar los discursos de odio en escenarios intencionalmente educativos (como, por ejemplo y entre muchos otros, son los centros escolares y las entidades socioeducativas), pasaba por dialogar con la comunidad educativa, de la cual las y los estudiantes (adolescentes en este caso) forman parte esencial. Por tanto, más que identificar “carencias” en su percepción sobre la temática, hemos querido comprender si ésta les interpela, de qué manera, cómo la entienden, dónde la ubican, qué creen que podemos hacer desde la educación si es que consideran posible y oportuno hacer algo.

Su agencia social y política para leer, interpretar y actuar en la vida social ha dialogado entre ella y con la nuestra (ambas diversas también intragrupalmente), ya que “*knowledge needs to be produced in collaboration with local expert knowledge and with the voices (and in this case, also with the bodies) of the knowers*” (Savin-Baden & Major, 2013, p. 258, cit. en Hovde et al., 2021, p. 64). Esto se ha concretado, por ejemplo, en acciones tan simples y complicadas a la vez como mostrarnos como lo que somos: personas con prejuicios y que cometen errores, con vulnerabilidades y privilegios que han de ser explicitados y revisados, alejándonos de la idea de investigador/a o docente como *cerebro* sin corporalidad que parece estar al margen de lo que acontece en las aulas o fuera de ellas (hooks, 2021[1994]).

También se ha podido ver reflejado en el esfuerzo por ofrecer técnicas de investigación de maneras más “amigables” (sencillas, comunicables, manejables...) para que las personas participantes pudieran apropiarse de ellas, estando en sus manos las decisiones respecto a renunciar a aquellos condicionantes técnicos que no podían o querían asumir, y aportando formas propias de indagar en sus cotidianidades para después compartir lo observado, analizado y reflexionado, sometándolo de nuevo a revisión y teniendo oportunidad de explicar el proceso de indagación llevado a cabo. Igualmente, otra manera de activar ese diálogo de saberes desde el reconocimiento de agencia social y política ha sido aprovechar las observaciones y comentarios que podríamos tildar como racistas, machistas, LGBTIQ(+)-fóbicos, etc.⁴⁶, para que fuesen las, los y les adolescentes quienes indagasen y pudieran responder a quien compartía esas perspectivas, en lugar de rebatirlas nosotras mismas.

⁴⁶ Con este “etcétera” no pretendemos restar importancia a otras formas de discriminación y violencia, simplemente mostramos la imposibilidad de mencionarlas todas, reflejando aquellas que más hemos identificado y reconociendo su estrecha relación con todas las demás.

Entender lo expuesto hasta aquí conlleva creer en la posibilidad de una construcción de conocimientos desde la intersubjetividad como base de la investigación cualitativa, frente a la fantasía de la objetividad⁴⁷. Implica también asumir que no podemos generalizar los resultados, evitando así afirmaciones como “*las y los adolescentes piensan que los discursos de odio son...*”. Sí podremos poner en diálogo lo aprendido con otras experiencias similares y seguir tejiendo conocimientos desde ahí. Siguiendo a Donna Haraway (1991), “no buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles la única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular” (p. 339).

Desde esta parcialidad, la propia investigación ha pretendido ser *performativa* y *prefigurativa*, puesto que ha indagado sobre cómo hablar acerca de los discursos de odio en espacios educativos, precisamente haciéndolo (no solamente consultando fuentes). Es decir, la investigación ha perseguido servir de ejemplo posible acerca de cómo hacer aquello sobre lo que se está investigando desde la propia práctica reflexiva (Hovde et al., 2021), ahí reside su performatividad.

De esta manera, partiendo –como decíamos– del supuesto de que la construcción de los conocimientos siempre está contextualizada y definida por unas condiciones que la hacen posible, hemos intentado que la pretendida performatividad de la investigación generase conocimientos emancipadores, diferenciándolo del “conocimiento como control”, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos. De nuevo, considerando que también “este tipo de conocimiento es prudente y finito, un conocimiento que, hasta donde le resulta posible, guarda la escala de acciones en el mismo nivel que el de sus consecuencias” (Sousa Santos, 2011, p. 48).

Confiamos en que estas consideraciones queden reflejadas en la propuesta metodológica cualitativa *atravesada* por un enfoque intercultural crítico como orientación de la mirada para construir conocimientos desde el reconocimiento de la diversidad y la complejidad (Malik Liévano & Ballesteros Velázquez, 2015). Metodología que pasamos a desgranar a continuación, atendiendo a la justificación de las diversas decisiones tomadas desde la búsqueda de contacto con las y los potenciales participantes hasta la interpretación del análisis de los resultados.

⁴⁷ De manera muy elocuente, y rescatando ideas del libro *The invention of modern science* publicado en 1993 por Isabelle Stengers, nuestro compañero de la UNED Ángel Díaz de Rada cuestiona la posibilidad de la objetividad en este breve audio de poco más de tres minutos: <https://canal.uned.es/video/5fda67e5b609235d5a1acf8e>

6.2. Procedimiento y fases de la investigación

6.2.1. Fase preparatoria: participantes y garantías

Los criterios para la búsqueda de espacios colaboradores y personas participantes en la investigación se ha sostenido en varias consideraciones metodológicas que se apoyan, sobre todo, en:

- 1) la facilidad de contacto y acceso a diversas entidades y centros educativos debido a la colaboración previa con algunos integrantes del Grupo INTER;
- 2) la posibilidad de cada entidad y/o centro educativo de involucrarse en el proyecto durante todo el proceso teniendo en cuenta las circunstancias sociosanitarias;
- 3) las oportunidades para facilitar la cohesión, la participación de todos y la profundización en la temática desde sus vivencias cotidianas en función del número de adolescentes de cada grupo;
- 4) la ubicación de los espacios educativos y la facilidad de desplazamiento entre ellos, en términos de distancia y comunicación en transporte público.

Estos criterios nos llevaron a seleccionar y realizar un acuerdo de colaboración con cinco espacios: dos entidades socioeducativas y tres IES ubicados en la periferia sur de la Comunidad de Madrid (Alcorcón, Fuenlabrada, Getafe, Leganés y Parla). Realizamos reuniones previas para acordar la forma de cooperación y ajustar el proyecto a las necesidades y expectativas de todas las partes involucradas. En algunos de los espacios educativos también realizamos algunas sesiones de presentación de la investigación a las, los y les adolescentes para conocer sus intereses e inquietudes y así poder incorporarlas a la propuesta inicial en forma de “esbozo metodológico” que les presentábamos. Este esbozo se trataba de una planificación esquemática que dividía la investigación en tres fases interrelacionadas y que debía ser lo suficientemente flexible para acoger los posibles cambios debidos a la incidencia de la participación de cada grupo de adolescentes, a la vez que tendría que asegurar la consecución de los objetivos del estudio. Estos pasaban por conocer y analizar: (1) qué entendían las, los y les adolescentes por “discursos de odio”, así como (2) cuáles son los principales escenarios y agentes sociales en los que los identifican; (3) qué estrategias o posturas adoptan frente a ellos desde sus cotidianidades; y, a partir de ahí, profundizar en sus necesidades para identificar críticamente los discursos de odio y construir las respuestas que les gustaría ofrecer.

Ya desde ese momento de contactos y encuentros iniciales comenzamos a elaborar un diario de campo (herramienta que se explicará en detalle en apartado 6.3.3.). Pero, teniendo este trabajo de aproximación y acuerdos iniciales ya en febrero de 2020, no vimos venir el “gran golpe”: la situación de pandemia relacionada con la COVID-19. Este nuevo panorama conllevó que solo dos de los espacios educativos continuasen dispuestos a participar en la investigación: un el IES Satafi de Getafe y el Centro de Formación y Atención Socioeducativa VALORA en Parla. Rápidamente comprendimos que no íbamos a poder poner en marcha la propuesta de manera presencial, por lo que hicimos un esfuerzo para virtualizar la propuesta y poder ponerla en marcha en esos meses de confinamiento. Sin embargo, también pronto entendimos que en esos momentos delicados que estábamos viviendo, tampoco era buena idea contribuir a sobrecargar el día a día de estudiantes y profesorado, por mucho que a nosotras nos pudiera urgir la puesta en marcha del trabajo de campo.

Así, ya en octubre de 2020, con un escenario algo más favorable, pudimos retomar el acceso al “campo”, además de manera presencial por petición de los dos espacios educativos colaboradores. Sin embargo, la pandemia se manifestaba en las condiciones de esa presencialidad. Los encuentros se verían mediados por “rituales” sociosanitarios y “coreografías” que evitaban el contacto físico y limitaban el movimiento, sobre todo durante el primer trimestre del curso 2020/2021. Igualmente, en el IES trabajamos con los grupos desdoblados (dos clases de 3º ESO se convirtieron en cuatro grupos), viendo a cada uno de ellos en intervalos de dos semanas, ya que las dos mitades del grupo-clase alternaban semanalmente su presencia en el aula. Esto causó que se diera un tiempo entre sesiones excesivo para mantener un contacto continuado que asegurase seguir el hilo de la investigación, que tratamos de compensar mediante el ofrecimiento de pequeñas tareas virtuales que, además de ser de interés por sí mismas, pudiera paliar dichos distanciamientos temporales del proyecto. En cambio, el desdoble también nos permitió estar en cada sesión de trabajo con un número de personas más reducido, de manera que la exposición personal incrementaba, siendo más difícil mantenerse en una segunda o tercera línea de participación y contando con más tiempo y atención a repartir entre cada una de las intervenciones que realizaban las, los y les adolescentes participantes.

Finalmente, por tanto, la colaboración se ha concretado en la participación de:

- ◆ 52 adolescentes y jóvenes (14-18 años) del IES Satafi y VALORA. En este caso, nos referimos a las, los y les participantes estables durante el trabajo de campo, sin contar a quienes pudieron formar parte de sesiones específicas (sobre todo en VALORA, donde algunas personas no pudieron continuar por requerimientos laborales o de estudio, o acudieron puntualmente alguna sesión, o participaron de la devolución y muestra que

realizaron quienes sí habían podido estar en la mayor parte del proceso). Conviene señalar, dado el tema que tratamos en la tesis, que en el caso de VALORA las, los y les adolescentes formaban parte de un “Grupo de Paz” donde se llevaban a cabo iniciativas sociales de sensibilización sobre temas diversos, a la vez que se adquirían conocimientos para el ejercicio de su ciudadanía en el Estado español, ya que eran personas jóvenes que habían experimentado recientemente la vivencia de la migración, el aprendizaje de otro idioma y, por tanto, también vivían la sensación de ser *leídas* como “personas extranjeras”, mientras que esta no era una situación extensible a la mayoría de las y los participantes del IES Satafi. Para el caso del IES, la investigación se llevó a cabo en el horario de la asignatura de Valores Cívicos y Éticos⁴⁸.

- ◆ 4 profesores/as de IES Satafi (Getafe), 4 educadoras/es de VALORA (Parla), presentes en las aulas y participando durante todo el trabajo de campo, con quienes hemos mantenido constantes conversaciones sobre la temática de investigación que, además, fueron complementadas con un Grupo de Discusión celebrado en mayo 2021. Este Grupo de Discusión, aparte de incorporar a dos educadoras/es de VALORA y un profesor de IES Satafi, contó con una persona representante de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado “Giner de los Ríos”.

Cuidar en lo cotidiano las relaciones con las personas implicadas fue una prioridad nuestra desde el inicio: informando, consultando, preguntando, explicando, negociando y reajustando cada aspecto de la investigación desde un diálogo permanente basado en la reciprocidad. Para formalizar ese cuidado,

⁴⁸ La primera asignatura de este tipo llegó al sistema educativo español en 2006, con la LOE (Ley Orgánica de Educación) el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE), siguiendo una recomendación del Consejo de Europa realizada en 2002. En aquel primer momento se denominó “Educación para la ciudadanía” y era obligatoria para toda la etapa escolar. Tras unos años de intenso debate con la derecha parlamentaria sobre los contenidos (se le acusaba de “adocctrinamiento ideológico” y su carácter obligatorio, desaparecería en 2013 con la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, promovida por el Partido Popular) al ser reformulada como “Valores sociales y cívicos” y presentándose como alternativa a la asignatura de Religión y, por tanto, pasando a ser optativa, con la justificación de que tales valores serían promovidos transversalmente en el resto de asignaturas. Finalmente, la vuelta del PSOE al gobierno estatal vuelve a indicar su obligatoriedad en algunos cursos de tercer ciclo, retomándola con el nombre de “Valores cívicos y éticos”, cuyo cometido, según el Artículo 18.3. de la LOMLOE (Ley Orgánica de Mejora de la LOE, promovida por el PSOE, derogando la LOMCE), alude a facilitar conocimientos sobre “la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia”. Así, España pasa de tener el modelo transversal que trajo la ley del PP de 2013 (la LOMCE) al modelo de asignatura diferenciada, menos común entre los países de la Unión Europea, donde una tercera opción suele pasar por incorporar tales contenidos en materias como Filosofía o Historia. Más información puede consultarse en Real (2021).

hemos puesto en marcha los siguientes mecanismos para afianzar el componente ético de la investigación:

❖ Consentimientos informados presentados por escrito (ver Anexo 1), complementado con explicación oral y disponibilidad para aclaraciones, tanto para la participación en el Grupo de discusión como en el conjunto de la investigación. En este sentido, además de la autorización para que las tutoras/es legales dieran el visto bueno a la participación de las, los y les adolescentes, se elaboró también un consentimiento informado para las, los y les menores de edad participantes. Tal y como nos explicó en una ocasión la “niñóloga” –como a ella le gusta decir– Marta Martínez Muñoz, la posibilidad de que sean las, los y les propios niños/as y adolescentes quienes muestren su conformidad es un gesto de reconocimiento, además de contribuir a respetar concretamente los artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña (ONU, 1989), que hacen referencia al derecho a recibir la información necesaria para formarse y emitir un juicio al respecto de las cuestiones que les afectan, de forma que debemos:

- ✓ asegurar que están plenamente informadxs sobre los objetivos y/o las intenciones de la investigación y en qué consistirá su participación, así como sobre el tratamiento de la información que se propone;
- ✓ respetar sus preferencias acerca de las condiciones y formas de participación, incluyendo su posible desacuerdo o deseo de no participar;
- ✓ conseguir que tanto las, los y les adolescentes, como las personas adultas del entorno, entiendan que el consentimiento puede renegociarse y que pueden retirarse de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicación o justificación (ver *Ethical Research Involving Children*)⁴⁹.

⁴⁹ Ethical Research Involving Children (ERIC) es una página web que resulta de la colaboración entre de el Centre for Children and Young People at Southern Cross University, (Australia) y la UNICEF’s Office of Research “Innocenti”. El contenido que se ofrece en la web, así como las publicaciones disponibles en la misma, se desarrolla por el equipo de investigación de la Southern Cross University, contando con los aportes y apoyos de otros socios del proyecto, como son el Childwatch International Research Network y el Children’s Issues Centre at the University of Otago (Nueva Zelanda). El sitio web puede consultarse en <https://childethics.com/>

- ◆ Sometimiento del diseño del proyecto ya mencionado al Comité de Bioética de la UNED, ajustando aquellos aspectos ético-metodológicos señalados y obteniendo el certificado ético para la propuesta (ver Anexo 2).
- ◆ Consulta a las y los representantes de los diversos espacios implicados sobre si incluir el nombre de la institución participante en los informes de investigación y otros materiales publicados, sobre todo teniendo en cuenta el señalamiento que desde la extrema derecha se está realizando hacia centros y profesorado y educadoras/es comprometidos con temas que han conseguido que pensemos y sintamos como controvertidos y, por tanto, de arriesgado⁵⁰ e incluso evitable abordaje en espacios educativos.

6.2.2. Fase empírica: el trabajo de campo (con mascarillas)

La investigación propuesta se desarrolló, como decíamos, en tres fases, las cuales se materializaron en un número ligeramente variable con cada uno de los grupos de adolescentes, conformados aproximadamente por 8-13 personas cada uno. Esta diferenciación se debió a los matices que iba tomando el proyecto desde su apropiación por cada grupo humano (intereses, preferencias, manejos internos de los tiempos, actividades desarrolladas, exigencias escolares variables...). La distribución de las 58 sesiones entre los cinco grupos participantes y las distintas fases del proyecto, puede observarse en la siguiente tabla, teniendo en cuenta que en VALORA podíamos extendernos hasta la hora y media de duración por sesión, mientras que en el IES Satafi contábamos únicamente con la duración de la clase (55 minutos).

Tabla 3

Grupos de participantes y nº de sesiones desarrolladas por Fase

Espacio educativo	Grupo	Sesiones de la Fase 1 “Qué entendemos por discursos de odio.	Sesiones de la Fase 2 “Investigaciones grupales: preguntar(nos)	Sesiones de la Fase 3 “Estrategias y creaciones artísticas frente	Nº total de sesiones por Grupo
--------------------------	--------------	---	--	--	---------------------------------------

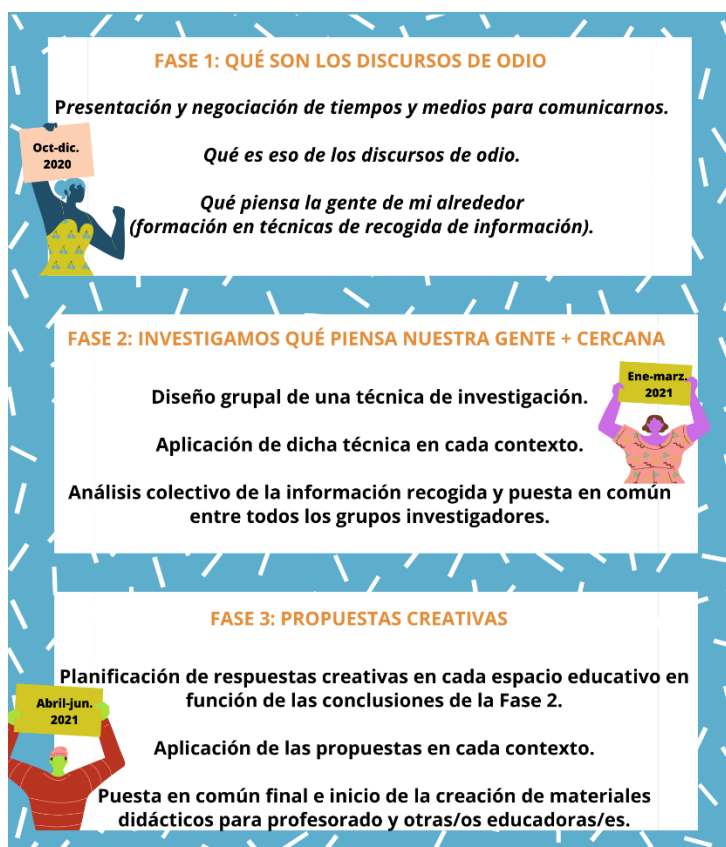
⁵⁰ Puede resultar ilustrativa de dicho riesgo esta nota del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ante los cuestionamientos recibidos acerca del programa “Coeducación Berdín bidean-Creciendo en igualdad SKOLAE”, programa que sería denunciado por la Confederación Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA), la Asociación M18 y un grupo de padres y madres a título individual: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/-/educacion-denuncia-la-manipulacion-que-se-esta-haciendo-del-programa-de-coeducacion-skolae>

		Definiciones y mapeo” (Oct-Dic 2020)	en contexto” (Ene-Mar 2021)	a los discursos de odio” (Abr-Jun 2021)	
VALORA	<i>Grupo de Paz -</i>				
Centro de	<i>Taller de</i>	5	5	6	16
Formación	<i>Conversación</i>				
y Atención					
Socioeducativa					
	<i>Grupo 3°C (desdoble 1)</i>	2	4	4	10
Instituto de	<i>Grupo 3°C (desdoble 2)</i>	2	4	4	10
Educación					
Secundaria	<i>Grupo 3°E (desdoble 1)</i>	2	4	5	11
SATAFI					
	<i>Grupo 3°E (desdoble 2)</i>	2	4	5	11
Total		13	21	24	(Total
Sesiones por					Sesiones = 58)
Fase					

Cada fase del proyecto reflejada Tabla 3 tenía una intencionalidad que fue concretándose sesión a sesión, mediante un esfuerzo permanente de diseño y reajuste, tanto durante las propias sesiones como en los tiempos intermedios transcurridos entre ellas, tomando como base de (re)direccionamiento los interrogantes e intereses temáticos que iban apareciendo y tomando forma en cada encuentro. El mapa orientativo del trabajo de campo, a modo de esbozo metodológico que se concretaría durante el proceso según intereses y posibilidades, era mostrado a las, los y les participantes en el formato que recoge la Imagen 3:

Imagen 3

Infografía sobre fases del trabajo de campo que fue mostrada orientativamente durante las sesiones



Así, quisimos concebir el proceso como un taller dialógico que tuvo presente las condiciones para el diálogo que mencionamos en el apartado 2.1.3. de la *mano* de Arao & Clemens (2013) y Arneback (2014) dentro de cada grupo. Además, buscamos facilitar que lo hablado, hecho y *sentipensado* – como diría Orlando Fals Borda– con cada grupo en las sesiones tuviera también una dimensión transformadora ‘hacia afuera’, yendo más allá del tiempo/espacio ocupado por el taller, desde la vinculación constante -tanto teórica como práctica- del sentido que le dábamos a lo que allí estábamos haciendo en relación con la vida cotidiana.

En las distintas sesiones que conformaron cada fase (las cuales serán explicadas unos párrafos más adelante, dentro de este mismo subapartado) pudimos accionar nuestros enfoques y presupuestos ético-metodológicos, recreándolos relacionalmente a partir de una investigadora centrada en la generación de diálogos. En este sentido, teníamos claro que:

un taller no es un grupo de discusión dónde un analista estudia y descubre el discurso de un colectivo, ni una jornada para que unos provoquen la reflexión en la audiencia, ni un seminario en el que un tutor supervisa el autoaprendizaje grupal, sino un momento de autoinvestigación-acción protagonizado por

los participantes (...) en el que los conductores-coordinadores (expertos metodológicos) promueven las aportaciones, median las divergencias y ayudan a sistematizar los resultados promoviendo la participación de todos y cada uno de los asistentes (Martí, s/f, p. 12, cit. en Alatorre Frenk, 2014, p. 121).

Esta intencionalidad dialógica y de autoinvestigación-acción protagónica implica asumir que no investigamos a personas, sino que *con* ellas conocemos situaciones sociales, percepciones, imaginarios, formas de hacer... Y en nuestro caso particular, como decíamos, buscamos conocer tales cuestiones desde inquietudes pedagógicas posicionadas y comprometidas con la dinamización de procesos democráticos y democratizadores. De esta manera, mediante el taller dialógico recogemos uno de los aportes *freireanos* a lo intercultural en educación: reconocer el diálogo como forma de construcción de conocimientos (Verdeja Muñiz & González Riaño, 2016). Esto requiere, como ya decíamos anteriormente, pasar desde relaciones “*I-It*” a otras “*I-You*” –en los términos de Martin Buber (tal y como abordó en su obra “*I and You*” -original en alemán- publicada en 1923)–, o, de una manera quizá menos dicotómica, asumir que las personas somos *individuos-en-relación* (Díaz de Rada, 2010), seres intersubjetivos (Heidegger, 2007[1929/1930], cit. en Carrasco-Conde, 2022, pp. 191-193) o transindividualidades (Bottici, 2019), entendiéndonos así desde una *nosotredad* amplia.

Con esta intención, incrementar lo máximo posible los espacios, tiempos y formas de participación basadas en la reciprocidad y no en el extractivismo (Grosfoguel, 2016), nos acercó a la posibilidad de mantener encuentros más recíprocos y reflexivos como componentes clave de lo dialógico, mediante los cuales, en lugar de buscar convencer a ese “*(nos)otros*”, pudimos entendernos y apoyarnos mutuamente para co-construir cierto compromiso común hacia la lectura, comprensión y transformación del mundo que habitamos (Freire, 2009[1968]).

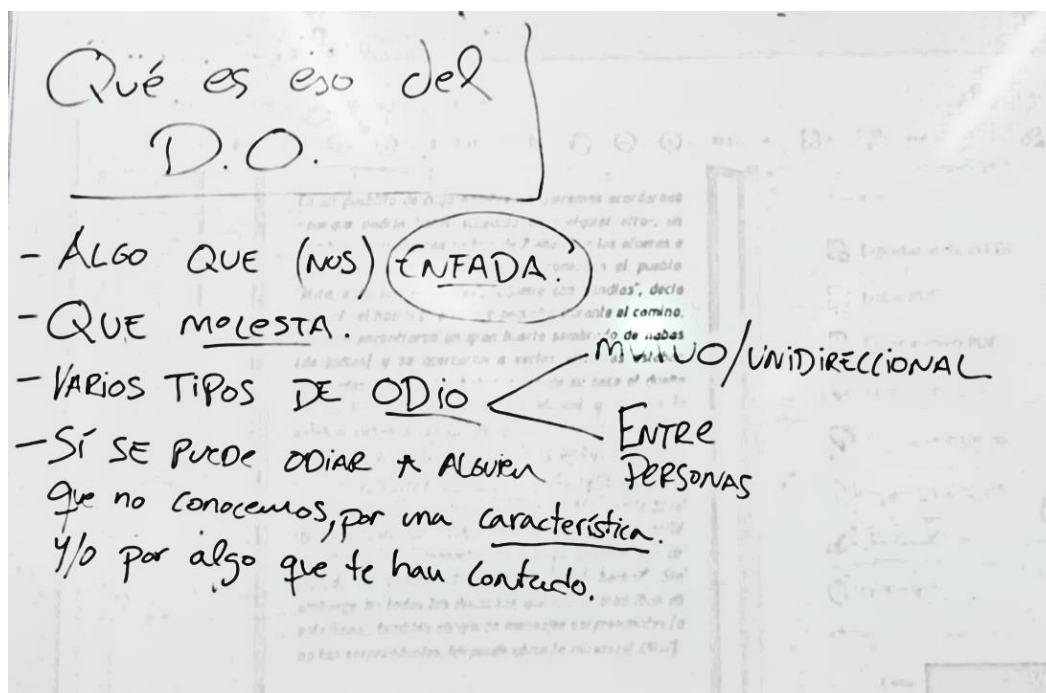
Vemos a continuación las fases que nos permitieron estructurar la investigación:

Fase 1 “Qué entendemos por discursos de odio. Definiciones y mapeo”

Con esta predisposición, comenzamos por conocer qué entendían las, los y les adolescentes participantes por “discursos de odio”, intentando generar una aproximación de definición, así como qué agentes y escenarios relevantes en la propagación de tales discursos identificaban.

Imagen 4

Apuntes iniciales sobre las primeras ideas que surgían en uno de los grupos respecto a la definición de discursos de odio



Así, tras iniciar la primera sesión preguntando por lo que entendían por “discursos de odio”, anotando las respuestas en la pizarra (como hemos visto en la Imagen 4, a modo de ejemplo), optamos por situar y complejizar las respuestas dadas a través un ejercicio analítico a partir de un estudio de caso acerca de una situación real de antigitanismo ⁵¹ (ver Anexo 3) donde, según el papel que se les otorgaba a las, los y les participantes mediante fichas entregadas aleatoriamente (ver Anexo 4), debían reconstruir posibles mensajes que el autor del delito de odio llevaba tiempo escuchando y que habían podido reforzar su antigitanismo tanto como para cometer un crimen mortal.

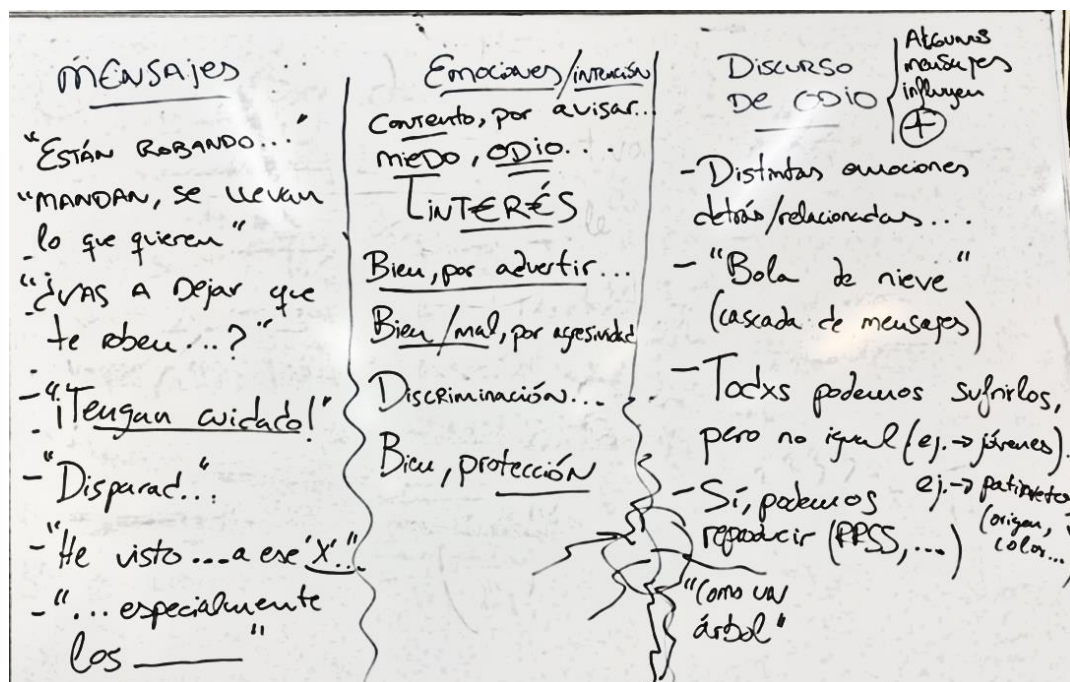
En la discusión colectiva que se daba durante la puesta en común, se iban completando las respuestas iniciales a “¿qué es eso de los discursos de odio?”, identificando los principales agentes, medios (vías

⁵¹ A pesar de que el antigitanismo aparece en el informe del Ministerio del Interior (2021) como la antepenúltima causa de delito de odio denunciado, debemos tener en cuenta las diversas motivaciones de infradenuncia que ya hemos comentado. La elección del ejemplo, además, parece especialmente relevante si tenemos en cuenta el estudio reciente donde se ha encuestado a 1200 adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y 29 años, las personas gitanas aparecen como el colectivo más discriminado. Concretamente, un 24% de las personas entrevistadas manifiestan que no les gustaría que su vecino fuese gitano/a; un 23,6% tampoco estaría conforme con que una persona gitana fuese su profesor/a o su jefe/a; además, el 30,3% muestran rechazo a que personas gitanas pudieran ejercer cargos políticos (Andújar *et al.*, 2022, p. 38).

de comunicación), motivaciones, intenciones y otras emociones (distintas a lo que llamamos “odio”) que podía haber tras la emisión de este tipo de discursos, como podemos observar en la Imagen 5.

Imagen 5

Pizarra con puesta en común de uno de los grupos sobre mensajes, emociones, intenciones y otros aspectos relacionados con los discursos de odio



Las segundas sesiones solían⁵² comenzar con la pregunta sobre si todas las personas teníamos las mismas posibilidades de ser víctimas directas de discursos de odio. Este interrogante surgía de una observación compartida por el equipo investigador en relación con la sesión inicial, donde generalmente no parecía quedar claro que estábamos hablando de un “odio” específico que incidía en la desigualdad ya existente.

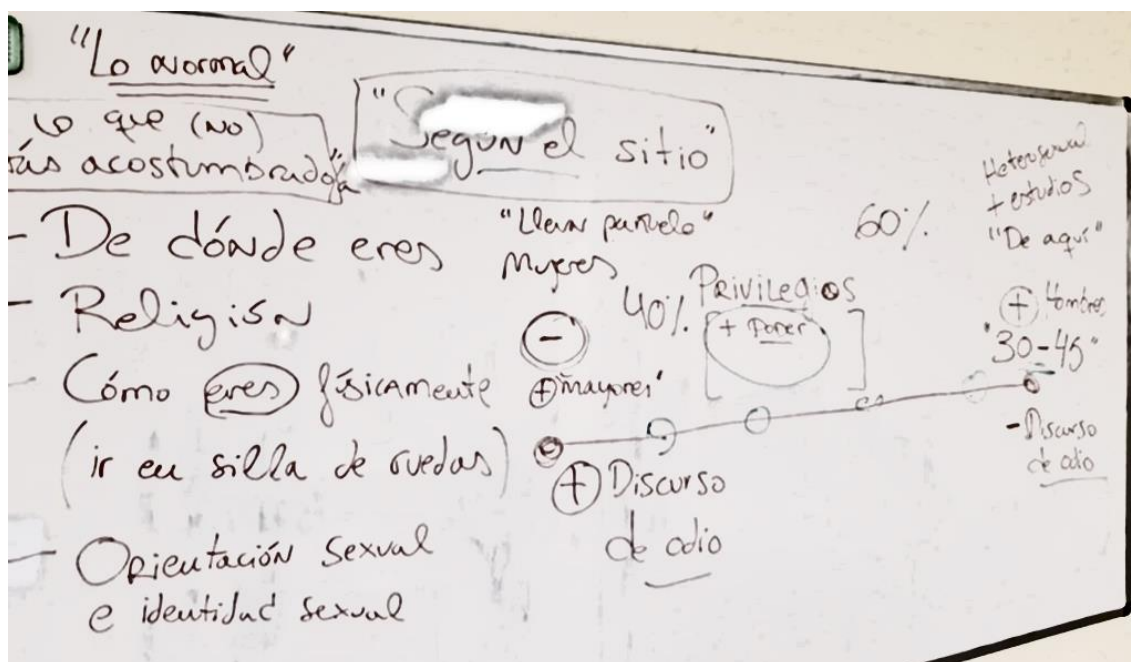
⁵² Este “solían” hace referencia a que, si bien trabajamos con cada uno de los grupos cada actividad que se está describiendo dentro del desarrollo de las fases del proyecto, hubo pequeñas variaciones o ajustes que buscaban dialogar con cuestiones particulares que emergían en cada grupo. Por ejemplo, el inicio de la segunda sesión, al menos en dos de los grupos, fue dedicado a que expusieran informaciones que habían buscado por su cuenta, aclarando procedimientos y fuentes de búsqueda, para responder a comentarios o interrogantes que habían surgido en la primera sesión por parte de la intervención de algún participante (ej.: porcentaje de delitos cometidos por personas extranjeras o, ya más avanzado el proyecto, número de denuncias falsas por violencia de género). De esta manera, ellas, ellos y elles eran quienes respondían con rigor a las resonancias de bulos e imaginarios racistas y machistas que se reflejaban en el aula. Igualmente, hemos visto en la Tabla 3 cómo no en todos los grupos se llevaron a cabo el mismo número de sesiones por Fase, pudiendo dedicar más sesiones en general con el grupo de VALORA al ser una entidad no tan mediada por los tiempos escolares (aunque no dejaban de incidir, por ejemplo al dificultar la participación durante la época de mayor concentración de exámenes), y necesitando ampliar una sesión más en los grupos de 3ºE en Fase 3 para finalizar la propuesta creativa que habían decidido llevar a cabo.

Así, las reflexiones iban orientándose con más preguntas hacia los privilegios y las situaciones de vulnerabilización, pensados como polos de un gradiente en el que las personas nos movíamos dadas ciertas características personales/grupales y contextos. Para ello, pusimos en marcha una adaptación de la actividad propuesta por Peggy McIntosh (1989) para visibilizar el privilegio blanco, siendo conscientes de su efectividad para dinamizar procesos reflexivos en torno al racismo (Osuna & del Olmo, 2019). Además de ampliar los ejemplos para cubrir un rango amplio de situaciones de *privilegio-vulnerabilización* en función de diversas coordenadas sociales (identidad de género, orientación sexual, (dis)capacidad, ...), tuvimos en cuenta las críticas que Assad Haider (2020) dirigió a la propuesta de McIntosh: a) el uso de términos erróneos y utilizarlos como si fueran intercambiables ("mi grupo racial", "mi color de piel", "mi raza"); b) la importancia de reconocer que los privilegios asociados a la blanquitud no se derivan de ella como un complemento o consecuencia de la misma, sino que la definen de una manera profunda e inseparable (es decir, no es una "mochila" añadida a la "identidad blanca", sino una serie de aspectos que conforman inherentemente esa misma identidad).

Algunos ejemplos de estas frases con las que íbamos activando los diálogos son: “*Cuando voy a un lugar público (IES, Centro comercial...), me preocupa que me vayan a discriminar por mi apariencia*”; “*Cuando camino por la noche en mi ciudad, no tengo miedo de sufrir una agresión sexual*”; “*Habitualmente me piden que dé explicaciones sobre cosas que hacen personas que se parecen a mí (son mujeres como yo, tienen una apariencia similar a la mía...)*”. A partir de estas y otras frases pudimos reflexionar sobre la relación de los discursos de odio con la desigualdad estructural. Un reflejo de ello puede observarse en la Imagen 6:

Imagen 6

Pizarra con gradiente sobre privilegios-vulnerabilización como parte visual de la reflexión de uno de los grupos de participantes

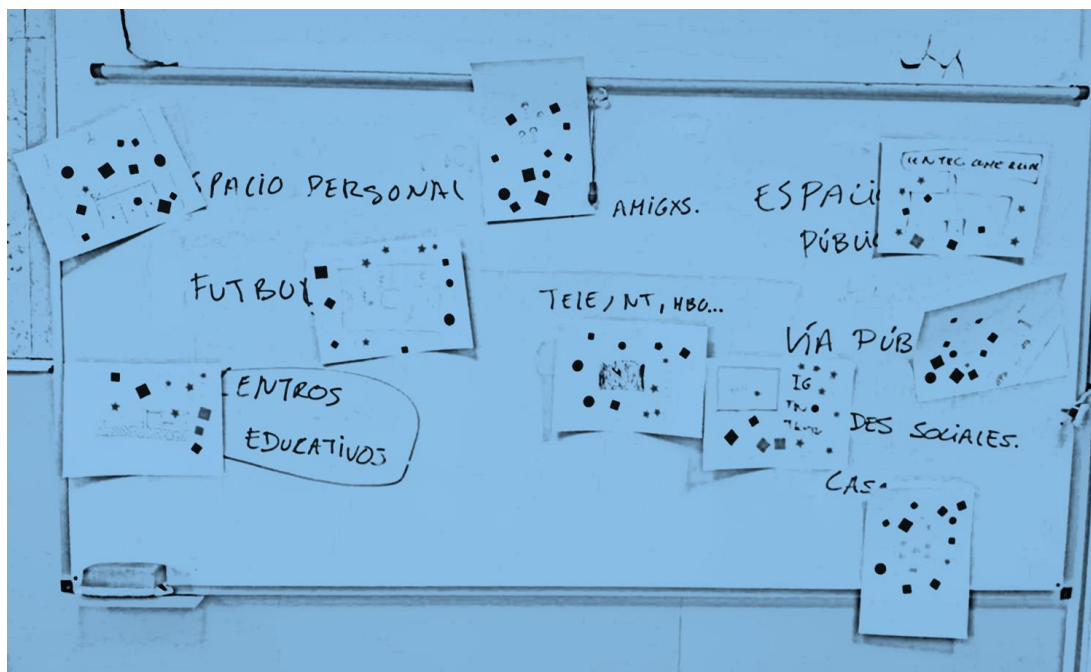


Una definición tentativa de discursos de odio fue plasmada en la infografía reflejada en la Imagen 15 (ver página 162), sobre la que discutimos con los cinco grupos de adolescentes para afianzar los elementos comunes de una noción que nos sirviera para seguir profundizando.

La segunda parte de la Fase 1 se dedicó, con cada grupo, a mapear los espacios donde las, los y les participantes ubicaban el este tipo de discursos. Tras una lluvia de idea sobre espacios relevantes, les propusimos reflexionar la presencia discursiva de manera individual y después ponerlo en común a través de pegatinas que se correspondían, según el color, con tres grados de frecuencia e intensidad de estos discursos: siendo el verde sinónimo de poca intensidad y frecuencia; el azul o amarillo (según el grupo), representaba un término medio; y el rojo un escenario especialmente problemático respecto a la temática que abordamos). La unificación de los mapeos en una única infografía puede observarse en la Figura 7 (ver página 166), de momento mostramos un reflejo del proceso en la Imagen 7:

Imagen 7

Pizarra con puesta en común de espacios identificados en el mapeo realizado por uno de los grupos de participantes



Estas actividades presenciales fueron complementadas con dos tareas virtuales relacionadas con 1) la ejemplificación de situaciones reales en algunos de los escenarios, utilizando la herramienta Padlet (ver Anexo 5); así como otra centrada en 2) la reflexión sobre los privilegios personales en relación con la posibilidad de reproducir y/o sufrir directamente los discursos de odio (ver Anexo 6).

Fase 2: “Investigaciones grupales: preguntar(nos) en contexto”

La Fase 2 sirvió para profundizar en lo abordado anteriormente mediante breves investigaciones que diseñaron, desarrollaron (durante dos semanas de trabajo autónomo, con posibilidad de realizar consultas virtualmente) y de las cuales dieron cuenta al grupo-clase, sometiéndolas a preguntas y comentarios por parte de sus compañeras/os. Dos fichas (ver Anexo 7), en la que la segunda exigía mayor concreción metodológica que la primera, les sirvieron como soporte para concretar –con nuestro asesoramiento– las preguntas y procedimientos de investigación, que debían situarse además sobre alguno de los escenarios identificados en el mapeo de Fase 1. Se llevaron a cabo 16 diseños de investigación que dieron lugar a 15 trabajos, ya que una de ellas no pudo ser desarrollada por dificultades para contactar con los y las informantes que se había previsto.

Los escenarios y temas elegidos por las y los adolescentes participantes llevar a cabo sus investigaciones quedan expuestos en la siguiente tabla, donde también recogemos algún fragmento literal de las exposiciones de devolución que realizaron al resto de sus compañeras y compañeros:

Tabla 4

Investigaciones diseñadas, realizadas y presentadas por las, los y les participantes

	Tema y escenario de investigación	Metodología
1	Percepciones de personas pertenecientes a tres generaciones distintas sobre el discurso LGBTQI(+)fóbico en todos los ámbitos vitales.	Entrevista a tres informantes (mujeres de 27, 45 y 60 años de edad).
2	Discursos de odio en los memes que aparecen en internet (redes sociales, webs, aplicaciones de mensajería instantánea).	Entrevista entre los tres participantes sobre uso de redes sociales virtuales y memes. Análisis de tres memes, aportando argumentos a favor y en contra sobre los usos del humor que reflejan.
3	Discursos de odio racistas en el transporte público.	Análisis de un vídeo sobre una escena racista en el Metro de Madrid.
4	Memes racistas en redes sociales virtuales.	Identificación y análisis de memes y de opiniones vinculadas en los comentarios de usuarios/as.
5	Percepción sobre la presencia y posible evolución de los discursos de odio en un barrio concreto.	Entrevista a 10 vecinas/os del barrio con distintas edades y tiempo viviendo en el mismo.
6	Presencia y regulación de los discursos de odio en Twitter, Tik Tok e Instagram.	Revisión de noticias sobre discursos de odio en estas redes sociales virtuales y su política de regulación.
7	Discursos de odio en el marco de confrontamiento ideológico sobre situaciones de maltrato animal.	Análisis de publicaciones de maltrato animal y de las opiniones vertidas en los comentarios.
8	Discursos de odio en comentarios de plataformas y redes sociales virtuales.	Análisis de comentarios en publicaciones de YouTube, Instagram, Twitter y Tik Tok.
9	Discursos de odio en contextos escolares.	Entrevista a la orientadora del IES.
10	Machismo, homofobia y gordofobia.	Definición de cada tipo de discurso de odio y ejemplificación con casos extraídos de Tik Tok.
11	Machismo en canciones.	Análisis de la letra y videoclip de una canción y de sus posibles impactos sociales.
12	Discursos de odio machistas en redes sociales virtuales.	Análisis de publicaciones de cuatro cuentas cuyo contenido consideran machistas y con

		gran cantidad de seguidores: dos en Instagram y dos en Tik Tok.
13	Relaciones que facilitan crear un hogar como escenario seguro y libre de discursos de odio	Entrevistas a educadoras/es y compañeros/as de piso de acogida en la que los adolescentes investigadores viven en ese momento.
14	Percepciones sobre los usos del <i>hiyab</i> en mujeres musulmanas y discursos de odio relativos.	Entrevistas a dos educadoras sociales y “auto-etnografía”.
15	Estereotipos y situaciones discriminatorias e imaginarios racistas.	Entrevistas a sus compañeras/os de aula.
16	Discursos de odio vinculados a la islamofobia de género.	Escritura autoetnográfica.

Para ello, la Fase 2 había comenzado con un ejercicio de “refrescamiento” sobre la aproximación a la definición de discursos de odio y la exposición del mapeo en sendos formatos que unificaban los resultados de los cinco grupos.

Esos “refrescamientos”, además de tener la función inmediata de (re)situarnos en un punto concreto, formaban parte de una devolución crítica que, en lugar de esperar al final, estuvo repartida durante todo el proceso de investigación. Lo llevamos a cabo mediante acciones de *member checking*, entendiendo éste como

an opportunity for members (participants) to check (approve) particular aspects of the interpretation of the data they provided (...) Some researchers regularly provide participants with their interpretations of the narratives for the purpose of verifying plausibility and asking: “Am I on the right track? Did I understand this in the same way you meant it?” (Carlson, 2010, p. 1105).

Además de realizar esas preguntas de manera constante, en las acciones de “member checking” hemos acompañado el discurso oral con soportes visuales diversos (p.ej.: infografía sobre elementos definitorios de los discursos de odio; representación unificada del mapeo de escenarios identificados ...) que podían ser cuestionados y verse modificados.

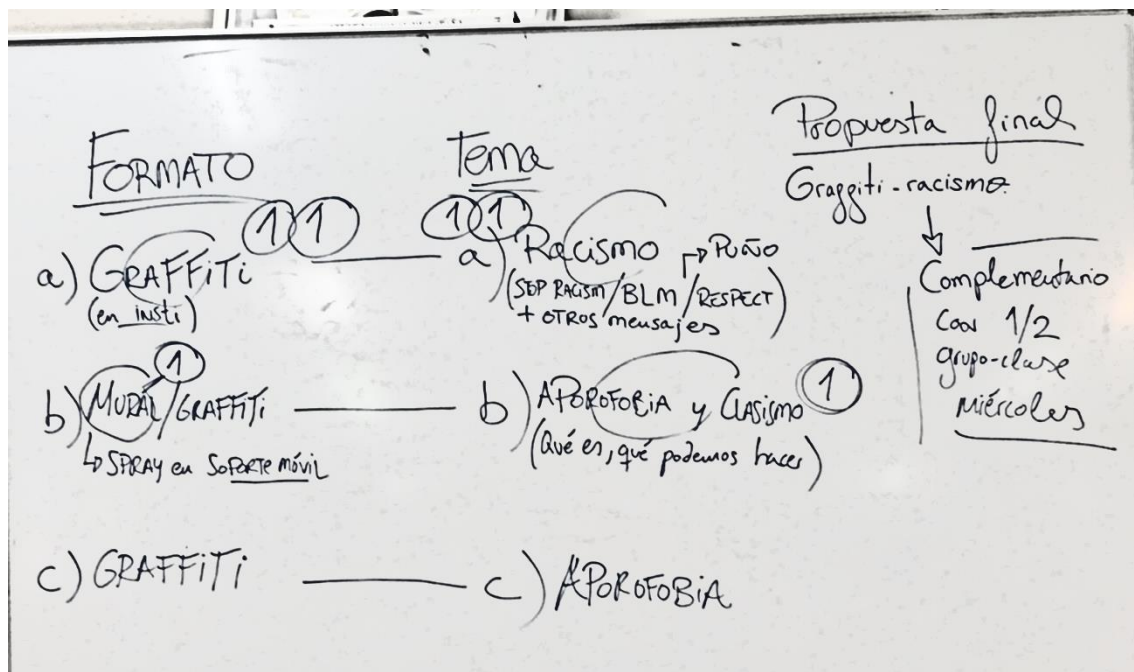
Fase 3: “Estrategias y creaciones artísticas frente a los discursos de odio”

Finalmente, la Fase 3 se centró en pensar y hacer entorno a las posibles estrategias para afrontar críticamente los discursos de odio. Algunas de ellas ya habían sido expuestas en los trabajos de investigación de los diversos equipos durante la Fase 2, ahora se trataba de repensar colectivamente sobre ellas y optar por una en particular. Así, la primera sesión de esta última fase se dedicó a dialogar

intra-equipos y después grupalmente sobre tales posibilidades y preferencias. Cada equipo propuso un tipo de discurso de odio al que veían importante responder (ej.: machismo, islamofobia...) y una vía artística y viable para hacerlo (ej.: graffiti, videoclip...). La sesión acabó con un sistema de votaciones en los que cada equipo tenía que repartir 3, 2 y 1 punto entre las propuestas de los otros tres equipos, de manera que asegurábamos que no se votasen el proyecto propio y que tomasen en consideración los demás para realizar un riguroso reparto de puntos. Además, así ninguna propuesta quedaría sin votos. La Imagen 8 pretende mostrar un reflejo visual de dicho proceso:

Imagen 8

Pizarra con síntesis de temas/formatos para creaciones artísticas que se propusieron y votaron en uno de los grupos de participantes



Cada creación artística fue diseñada⁵³, discutida, elaborada y presentada y explicada en sus respectivos contextos a otras y otros adolescentes por cada uno de los cinco grupos de participantes (dos grupos coincidieron en la elaboración de la misma obra, por eso contamos con cuatro resultados

⁵³ Agradecemos de nuevo la colaboración a: Mara Jiménez (@croquetamente__) por el asesoramiento en taller y cortometraje sobre gordofobia; Darío Unai Cristóbal Pulido (@DarioUnaiCristb) por el taller de guion para el cortometraje sobre gordofobia, así como por la grabación, edición y montaje del videoclip sobre racismo-clasismo y el mencionado cortometraje); Elena Casanueva (@Eskarnia) por la grabación, mezcla y máster de voz en el videoclip; Armando Calvo (@armando.cc.tattooer) por el taller de graffiti; Noemi Laforgue (@emi_rap) e Íñigo Lorón (@bombo_y_caja_asociacion) por el taller de rap.

artísticos). Las obras resultantes constituyen un material pedagógico interesante para cuestionar los discursos de odio, de la misma manera que los respectivos procesos de creación estuvieron repletos de momentos de diálogo y aprendizajes, tal y como sintetiza la Tabla 5:

Tabla 5

Creaciones artísticas realizadas

“Somos iguales”

Tema musical y videoclip (4 minutos y 15 segundos de duración), disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=4sR6LZGRQ7k>

O en:

<https://www.instagram.com/p/CUM7QbUjFXI/?hl=es>



“səwəw guays”

Colección de 25 memes disponibles para su circulación en redes sociales virtuales y también impresos para exposición física.

Muestra disponible también en Imagen 17 (ver página 193) y en

https://www.instagram.com/p/CP7xEN_j4jB/?hl=es



“Un día normal” #stopgordofobia

Cortometraje sobre la gordofobia (3 minutos y 53 segundos de duración), disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=ewq2Gb8Pg_A&t=5s

Y en:

<https://www.instagram.com/p/CUCnfTVKXmq/?hl=es>



“Stop racismo”

Graffiti-mural en pared visible del IES.

Disponible en Anexo 8 y en

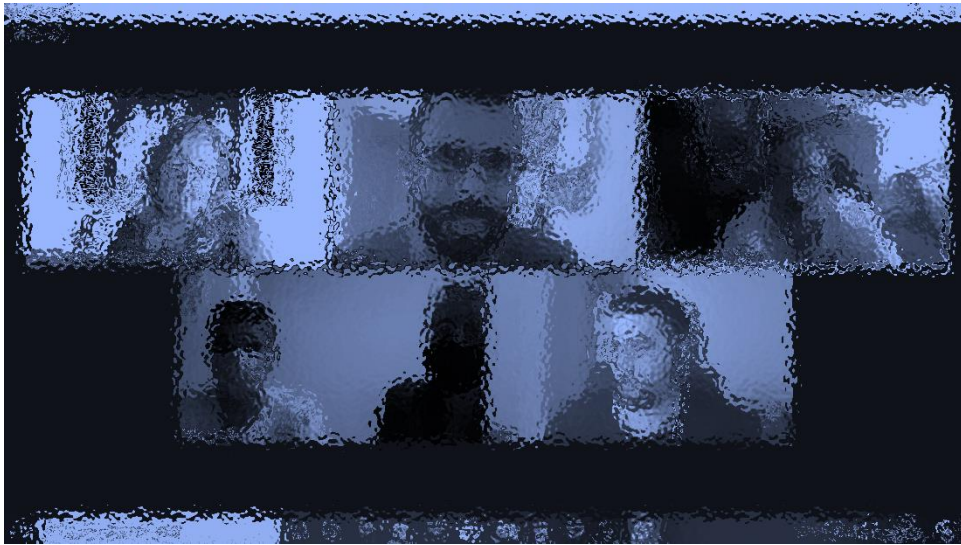
<https://www.instagram.com/p/CP0SRTBDafr/?hl=es>



Además, como parte de esta última fase, realizamos el grupo de discusión (ver guion y consentimiento informado en Anexo 9) con figuras educativas que ya hemos mencionado, con la intención de poder profundizar sobre cuestiones que desde el proceso de investigación reflexiva habíamos identificado como clave durante el trabajo de campo junto a las, los y les adolescentes. Por facilitar su realización, al evitar desplazamientos espaciales de las personas participantes, fue llevado a cabo virtualmente. Y el hecho de ser un grupo de discusión reducido (4 participantes) facilitó su dinamización, porque, al no contar con demasiadas voces, las personas participantes están más expuestas individualmente, sintiéndose más obligadas a actuar para mantener la dinámica y así evitar la disolución del grupo. También porque el discurso grupal posee un menor peso aglutinante y se exige una mayor participación de la figura moderadora en comparación con el grupo de discusión de tamaño medio o grande. Además, en este tipo de grupos reducidos suele resultar más sencillo generar un clima favorecedor para que abunden los argumentos centrados en experiencias personales-profesionales (Ruiz, 2012). Todos ellos son aspectos especialmente útiles en contextos mediados virtualmente en los que puede resultar más sencillo tomar una postura pasiva. La Imagen 9 da constancia visual de ese momento, a la vez que asegura el anonimato:

Imagen 9

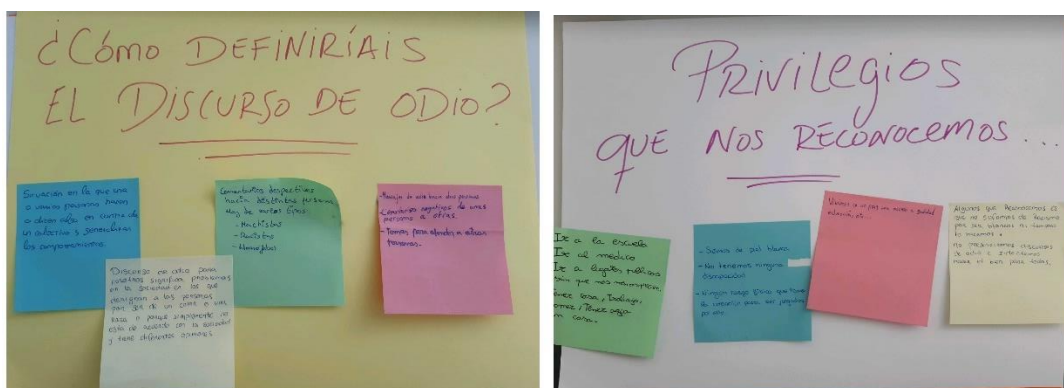
Pantallazo retocado del Grupo de Discusión realizado con profesorado y otras figuras educativas

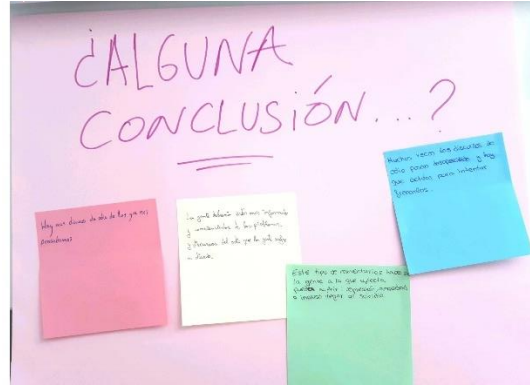
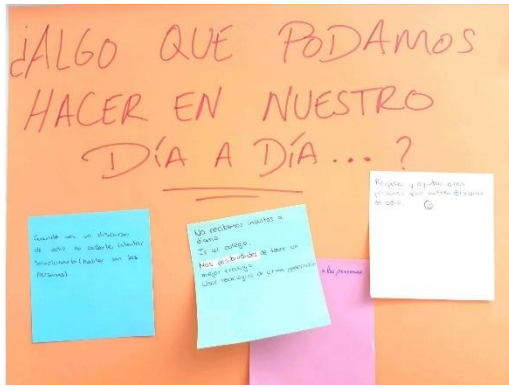


La última sesión en cada grupo fue dedicada a la evaluación reflexiva del proyecto apoyada en un cuestionario de evaluación (ver Anexo 10) que se complementaba con una discusión en pequeños grupos en torno a las siguientes preguntas: *¿Cómo definiríais los discursos de odio?* *¿Qué privilegios nos reconocemos?* *¿Qué podemos hacer en nuestro día a día?* *¿Alguna conclusión?* Tras el trabajo por grupos, se pusieron en común las respuestas agrupándolas sintéticamente en cartulinas, como muestra la Imagen 10, por cada pregunta para pasar a comentarlas:

Imagen 10

Algunas cartulinas con respuestas de participantes a preguntas finales en sesiones de cierre

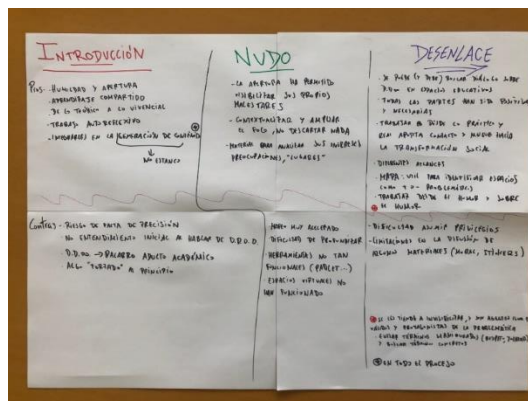
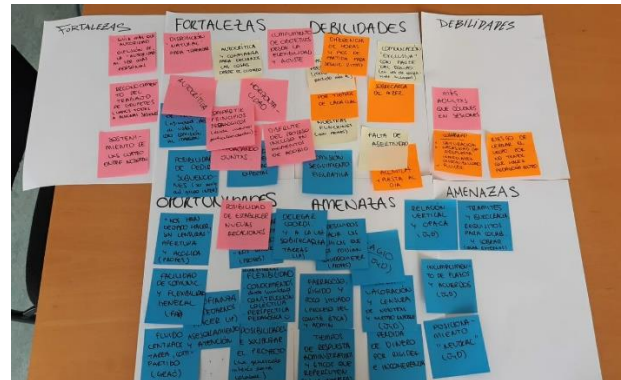
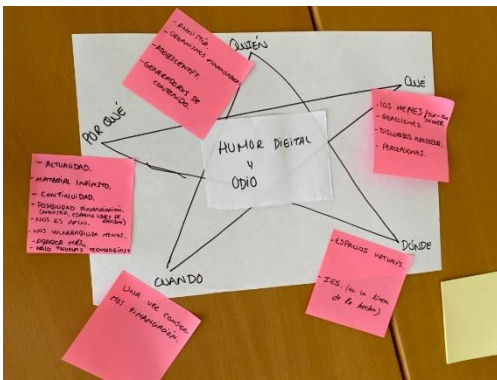




Una vez dado por finalizado el trabajo de campo, el grupo-motor de la investigación celebramos una sesión evaluativa en la Facultad de Educación de la UNED, donde valoramos retrospectivamente: 1) Aspectos metodológicos (enfoque y formas de hacer); 2) Contenidos trabajados en la investigación; 3) Relaciones y cuidado de estas en el contexto de investigación, tanto con participantes como internamente; 4) Posibles líneas de continuidad. La Imagen 11 recoge algunos de los soportes físicos utilizados durante esa sesión.

Imagen 11

Parte del material elaborado durante la sesión evaluativa realizada por el grupo motor de la investigación

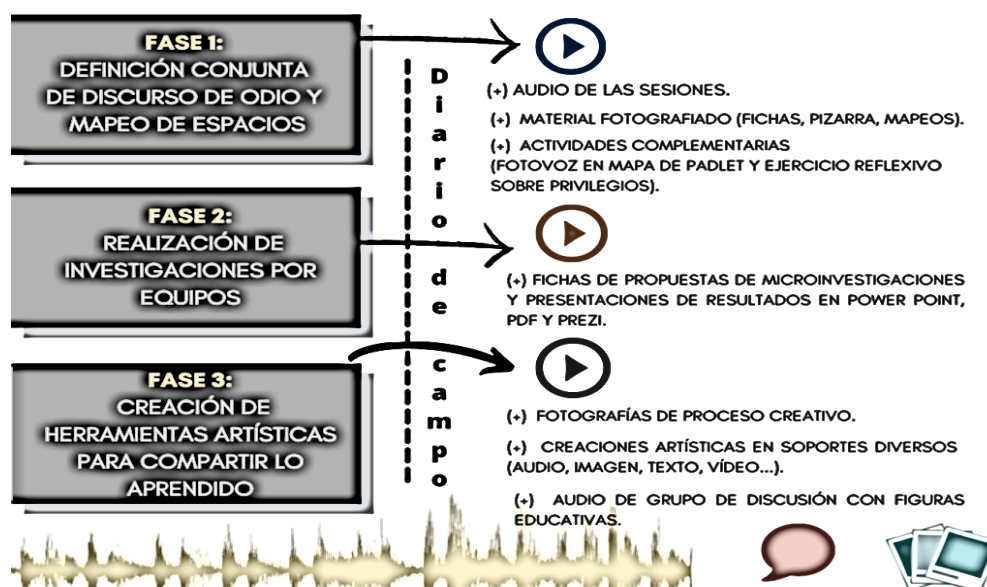


6.2.3. Fase de análisis: documentos de campo y proceso de construcción categorial

Los nueve meses de trabajo de campo descritos en el apartado anterior dieron lugar a numeroso material apto para el análisis. Durante el proceso de recogida, siempre consultamos a las, los y les participantes, explicándoles las motivaciones de recopilar el material en cada uno de esos formatos. Independientemente de que ya hubieran firmado el “consentimiento informado”, el cual, de alguna manera, nos habilitaba para documentar el campo, creímos importante que fuesen conscientes y validaran cada herramienta que servía para realizar la recopilación que aquí presentamos.

Figura 5

Documentos de campo disponibles para el análisis



Nota. Aunque de elaboración propia, esta figura ya ha sido publicada previamente en Izquierdo Montero et al. (2022b).

Los documentos de campo, como puede verse en la Figura 5, forman un *corpus* adecuadamente contextualizado y coherente (Bolívar, 2016) al estar secuenciados y estrechamente relacionados entre sí en el marco de la investigación. Además, dicho *corpus* ofrece discursos multimodales (Pardo, 2013) al combinar más de un tipo de soporte material y forma expresiva; en nuestro caso, la oralidad (audios), el texto escrito (fichas, diapositivas, transcripciones) y la imagen estática (dibujos, fotografías) y en movimiento (cortometraje, videoclip), entre otros. Esta multiplicidad y diversidad de material es una de las características habituales (aunque no exclusiva, por supuesto) de las investigaciones performativas, las cuales tienden a presentar sus resultados en “*nonnumeric data, but*

in forms of symbolic data other than words in discursive text. These include material forms of practice, of still and moving images, of music and sound, of live action and digital code” (Haseman, 2006, p. 103).

El diario de campo

El documento más integrador del trabajo de campo, en la medida en que incorpora a casi todos los demás al referirse a ellos e incluso incorporarlos directamente mediante imágenes e hipervínculos, es el Diario de campo. Comenzamos a redactarlo ya desde el 13 de febrero de 2020, reflejando las reuniones de ajuste del proyecto que manteníamos con las personas responsables de algunos de los espacios educativos. Y la última entrada tiene fecha del 22 de junio de 2021, momento en el que hicimos la devolución final en VALORA. Sus 162 páginas han sido redactadas por cuatro personas del grupo motor⁵⁴. En cada sesión, una persona se encargaba de tomar notas mientras las demás dinamizaban. Esto no impedía que la encargada de registrar pudiese también participar de la sesión cuando lo considerase. Además, esta persona hacía el primer volcado del cuaderno de notas al diario de campo, para ser leído y complementado por las demás investigadoras que habían estado presentes. Cada entrada al diario contaba con la fecha en la que había tenido lugar la sesión y también la fecha de escritura en el diario de campo (intentábamos que no excediese los dos o tres días de diferencia), la duración de la sesión, qué roles habíamos tenido (notas y dinamización), si había grabación de audio disponible, apartado descriptivo de lo ocurrido desde nuestro punto de vista y otro con aclaraciones, reflexiones o propuestas de interpretación de un hecho particular.

A continuación, mediante la Imagen 12 mostramos un ejemplo de entrada del diario de campo:

⁵⁴ El Grupo Motor se conformó con: Alberto Izquierdo Montero, Noemi Laforgue Bullido, Alba Quirós Guindal e Íñigo Lorón Díaz. Teresa Aguado Odina realizó las funciones de coordinación del equipo investigador, mientras que otras/os compañeras/os del Grupo INTER han tenido un papel consultivo y asesor mediante su participación en la comisión de seguimiento.

Imagen 12

Entrada del Diario de campo

SATAFI 05/03/2021 (50 minutos de sesión)

Toma notas: Alba; dinamizan Noe y Alber, acude también Íñigo.

Transcripción: 08/03/2021

Grabación audio: no se considera necesaria.

Descripción:

Llegamos al instituto y, como hacemos siempre, esperamos a (Nombre de profesora) en el vestíbulo. Pasados unos minutos y viendo que no aparece, nos acercamos a ver si está en el despacho de orientación y a preguntar en secretaria. En ese momento aparece pidiéndonos disculpas y contándonos que estaba en la biblioteca preparando materiales para el 8M y ha volado el tiempo sin darse cuenta.

Subimos al aula y, cuando entramos, vemos que está repleta de papel continuo, cartulinas y otros materiales con motivo del 8M. (Nombre de profesora) nos dice que podemos sentarnos donde encontremos sitio y les dice a lxs chicxs que, quienes quieran, pueden quedarse durante el recreo para seguir preparando la pancarta, los carteles, etc.



Preparativos del 8M

Comenzamos preguntándoles cómo les ha resultado la tarea de investigar, a lo que uno de los grupos responde que ha sido fácil mientras que los otros dos grupos no se muestran tan convencidos y expresan que “más o menos”.

El primer grupo en exponer es el formado por (Nombres de cuatro participantes). Han elegido analizar los comentarios sobre un vídeo reciente de racismo en el metro (¿de Barcelona?) publicado en Instagram. Han encontrado el vídeo a partir del perfil de Aissa Aslani, aunque no es ella quien lo sube directamente, sino que lo comparte en una historia a partir de la publicación desde el perfil de @elputogordoxd. En el vídeo se ve cómo un chico racializado está sentado al lado de una mujer en el metro y, de repente, un hombre comienza a hacer comentarios racistas advirtiéndole a la mujer del supuesto peligro de tener al chico al lado. Nos cuentan que han clasificado los comentarios del vídeo según si están contra de la situación o si la apoyan. Los comentarios en contra hacen referencia a que son

actitudes de “viejos chapados a Franco” y denuncian que “al señor le tapan la cara y al chico no”; mientras que los comentarios que apoyan la situación expresan que “tiene razón el señor que insulta”, “los negros a su país, fuera de España”; “los extranjeros roban”. Noe les pregunta si intervinieron más personas en la situación y responden que sí pero no para apoyar al chico sino para instigar. Alber les pregunta cómo creen que se siente el chico en esa situación y cuál creen que sería su intención al compartir el vídeo en Instagram. Respecto a las emociones, responden que seguramente el chico se sintió mal y que, de hecho, después subió una historia llorando. Respecto a las intenciones, opinan que lo subiría a Instagram para que la gente se dé cuenta, para contar lo que está pasando, para visibilizar. El resto de compañerxs dicen que no conocían el vídeo.

Cuando les preguntamos qué harían en una situación así, uno de ellos dice que intervendría mientras que otro se muestra más dudoso respecto a poder intervenir y al efecto de hacerlo y dice que “si yo fuera un adulto se me tendría más respeto, pero al ser un chico, no”. Terminan coincidiendo en que esperarían a ayudar a la persona después. Noe señala que hay distintas formas de ayudar y que no siempre las que pensamos que son mejores, lo son (p.e. si llamamos a la policía en un caso de agresión a una persona sin papeles, corremos el riesgo de poner aún más en peligro a esa persona porque la policía puede querer detenerla).

El segundo grupo -formado por (Nombre de tres participantes)- comienzan su exposición con una parte teórica sobre qué son las redes sociales, qué son los discursos de odio y cuáles son los principales discursos de odio en redes sociales. En la definición que comparten de DDOO hacen referencia a privilegios y poder. Nos explican que se han centrado en analizar memes, en su contenido y significado, en por qué puede resultar sensibles para ciertas personas y cuáles pueden ser los puntos de vista de quienes los comparten. También mencionan que les hubiera gustado mostrar más pero que han decidido no hacerlo porque el contenido de muchos de ellos era muy delicado (p.e. memes con bromas sobre el nazismo). Los tres memes que han elegido son los siguientes:

- Cover de un álbum de música parodiando el atentado de las torres gemelas.
- Vídeo simulando el juego Call of Duty durante un tiroteo en una mezquita.
- Post con el siguiente texto “Los géneros son como las torres gemelas: antes eran dos, ahora es un tema delicado”.

Mientras los exponen, se preguntan cómo actúan o actuarían si recibieran un meme así y responden de muy diversas maneras, desde no viéndolo hasta denunciándolo o reportándolo, y afirman que les gustaría hacer más al respecto. Asimismo, cada unx va poniendo voz a lo que dirían personas a favor o en contra de esos memes.

Para terminar, hablan de la “otra cara de la moneda” preguntándose qué hacer ahora, si la solución pasa por compartir únicamente memes políticamente correctos. (Nombre de participante) apunta que este tipo de memes -políticamente correctos- muchas veces no hacen gracia, sino que sólo sirven para mostrar apoyo y visibilizar a un movimiento o colectivo concreto, por lo que “pierden un poco el sentido de lo que es un meme”. Apunta que, “aunque todo meme se ríe de algo o alguien, hay que pensar en la línea de la otra persona”. Les preguntamos si creen que todos los memes son ofensivos y surge debate entre lxs chicxs, hay quien apunta que “siempre vas a ofender a alguien”. También les preguntamos si creen que todos los memes son ofensivos o si lo que pasa realmente es

que se difunden más lo que son ofensivos, a lo que responden que son los más ofensivos los que se propagan con mayor facilidad. Íñigo interviene para preguntarles su opinión sobre la “generación de cristal” y el debate en torno a la supuesta “hipersensibilidad” y “lxs ofenditxs”. Después de varias intervenciones interesantes, (Nombre de participante) termina diciendo que “esa gente -quienes emiten discursos ofensivos y a la vez se quejan de quienes se sienten ofenditxs- se ha acostumbrado históricamente a decir lo que le da la gana. Como ahora las personas denuncian las situaciones injustas que viven, esa gente las considera hipersensibles y dicen que no les dejan decir nada”.

Mientras un grupo se sienta y el otro se prepara, (Nombre de profesora) nos comenta que ha hablado con el jefe de estudios y que no habría problema si lxs chicxs quisieran hacer un graffiti en alguna pared del instituto. También nos dice que si no encontrásemos una pared donde encajase bien la idea, tampoco habría problema en hacerlo en un panel y colocarlo después.

El último grupo -formado por (Nombre de tres participantes)- han analizado los discursos de odio al colectivo LGTBIQ+ haciendo preguntas a cuatro personas cercanas (de 16, 27, 46 y 60 años aprox.). Expresan que han elegido a personas cercanas porque tenían curiosidad por saber qué pensaban al respecto. Las respuestas que han recogido son parecidas, aunque con ligeros matices. Ninguna de las entrevistadas dejaría de hablar a una persona porque ésta última pertenezca al colectivo LGTBIQ+ y todas manifiestan que la ayudarían en una situación discriminatoria. Sobre la pregunta relativa a cómo se trataba el tema “en sus épocas”, las respuestas expresan que no se hablaba de ello (entrevistada de 46 años), que las personas se reprimían por miedo (entrevistada de 60 años), que eran bastante tolerantes (entrevistada de 27 años) y que hay mucha burla al respecto (entrevistada de 16 años). Y sobre la pregunta relativa a cómo creen que se debería tratar a las personas LGTBIQ+, las respuestas coinciden en que sea de igual forma que a cualquier otra persona, de una manera normal. Una de las entrevistadas puntualiza que no está de acuerdo con la discriminación positiva (es un tema que hubiera sido interesante plantear como debate, pero no dado tiempo).

Comentan que les ha sorprendido que no hubiera respuestas “negativas” (entendemos que se pueden referir a que ninguna respuesta ha mostrado una actitud discriminatoria en mayor o menor medida). Al preguntarse qué harían en una situación donde se está discriminando a una persona por su identificarse o pertenecer a ese colectivo, coinciden con el comentario de (Nombre de participante) respecto a que no se tiene en cuenta de la misma manera a personas adultas y jóvenes. Aun así, sostienen que primero intentarían hablar “a buenas” con quien está agrediendo o discriminando pero que, si eso no funciona, quizá buscarían otra forma “a malas”.

Seguidamente presentan un vídeo titulado [“¿Hay homofobia en España” \(vía Código Nuevo\)](#) y, después de reproducirlo, le preguntan al resto de la clase qué opinan sobre él. En ese momento suena el timbre, pero (Nombre de profesora) le dice a la banda que esperen unos minutos más hasta que las compañeras terminen. Éstas dicen que tenían otro vídeo preparado -un trozo de la entrevista de Abascal en el Hormiguero- y que lo habían elegido porque creen que, aunque trata de negar o disfrazar su homofobia durante la entrevista, las respuestas de Abascal son claramente homófobas. El grupo concluye su exposición diciendo que se ha avanzado mucho en la sociedad pero que aún queda mucho por avanzar y hacen referencia a la importancia de que el amor sea libre.

(Nombre de participante) comenta que cree que las personas a las que han entrevistado no entienden todo lo que se incluye dentro de las siglas LGTBIQ+ porque, por las respuestas que han dado, le parece que únicamente estaban centrándose en orientación sexual.

Como última pregunta, Íñigo dice que le gustaría saber qué opinan sobre la propuesta del pin parental que quiere sacar adelante Vox. Algunxs chicxs preguntan qué es eso y (Nombre de profesora) lo explica brevemente. (Nombre de participante) responde diciendo que le resulta incomprensible, que no entiende que si queremos una sociedad libre donde respetemos a todas las personas, tengamos que respetar que quieran prohibir en las aulas que se trabajen contenidos que fomentan precisamente esa libertad y ese respeto. Es muy expresivo al compartir su opinión y sus palabras nos recuerdan a la paradoja de la tolerancia de Popper.

[Powerpoints elaborados por cada grupo aquí](#)

Mientras recogemos, comentamos con (Nombre de profesora) lo mucho que se han currado las investigaciones y las exposiciones y nos dice que cree que esta banda centrará su propuesta artística de la tercera fase en el colectivo LGTBIQ+ porque ha sido un tema común a dos de los tres grupos y parece que les interesa y les mueve bastante. Calendario en mano, nos pregunta cuántas sesiones tenemos pensadas para esa tercera fase. Le decimos que -en principio- cuatro y que querríamos empezar la misma semana de la vuelta de vacaciones de semana santa para terminar durante el mes de mayo (en vez de junio que tendrán más tareas y exámenes finales). Por su parte, nos propone que vengamos el viernes que viene -12 de marzo- para que el grupo que falta de esa banda presente su investigación y para empezar ese mismo día la tercera fase con ellxs. Los siguientes viernes -19 y 26 de marzo- son festivos, por lo que con la otra banda comenzaríamos la tercera fase el viernes después de semana santa -09 de abril-. De cara a calendarizar las sesiones con las bandas de los miércoles, nos dice que mejor hablemos con (Nombre de profesor).

Nos dice también que le gustaría que tomáramos un café y hablásemos más tranquilamente, pero que con los preparativos del 8M no le queda tiempo. Le decimos que no pasa nada, que el viernes que viene, después de la sesión, puede ser un buen momento para ello.

Reflexiones:

Después de la sesión en el IES, vemos que SOS Racismo ha compartido una publicación sobre el vídeo analizado por el primer grupo. En ella explican que no se trata de una situación ocurrida sino de una representación artística y, por ello, rectifican la denuncia que habían realizado previamente.

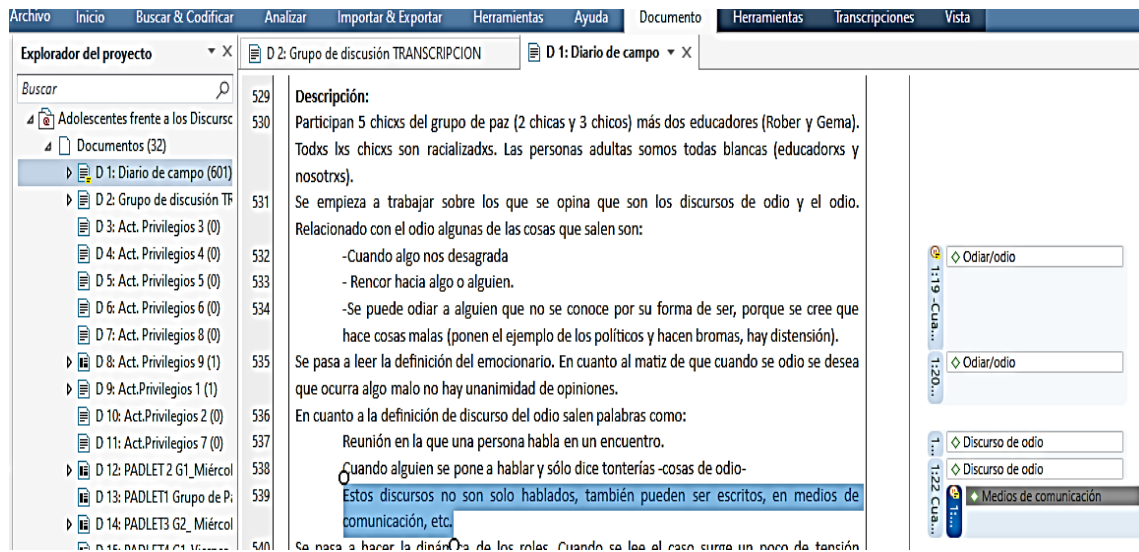


Construcción de la red categorial

Tanto el diario de campo como otros materiales han sido analizados mediante el apoyo técnico del *software Atlas.ti*⁹. El análisis temático **de contenido** (Morentin Encina et al., 2022) realizado mediante esta herramienta facilitadora se ha centrado únicamente en aquellos documentos que contenían texto y/o imagen, mientras que los audiovisuales han sido analizados sin este soporte. Un total de 32 documentos han conformado la carpeta de análisis en *Atlas.ti*: diario de campo (x1 documento), grupo de discusión con profesorado y figuras educativas (x1), actividades individuales y voluntarias sobre privilegios (x9, ejemplo en Anexo 6), panel de Padlet grupal sobre experiencias acerca de los discursos de odio situadas en escenarios concretos del mapeo (x5, ejemplo en Anexo 5), presentación en *Power Point* o similar de las investigaciones grupales que utilizaron soporte visual (x 12), cuestionarios de evaluación (x 41 respuestas, ver Anexo 10) y reflexiones grupales finales (x4, ver página xx). En estos documentos se han realizado hasta el momento 710 codificaciones (asignaciones de un fragmento de texto o imagen a un código o categoría), a través de un proceso de codificación que ilustramos a continuación con la Imagen 13:

Imagen 13

Pantallazo del proceso de análisis con Atlas.ti9



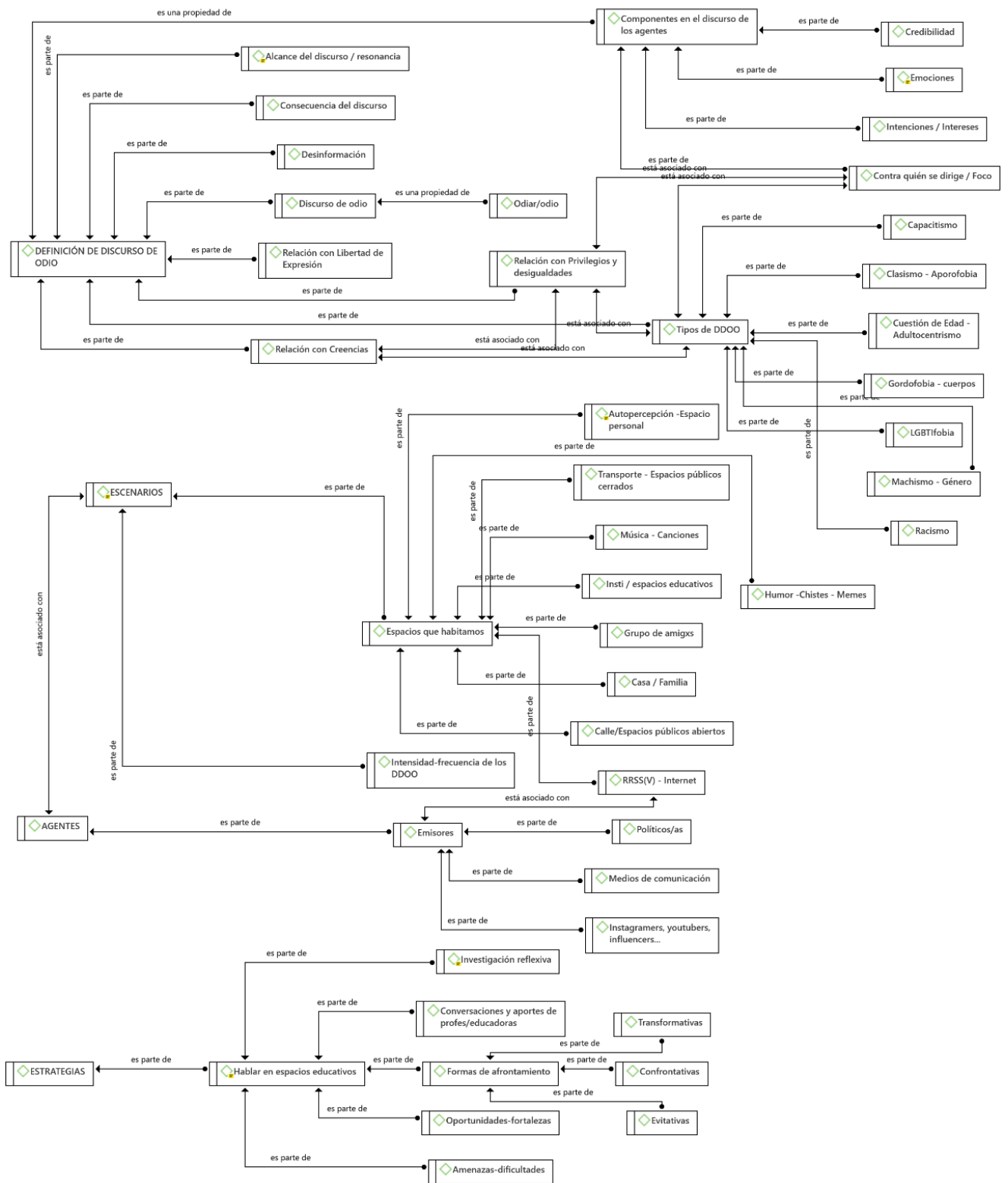
Contábamos con 4 categorías previas, correspondiendo a cada núcleo temático de la investigación: *Discurso de odio* <> *Escenarios* <> *Agentes* <> *Estrategias*. De éstas, a su vez, han emergido otras 45 subcategorías, conformando un total de 49, explicadas en la correspondiente Tabla de Códigos (ver Anexo 11), cuyas interrelaciones pueden observarse también en la siguiente red categorial mostrada por la Imagen 14⁵⁵:

⁵⁵ La red puede verse también, y quizá con mayor calidad de imagen, en este enlace o en el código QR que aparecen a continuación: https://figshare.com/articles/figure/Red_Categorial/22017557



Imagen 14

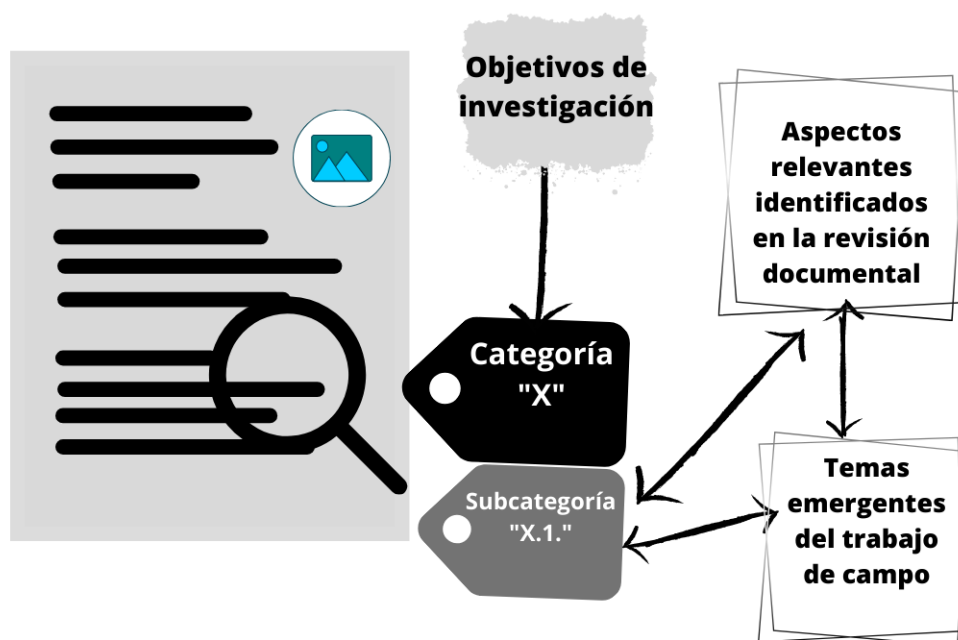
Red categorial



Este proceso de construcción categorial se ha llevado a cabo mediante un primer análisis del material a partir de esas cuatro grandes categorías que daban respuesta a los objetivos del proyecto de investigación vinculado a esta tesis doctoral, el cual ha sido seguido por varios repasos analíticos de los documentos de campo. En ellos, la construcción de subcategorías ha funcionado mediante una lógica inferencial (Krippendorff, 2013) que, orientada por el contraste continuo entre la revisión documental⁵⁶ y el trabajo de campo, iba ayudándonos a otorgar la relevancia suficiente a fragmentos informativos concretos para etiquetarlos y convertirlos así en códigos de análisis.

Figura 6

Esquema del proceso de construcción categorial



Esta manera de proceder ha resultado adecuada y suficiente para ofrecer respuestas a las preguntas insertas en los objetivos de investigación, siempre renunciando a cualquier tipo de intención generalizadora o definitiva, si no, más bien, entendiendo que se trata de categorizaciones discutidas y discutibles, siempre tentativas y dispuestas a verse reorganizadas según otras lógicas inferenciales. Es decir, somos conscientes de que la red categorial dibujada más arriba podría tener otra forma y otro contenido, pero la que hemos construido nos ha parecido válida para ofrecer posibles respuestas

⁵⁶ Dentro de la revisión documental, incluimos la revisión sistemática de la literatura científica, la cual también tuvo su propio proceso de construcción categorial, en su caso mediante sucesivos “acuerdos interjueces”, tal y como hemos explicado en Izquierdo-Montero et al. (2022a).

a las preguntas planteadas y, además, seguir generando nuevos y más afinados interrogantes al respecto.

6. 3. Limitaciones metodológicas

Es preciso señalar algunas de las limitaciones que hemos identificado referidas a la metodología de esta tesis doctoral, a las cuales seguramente se irán sumando otras tantas que iremos encontrando en futuras lecturas, conversaciones y reflexiones en relación con el proceso de investigación.

Empezando por lo que quizá se alejaba más a nuestro control, reconocemos que la situación pandémica ha marcado sus propios tiempos y ha limitado las formas de relación (interacción presencial desde el distanciamiento físico; restricciones para ocupar determinados espacios y fomentar encuentros más multitudinarios, etc.). Por ejemplo, hubiéramos querido incrementar los momentos de diálogo inter-grupos entre las, los y les 52 participantes, pero la situación generada por la COVID-19 no era la más idónea para favorecer espacios de presencialidad. Tampoco conseguimos articular momentos de encuentros síncronos mediados virtualmente, debido a la dificultad para ajustar tiempos en unos momentos, además, de sobrecarga de conexiones telemáticas. Este aspecto lo intentamos compensar mediante nuestra propia narración a cada uno de los cinco grupos sobre lo que estaban haciendo los demás (incluyendo sus motivaciones para hacerlo, las dificultades que surgían, los interrogantes aun abiertos...), apoyándonos en algunas grabaciones y otros materiales de muestra.

En segundo lugar, la cuestión de las lógicas y los tiempos escolares (Velasco & Diaz de Rada, 2015[1997]) han dificultado relaciones que pudieran alejarse lo suficiente de las de profesor/a-estudiante, en cuanto a jerarquías asumidas y expectativas vinculadas a la evaluación-calificación... Sobre todo, en el caso del IES Satafi, donde la investigación se enmarcaba en la asignatura de “Valores sociales y cívicos”, no podemos saber hasta qué punto el reconocer una situación susceptible de ser evaluada académicamente pudo mediar en las respuestas dadas.

Lo dicho en los dos párrafos anteriores también ha condicionado el nivel de participación de las, los y les adolescentes en la investigación, así como del profesorado y de otras figuras educativas. Desde el inicio, reconocimos que las preguntas y objetivos de investigación iniciales, si bien se apoyaban en ese trabajo preliminar realizado (curso de verano, grupo de discusión con educadoras/es, lecturas, asistencia a eventos y espacios de diálogo (como vimos en el apartado 1.2.), no surgían desde los intereses de las personas que iban a participar en el proyecto. Esto no ha impedido que la flexibilidad del “esbozo metodológico” facilitara que quienes han hayan ido haciendo esas preguntas suyas:

matizándolas, complementándolas con otras que elaboraron en sus investigaciones grupales en la Fase 2, respondiéndolas a su(s) manera(s)... Aun así, encontramos limitaciones en el aspecto participativo en forma de tensiones no resueltas entre las teorías que consideramos básicas en la investigación participativa (Dumrauf et al., 2012) y lo que pudimos hacer en la práctica. En este sentido, por ejemplo, nos hubiera gustado que el Grupo Motor hubiera estado formado también por personas de las comunidades educativas junto a las que hemos trabajado, y no solo por investigadoras/es del Grupo INTER, aunque las decisiones que se hayan tomado en estos dos espacios hayan tratado de estar en constante diálogo con las y los participantes. Lo intentamos, pero no lo conseguimos.

De la misma manera, también hubiéramos deseado realizar un co-análisis de los documentos de campo, así como abrir la escritura del Diario de campo a las, los y les participantes, viendo como insuficientes las permanentes retroalimentaciones que hemos realizado en cada sesión con cada grupo sobre las principales conclusiones que íbamos alcanzando. Estas tentativas no cumplidas tienen que ver con lo que entendemos por “participativo” y forman parte de nuestro compromiso relacionado con la horizontalidad pretendida entre investigadoras/es y participantes, desde una praxis apoyada en un “co-” que pretende ser igualador en el proceso de generación de conocimientos. Así, la horizontalidad intentada ha sido limitada por un manejo desigual de la información y de las tomas de decisiones (aunque estuviesen abiertas) que afectaban a las direcciones y tiempos de la investigación, desde nuestra regulación intencionada (aunque no siempre deseada) de la participación en un gradiente que de manera simplista podemos decir que va de “más” a “menos”. Desde el sentir y reconocernos en esa responsabilidad es desde donde visibilizamos estas limitaciones, de la misma manera que es desde donde también hemos intentado facilitar la participación mediante diversos mecanismos y formas de relación, tal y como hemos explicado en los apartados anteriores.

También desde *ahí*, compartimos otra limitación identificada. Esta tiene que ver con la dificultad relacionada con las investigaciones sobre racismo (del Olmo, 2009) y otras formas de violencia, muchas de ellas en la base de los discursos de odio. Sobre esto, a pesar de que hemos llevado a cabo importantes esfuerzos por vincular la temática de los discursos de odio a la cotidianidad y experiencia vital de las personas junto a las que hemos trabajado, apostando por una perspectiva reflexiva, nuestro conocimiento sobre la relación de las, los y les adolescentes participantes con los discursos de odio se queda en un plano discursivo. Esto no nos parece poco, inadecuado ni insuficiente, pero sí creemos que conviene advertir que, dado que la mayoría de las técnicas de investigación que hemos utilizado son lingüísticas (aun volcándose en diversos soportes y formatos, y basándose en diversas formas y

situaciones de producción discursiva), se nos plantea el problema de la relación entre lo que las personas decimos y lo que hacemos, sobre todo cuando tratamos de averiguar estrategias que se ponen o no en marcha en lo cotidiano, en este caso, para afrontar los discursos de odio.

Esto no implica, o al menos así lo concebimos desde esta tesis doctoral, que las declaraciones que hayan emitido las, los y les participantes (adolescentes y personas adultas) no sea creíble o válido para nuestra investigación. Ni mucho menos, de hecho, en los planteamientos iniciales no pretendíamos recoger más que discursos en diversas formas de expresión y desde relaciones dialógicas. Pero sí implica ser consciente de que las personas –con nuestros *decires* y nuestros *haceres* (apuntando que “decir” también es una forma de “hacer)– estamos en una constante “danza” entre

múltiples constricciones, a menudo contradictorias, que determinan⁵⁷ nuestra acción independientemente de nuestras creencias. Ello provoca que no seamos coherentes, que hagamos y digamos cosas distintas en diferentes situaciones y que adaptemos nuestros discursos y creencias a nuestras prácticas para justificarlas, manipulando estratégicamente la reserva de recursos culturales disponibles (Martín-Criado, 2014; p.1).

Siguiendo a este sociólogo de la educación, reconocer estas ambivalencias pasará por realizar vigilancias continuas sobre (o, al menos, tener en consideración):

- la relación entre la situación de producción de discurso y de prácticas y la economía comunicativa⁵⁸ del grupo social estudiado;
- la relación entre la situación de producción de discurso y las situaciones de prácticas a que el discurso se refiere;
- de la relación entre la situación de producción de discurso y otras situaciones interaccionales en la economía comunicativa del grupo estudiado;
- el papel del investigador/a en la construcción de los marcos a partir de los cuales se dará sentido a la situación (Martín-Criado, 1998, p. 71).

De todo ello hemos sido conscientes durante el proceso investigador, como muestran las 111 codificaciones asignadas a la categoría “Investigación reflexiva” (ver ejemplo en Tabla de códigos,

⁵⁷ Quizá en nuestro caso diríamos “condicionan nuestra acción a pesar de nuestras creencias”.

⁵⁸ Según lo que puede entenderse en el artículo citado del autor, la economía comunicativa se refiere al tipo de conducta comunicacional que una persona decide poner en marcha en función de los grupos sociales en los que se desenvuelve, así como los lugares, situaciones y acontecimientos sociales donde está.

Anexo 11), pero queríamos también aclararlo aquí para que los resultados de la investigación sean leídos desde estos matices que, sin llegar quizás a constituir una limitación de la investigación, sí puede limitar sus interpretaciones y las afirmaciones que se realicen en base a la misma.

Otro conjunto de limitaciones se refiere en exclusiva a la revisión documental, de la cual ha formado parte la revisión sistemática de la literatura científica sobre discursos de odio que hemos realizado y publicado (Izquierdo Montero et al., 2022a). Por un lado, aunque la herramienta de búsqueda de la UNED tiene acceso a un número considerable de bases de datos, seguramente no refleje todas las publicaciones existentes que coincidan con los criterios de búsqueda. Además, cabe la posibilidad de que haya artículos sobre discursos de odio que, sin embargo, no estén incorporando el término en su título. Afortunadamente, el hecho de que los 266 textos de la revisión sistemática solo constituyan una parte del conjunto de fuentes consultadas para elaborar el “estado de la cuestión” y la discusión de los resultados, nos permite afirmar que hemos podido acceder a más publicaciones, muchas de ellas, además, distintas al formato de artículo científico (libros, manuales, informes, guías...). En todo caso, las lecturas realizadas se han limitado a los tres idiomas en los que tengo competencia lectura suficiente: español, inglés y portugués.

Casi para terminar, nos gustaría añadir que, como ya anticipamos en apartados anteriores, el proceso de codificación (la producción y aplicación de categorías tanto para el análisis de los documentos de campo como para la clasificación de los artículos sistematizados) conlleva siempre posibles sesgos derivados de la subjetividad del equipo investigador, dado que “nada se interpreta desde una posición “neutra” y el sentido es algo que no se puede imponer” (Lull, 2009, p. 189). Por ello, hemos intentado pasar de la subjetividad individual de cada investigador a la intersubjetividad a través del consenso constante entre investigadores/as.

Solo resta decir que la reflexión acerca de estas limitaciones señaladas supone un aprendizaje muy relevante relacionado con las diversas tensiones que entran en juego durante los procesos de investigación y que tienen que ver con expectativas propias y ajenas, necesidades de personas e instituciones implicadas, tiempos y conciliaciones, preferencias, imprevistos, etc., dando lugar a renegociaciones casi permanentes (también con nuestros propios imaginarios sobre “lo que debería ser una investigación participativa”, como ha quedado evidenciado en este apartado) que confluyen en lo que finalmente acaba por llevarse a cabo.

**RESUMEN DEL BLOQUE C Y FUENTES CLAVE /
SUMMARY OF SECTION C & KEY SOURCES**

Aquí, describimos el enfoque y el procedimiento metodológico desde los que hemos abordado los objetivos de investigación. Así, el enfoque intercultural crítico nos lleva a sentir más proximidad hacia formas dialógicas de construcción de conocimiento. Por ello, se despliegan los detalles del procedimiento metodológico puesto en marcha, desde la aproximación a las y los potenciales participantes hasta el análisis de los resultados de investigación, pasando por algunas consideraciones éticas.

El abordaje metodológico, que ha tenido que ajustarse a la situación pandémica (COVID-19) se ha centrado en la realización de un taller dialógico durante nueve meses (octubre 2020 a junio de 2021) junto a 52 adolescentes participantes, distribuidos en 5 grupos (4 de ellos vinculados a un Instituto de Educación Secundaria, y el otro a una entidad socioeducativa). Ha constado de tres fases o momentos diferenciados: 1) Definir y mapear (escenarios y agentes) los discursos de odio; 2) Llevar a cabo investigaciones grupales situadas; y 3) Desarrollar algunas estrategias artísticas

Here, we describe the approach and methodological procedure from which we have approached the research objectives. Thus, the critical intercultural approach leads us to feel closer to dialogical forms of knowledge construction. Therefore, the details of the methodological procedure are set out, from the approach to the potential participants to the analysis of the research results, including some ethical considerations.

The methodological approach, which has had to be adjusted to the pandemic situation (COVID-19), has focused on carrying out a dialogic workshop for nine months (October 2020 to June 2021) with 52 adolescent participants, distributed in 5 groups (4 of them linked to a Secondary School, and the other to a socio-educational entity). It consisted of three distinct phases or moments: 1) Defining and mapping (scenarios and agents) hate speech; 2) Conducting situated group research; and 3) Developing some artistic strategies to challenge hate speech. The dialogic workshop has thus

para cuestionar los discursos de odio. El taller dialógico se ha constituido así en una investigación performativa en la que se investigaba acerca de lo que se estaba haciendo, dando lugar así a una investigación educativa en un doble sentido: porque se lleva a cabo desde un interés y una disciplina educativa, y porque en sí misma nos ha ayudado a educar(nos) ante los discursos de odio. También se ha llevado a cabo un grupo de discusión con profesorado y otras figuras educativas.

Desde ahí se ha generado una diversidad interesante de documentos de campo que combinan diversos formatos (texto, imagen, audiovisuales) y soportes. Este material ha sido manejado mediante el programa de análisis de contenido *Atlas.ti*, como apoyo técnico para construir una red categorial adecuada para dar respuesta a los objetivos de investigación. El proceso de revisión documental permanente, del que forma parte la sistematización de artículos científicos sobre discursos de odio, ha interactuado con los hallazgos del trabajo de campo para ir dando lugar al conjunto de las 4 categorías y 45 subcategorías que se han generado durante el proceso de codificación.

become performative research in which we investigated what we were doing, thus giving rise to an educational research in a double sense: because it is carried out from an educational interest and discipline, and because in itself it has helped us to educate ourselves in the face of hate speech. A discussion group was also carried out with teachers and other educational figures.

From this, an interesting diversity of field documents has been generated, combining different formats (text, image, audiovisual) and supports. This material has been managed using the Atlas.ti content analysis programme, as a technical support to build a categorical network suitable for responding to the research objectives. The process of permanent documentary review, of which the systematisation of scientific articles on hate speech forms part, has interacted with the findings of the fieldwork to give rise to the set of 4 categories and 45 subcategories that have been generated during the coding process.

Finally, some methodological limitations are noted. The most relevant, at least from our point of

Por último, se señalan algunas limitaciones metodológicas. La más relevante, al menos desde nuestro punto de vista, consiste en no haber conseguido incrementar la participación, por ejemplo, ampliándola también a los momentos de análisis e interpretación de los materiales de campo recopilados.

Fuentes clave:

Aguado, T. & Mata Benito, P. (Coords.) (2017). *Educación Intercultural*. UNED.

Ballesteros, B. (coord.). (2014). *Taller de investigación cualitativa*. UNED.

Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (2010). *Construyendo la interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
<https://bit.ly/2m0OMzO>

view, is that we have not managed to increase participation, for example by extending it also to the moments of analysis and interpretation of the fieldwork materials collected.

Key sources:

Bottici, Ch. (2019): Imagination, Imaginary, Imaginal: Towards a New Social Ontology? *Social Epistemology*, 33(5), 433-441. <https://bit.ly/3QUeDUR>

Guilherme, M. (2019) The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1-13.
<https://bit.ly/3ZA0Bvc>

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.



BLOQUE D

. . .

RESULTADOS

En este bloque vamos a exponer los resultados del trabajo de campo, ya que los referidos a la revisión documental exhaustiva van nutriendo los aportes realizados durante todo el informe, desde la definición del estado de la cuestión (capítulos 2, 3 y 4, principalmente) hasta la discusión y las conclusiones (capítulos 11, 12, 13). Tenemos así tres capítulos referidos a las perspectivas de quienes han participado en la investigación acerca de: la definición de los discursos de odio (capítulo 7); los agentes y escenarios clave identificados (capítulo 8); y las posibles estrategias para afrontar tales discursos (capítulo 9). Vemos cómo en cada uno de estos capítulos se presentan primero un apartado con los resultados alcanzados durante los nueve meses de taller dialógico junto a las, los y les adolescentes, seguido de otro desde donde emergen las voces del profesorado y otras figuras educativas que participaron en el grupo de investigación realizado. Podrá verse en estos capítulos que no hemos optado por una exposición de los resultados que aporte claves en forma de párrafos concisos o titulares que muestren sin “peros” las ideas más destacadas (*bullets*), si no que hemos preferido ir desgranando el proceso por el cual se iba alcanzando alguna pequeña observación o conclusión colectiva, siempre frágil y tentativa, puesto que consideramos que esta segunda forma expositiva se corresponde mejor con el ‘espíritu’ de la investigación en particular y con las relaciones educativas en general.

Complementariamente, el capítulo 10 presenta los resultados acerca de uno de los grandes retos identificados en esta investigación performativa en la que, como ya hemos dicho, se ha tratado de investigar sobre *cómo hablar* de discursos de odio en espacios educativos mientras lo hacíamos. Este gran reto se trata en el apartado 10.1. y tiene que ver con las reacciones que hemos encontrado y que asumimos que se deben a un momento en el que los privilegios asociados a la masculinidad y la blanquitud se ven considerablemente cuestionados, aunque aún no tanto como nos gustaría desde una óptica de justicia social. Por su parte, el apartado 10.2. explora los resultados en torno a una de las grandes potencialidades identificadas para, precisamente, favorecer diálogos que consigan cuestionar reflexivamente tales privilegios y, con ellos, muchos de los discursos de odio que encontramos actualmente: el humor, en un doble sentido, como tema a tratar y en tanto que componente inherente al proceso educativo-investigador. Este capítulo ya supondrá un tránsito hacia la discusión, recogiendo varias referencias bibliográficas que evidencian la importancia de haber destacado en el informe de tesis estos dos temas, la reacción desde los privilegios y el humor como herramienta educativa, teniendo en cuenta las características y medios de difusión de los discursos de odio actuales.

CAPÍTULO 7

LA DIFICULTAD Y NECESIDAD DE CONCEPTUALIZAR LOS DISCURSOS DE ODIO

7. 1. Perspectiva de las, los y les adolescentes

En las primeras sesiones del taller dialógico, el trabajo con cada grupo se orientó a tratar de esbozar una definición colectiva del concepto central de la investigación (“discursos de odio”) que nos permitiese continuar trabajando desde el manejo de una noción compartida, abierta a matizaciones durante los nueve meses de encuentros. Inicialmente, la gran mayoría reconocía que no había oído el término con anterioridad; salvo algunas excepciones a quienes les sonaba de escucharlo en televisión o en alguna mención en internet. Sí intuían, generalmente, a qué podía referirse y lanzaban tentativas de definición bastante apegadas al significado de las propias palabras que componen el término (“discurso” y “odio”), casi parafraseándolo. Respecto a *odiar*, aportaban aproximaciones como las siguientes:

“Cuando algo nos desagrada. Rencor hacia algo o alguien” (1:19 ¶ 532 – 534 in Diario de campo)⁵⁹.

“(…) es un sentimiento sobre algo o alguien que no te gusta” (1:56 ¶ 577 in Diario de campo).

En su vínculo con lo discursivo, íbamos obteniendo apuntes más concretos:

“Los discursos de odio son críticas” (1:3 ¶ 463 in Diario de campo).

“algo que incita a la violencia” (1:5 ¶ 464 in Diario de campo).

⁵⁹ La codificación de *Atlas.ti9* refleja la siguiente información: (“nº documento”: “nº página” ¶ “nº de la codificación” in “Nombre del documento”). Entonces, para el caso al que se vincula esta nota al pie, sabemos que el fragmento citado proviene del documento nº1 de entre los 32 introducidos en el software analítico, el diario de campo, concretamente de su página 19, desde donde se rescatan dos codificaciones que se han realizado, la 532 (“Cuando algo nos desagrada”) y la 534 (“Rencor hacia algo o alguien”), las cuales, por cierto –aunque esta información no la hemos incorporado visiblemente– han sido adheridas a la categoría o código “Odiar / odio”. Además, cuando entrecomillamos nos referimos a palabras literales expuestas por las personas participantes, diferenciándolo de los fragmentos no entrecomillados, los cuales reflejan nuestras propias voces en el diario de campo.

“Cuando alguien se pone a hablar y sólo dice tonterías: cosas de odio. Estos discursos no son solo hablados, también pueden ser escritos, en medios de comunicación, etc.” (1:22 ¶ 538 – 539 in Diario de campo).

“algo que una persona o personas dicen contra una minoría” (1:99 ¶ 672 in Diario de campo).

“cuando se habla de algo que nos enfada de alguien” (1:159 ¶ 744 in Diario de campo).

Estas ideas, donde ya aparecían componentes clave de los discursos de odio (“un sentimiento”, “incita a la violencia”, “no son solo hablados”, “contra una minoría”), permitían seguir tirando de *hilos* a través de preguntas para ir conformando una definición más detallada y precisa.

Entre las aportaciones, sobre todo parecía necesario aclarar si estábamos hablando de un odio en general que cualquier persona podíamos sentir hacia cualquier otra, o más bien de algo más específico, porque nos dimos cuenta de que iba “a ser complejo tratar de llegar a la conclusión de que los discursos del odio no pueden ser dirigidos hacia cualquier colectivo” (1:9 ¶ 495 in Diario de campo), puesto que muchas definiciones obviaban las lógicas de poder que hacen del reconocimiento y denuncia de los discursos de odio una herramienta protectora. Con esta intención, y a modo de procedimiento *mayéutico*, la siguiente pregunta que habitualmente planteábamos en los talleres dialógicos era que si entonces podíamos odiar a cualquier persona, incluso sin conocerla, o si, por el contrario, consideraban que era necesario conocer a la persona para despertar esa emoción. Esta pregunta pretendía dar un rodeo que nos aproximase al análisis de la vinculación de estos discursos con representaciones sociales y relaciones de desigualdad estructurales, como hemos señalado. Las respuestas fueron variadas y se debatió sobre ello:

“no se puede odiar a alguien que no conoces o que no has visto nunca, precisamente por eso” (1:57 ¶ 577 in Diario de campo).

se comenta que no se puede, ya que se necesita saber cómo es o que haya hecho algo perjudicial para ti; sin embargo, después se dice que alguien que es racista sí odia sin conocer a otras personas, solo por el hecho de ser “negro” (1:107 ¶ 672 in Diario de campo). Se añade que a veces se odia por algo que no puede dejar de ser la persona, es decir, por características que no escogemos... (1:109 ¶ 672 in Diario de campo).

se puede insultar/odiar a alguien que no conoces, pero no “correctamente” porque no le conoces y no sabes cómo es; es decir, “desgraciadamente se hace, pero no es correcto...” (1:128 ¶ 705 in Diario de campo).

Al preguntarles si se puede odiar a alguien a quien no conocemos, una chica responde: “no sé si odiar, pero sí que te caiga mal o que no te agrade” (1:161 ¶ 746 in Diario de campo). La misma chica que ha respondido inicialmente a la pregunta apunta que se puede odiar sin conocer a la persona “por algo que te hayan contado, de todo lo malo que ha hecho” e insiste en que “puede no ser odio sino no querer relacionarte” aunque no hayas visto nunca a esa persona (1:163 ¶ 746 in Diario de campo).

Vemos cómo las respuestas, en aquellas en las que se reconoce que sí puedes odiar a alguien que no conoces, van acercándonos a relatos (“algo que te hayan contado”) que hemos escuchado y que nos llevan, si no a odiar, al menos a no querer relacionarnos con algunas personas, quizá por asunciones racistas, entre otras posibilidades.

Precisamente, este cuestionamiento sobre si el odio es lo único presente en estas situaciones, nos lleva a preguntarnos si hay otras emociones que puedan estar acompañándolo y conglomerándose en eso que estamos llamando odio. Entre otras, las, los y les adolescentes participantes nombraron: miedo hacia a alguien o hacia alguna situación; asco y rechazo hacia alguien; sentimiento de responsabilidad ante una sensación de inseguridad percibida que nos lleva a advertir sobre un posible peligro; preocupación; irritación; egoísmo; rabia; orgullo...

De la misma manera, se reconoce una diversidad de motivaciones que llevan a lanzar y reproducir mensajes donde esa conglomeración en forma de odio busca proyectarse:

Señalan que, por ejemplo, no solo las empresas o los políticos tienen intereses secundarios (o pueden tenerlos), sino que también lxs instagramers pueden buscar más fama o crear una imagen de “buenas personas” a su audiencia (1:143 ¶ 711 in Diario de campo).

(...) sugieren que los medios de comunicación publican ciertas cosas solo para ganar visitas y que hay alianzas entre medios y partidos políticos (1:113 ¶ 678 in Diario de campo).

Si una persona gitana roba, se da más importancia, se pone la información que más influye, que “crea más revuelo”, para que se vea más la noticia. De esta forma, se reconoce que, por ejemplo, no hubiera pasado lo mismo en el huerto (caso de Manuel) si el dueño hubiera visto a una persona mayor y blanca, ya que “si ves a un gitano en un huerto y se agacha, piensas que está robando, no ocurre con blancos...” (1:146 ¶ 711 in Diario de campo).

Tales intenciones y estrategias se entrelazan, como han señalado, con lógicas y representaciones sociales relacionadas con formas supremacistas de entender la organización de la vida social:

Esos tópicos, estereotipos, que definen como “todo lo que va por ahí volando”, te crean una imagen. También tiene peso, en el momento de definir el DO, toda aquella manipulación que otrxs ejercen sobre ti, frente a las cosas que tú ves... (1:120 ¶ 680 in Diario de campo).

Respecto a la manipulación mencionada en este último comentario, también hubo debate acerca de quién influye más en nuestras perspectivas y creencias. ¿A quiénes solemos dar mayor credibilidad? Se alcanzó un consenso similar en los diversos grupos que podría sintetizarse en este aporte de una de las participantes: “cuando algo lo dice una persona conocida le damos más credibilidad pues creemos que son experiencias propias y reales” (1:75 ¶ 609 in Diario de campo). Por tanto, “influye que te lo diga alguien en quien confías, pero no va a llegar a tanta gente, no es lo mismo que lo diga un político, un famoso o alguien de la tele” (1:185 ¶ 769 in Diario de campo). Vemos cómo, además de la veracidad que se le otorgue al discurso, se introduce la cuestión de su alcance, ¿a cuántas personas puede llegar y qué capacidad tendrá para generar resonancias en ellas? ¿Esta capacidad para reproducirse “como un árbol que le van creciendo las ramas, una persona se lo cuenta a otra y otra... (1:182 ¶ 768 in Diario de campo), es una característica de los discursos de odio?

(...) la influencia de los mensajes va siendo como una bola de muchos mensajes..., aunque es más fuerte la influencia de los mensajes de los medios que la de la gente anónima, por alcance... (1:115 ¶ 678 in Diario de campo).

Además, se reconoce que tienen más peso por alcance (“yo se lo digo a cuatro personas”, pero ellos llegan más), y alguien añade: “y porque tienen más poder” (1:144 ¶ 711 in Diario de campo).

Concluimos que la influencia o alcance de los discursos de odio puede depender, por un lado, del poder de alcance y del grado de cercanía de quien los emite (1:271 ¶ 998 in Diario de campo).

Un ejemplo vivo de esta interacción entre credibilidad y cercanía de las fuentes de información lo encontramos en uno de los grupos que formaron parte de nuestra investigación participativa, situación que decidimos aprovechar como oportunidad pedagógica para orientar la literacidad crítica y mediática:

un par de chicos murmuran al fondo y cuando ella (Noemi) les pregunta qué piensan al respecto y les pide que se expresen libremente, uno de ellos dice “es que es verdad, 8 de cada 10 robos los hacen inmigrantes, no es racismo ni nada, es un dato; un amigo de mi padre es policía y lo sabe, son datos”. Cuando les preguntamos si el resto de compañerxs opinan igual, suena el timbre. Como tarea para la próxima sesión y recogiendo el último comentario, les pedimos que busquen esos datos -sobre personas migrantes y robos- que ha mencionado el compañero (1:72 ¶ 588 in Diario de campo).

Comenzamos retomando el último comentario de la sesión previa -sobre que la mayoría de los robos son realizados por personas migrantes- y les preguntamos si han buscado esos datos y dónde los han buscado. Un chico y una chica comparten las noticias que han encontrado con sus respectivos datos, procedentes de El Confidencial y de otro medio donde se alude al INE. Cuando les mostramos las páginas de Maldita.es y Stop Rumores, dicen no conocerlas (1:188 ¶ 786 in Diario de campo).

Puesto que aquí también se introdujo el debate al final de la anterior sesión sobre la idea de vincular migración y robo-delito, las dinamizadoras preguntan si han buscado datos al respecto. Dos personas dicen que sí, la comentan (es exactamente la misma), ninguno de ellos recuerda cuál es la fuente (“la primera que me salió”). Los datos desmienten el bulo (1:241 ¶ 917 in Diario de campo).

Bulos que, aunque pueden desmentirse con relativa facilidad, en ocasiones acaban impregnando el imaginario colectivo a base de saturarlo, convirtiendo lo poco plausible en creíble mediante repeticiones de mensajes que conectan con nuestras creencias, conllevando consecuencias directas en la vida de las personas:

Al terminar la puesta en común les preguntamos si creen que el hombre del caso hubiera disparado o hubiera pensado que le estaban robando si no hubiera recibido todos esos mensajes. Tras un momento de silencio, un chico expresa que “cuantos más mensajes le hubieran llegado, más influencia en él hubieran tenido” (1:176 ¶ 762 in Diario de campo).

Esta desinformación poco tiene de casual o aleatoria. Aspecto que no fue sencillo de aclarar, aunque ya en las definiciones de los discursos de odio aparecieran cuestiones relativas al racismo, a la desigualdad de poder, etc. Quizá porque, como decíamos anteriormente, el “odio” puede sentirse en muchas ocasiones y “direcciones”, y el desconocimiento de la intencionalidad conceptual de “discursos de odio” puede llevarnos a un uso poco preciso de dicho término: “los discursos de odio son contra tu peor enemigo” (1:2 ¶ 463 in Diario de campo). Confusión que puede verse agravada en un momento en el que se reconoce un intento estratégico por *retorcer* el significado y la utilidad del término cuando se busca justificar el discurso/delito de odio contra los hombres, contra la policía o contra grupos filofascistas, por ejemplo (Rodríguez, 2021). Así, esta inquietud acerca de la imprecisión en la comprensión y el manejo del término nos llevó a incidir más en las desigualdades con las que se relacionan los discursos de odio, preguntándonos si todas y todos tenemos las mismas posibilidades de ser foco de los discursos de odio, así como llevando a cabo la actividad adaptada de Peggy McIntosh (1989) sobre privilegios, poniéndolos en relación con este tipo de acciones discursivas:

A la pregunta de si todxs tenemos las mismas posibilidades de sufrir discursos de odio responden que no y que “eso depende de dónde eres, del sitio en el que estés, de alguna característica...” (1:204 ¶ 828 in Diario de campo).

Se vincula con los “privilegios”, ¿a qué les suena? “Ventajas”, “la palabra lo dice...” (1:255 ¶ 929 – 931 in Diario de campo).

“(…) la parte con menos privilegios recibe los discursos del odio, porque es lo que pasa” (1:214 ¶ 848 in Diario de campo).

Y, dentro de este marco, ¿quiénes emiten entonces los discursos de odio? Afirman que depende considerablemente de la educación y de cierta madurez que, quizá desde la asunción de la lógica adultocéntrica, tienden a vincular con la edad. También depende, desde su punto de vista, de momentos concretos en los que podemos tener una receptividad mayor a este tipo de planteamientos. Y de la educación:

Todxs podemos reproducir los mensajes, todxs lo hacemos..., es difícil no hacerlo porque hay personas “que te incitan y se acaba la paciencia y tú acabas incitando...”, también depende del momento, te pueden pillar con mucha rabia y respondes. Con el tiempo, cuando crecemos, tendemos a pensar que “no tiene sentido” emitir discursos de odio... (1:148 ¶ 713 in Diario de campo).

creen que ser buena persona no depende de dónde estés en la línea de los privilegios sino de cómo te han educado. Hacen mucha referencia a la educación (1:215 ¶ 849 in Diario de campo).

Así, tales discursos no son exclusivos de quienes acumulan más poder, si no que pueden darse también por parte de quienes, según ciertas coordenadas sociales, se encuentra en desventaja, al reproducir los mecanismos discursivos discriminatorios hacia otras personas, formando una especie de discriminación en cascada:

... “pueden estar en los dos lados” porque depende de las características (...) Creen que las personas con muchos privilegios también pueden posicionarse frente a los abusos porque se sienten afectadas emocionalmente por esos abusos (1:215 ¶ 849 in Diario de campo).

Todxs podemos emitirlo, quienes tienen menos privilegios por miedo, inferioridad..., por mantener el poder quienes más tienen... (1:237 ¶ 885 in Diario de campo). Ponen el ejemplo de cómo las personas mayores -que sufren edadismo- discriminan a las personas con ‘velo’ -mostrando islamofobia-⁶⁰ (1:215 ¶ 849 in Diario de campo).

Sobre otras reflexiones relacionadas con los privilegios –esas “cosas que pueden tener unas personas y otras no” (1:234 ¶ 880 in Diario de campo)–, en su vínculo con los discursos de odio, profundizaremos con más detalle en el apartado 10.1. De momento recogemos un par de literales más, representativos de otros comentarios que nos hacen pensar qué hacer con los privilegios:

... dicen que no hay que sentirse mal por tener más o menos, “te los colocan”, “depende de cómo te lo hayas ganado”. ¿Qué hay que hacer? “Igualarlos” (1:259 ¶ 939 in Diario de campo).

⁶⁰ Los guiones aclaratorios han sido añadidos en la redacción de este informe de tesis, no aparecían originalmente en el Diario de campo.

... un chico expresa que podemos “aprovechar nuestros privilegios para ayudar a quienes menos tienen” (1:285 ¶ 1018 – 1019 in Diario de campo).

Alberto se pone a sí mismo como ejemplo de los privilegios que tiene (...) y les pregunta si contar con todos esos privilegios le hace mejor persona. Un chico responde: “no te hace mejor persona, pero pareces mejor persona” (1:197 ¶ 799 in Diario de campo).

En este sentido, las, los y les adolescentes participantes identificaron desigualdades que, a modo de gradiente, se acentuaban más o menos en función de la discriminación por: género (machismo); color de la piel, religión, procedencia, idioma... (racismo), orientación sexual e identidad sexo-genérica (LGBTQI+fobia); (dis)capacidad (capacitismo), normatividad del cuerpo (gordofobia, entre otras), edad (adultocentrismo y edadismo), recursos económicos (clasismo y aporofobia).

Sin embargo, encontraban dificultad para explicar las motivaciones y los intereses de poder subyacentes a estas situaciones de vulnerabilización en las que operan los discursos de odio:

Poniendo el foco en las mujeres, una de las chicas hace referencia a la explicación que dice que “biológicamente son más débiles” y uno de los chicos señala que “históricamente se las ha tratado así, no sé por qué y no me parece justo, pero ha sido así” (1:282 ¶ 1013 in Diario de campo).

Otros momentos de la investigación (Fase 2 y Fase 3) les permitirían indagar y reflexionar para ir afinando conceptos y observaciones a través de sus propias investigaciones situadas, así como de las propuestas artísticas críticas. Un último apunte que queremos recoger respecto a lo que veníamos exponiendo tiene que ver con la relación entre: discursos de odio, privilegios y libertad de expresión. Aunque retomaremos este hilo temático en los siguientes apartados, puesto que ellas y ellos mismos lanzarían interpelaciones a sus compañeras y compañeros en este sentido –“¿Qué pensáis de la libertad de expresión, tanto en la vida real como en las redes sociales?” (29:3 p 17, 818 × 87 in 8 Microinvestigación)–, no queríamos dejar de recoger aquí algún comentario al respecto, principalmente porque la libertad de expresión tiene un peso notorio en la definición del discurso (y delito) de odio:

(nombre de participante) termina diciendo que “esa gente -quienes emiten discursos ofensivos y a la vez se quejan de quienes se sienten ofendidas-⁶¹ se ha acostumbrado históricamente a decir lo que le da la gana. Como ahora las personas denuncian las situaciones injustas que viven, esa gente las considera hipersensibles y dicen que no les dejan decir nada” (1:406 ¶ 1467 in Diario de campo).

⁶¹ Los guiones aclaratorios fueron introducidos en la redacción del Diario de campo para facilitar la comprensión del literal expuesto.

Estas cuestiones abordadas fueron nutriendo una definición colectiva y provisional de discursos de odio como producto de la primera fase, que seguiríamos discutiendo y matizando durante los meses siguientes. Dicha definición tentativa fue plasmada en esta infografía recogida en la Imagen 15, sobre la que discutimos con los cinco grupos de adolescentes:

Imagen 15

Aproximación realizada a la definición de discursos de odio

¿QUÉ ES ESO DE LOS DISCURSOS DE ODI...?

En los encuentros que hemos tenido durante las sesiones anteriores, **hemos podido llegar juntxs a una definición de discurso de odio que podrá servirnos para seguir pensando sobre ello en las siguientes fases** de esta investigación participativa, ¿a ver si estáis de acuerdo? Podemos entender el discurso de odio como

... **algo que se dice contra una persona o grupo** y que genera rechazo, desagrado, rencor, odio..., por lo que puede incitar a la discriminación y otros tipos de violencia. Aunque hablamos de discurso de odio, hemos visto que detrás de este tipo de mensajes **puede haber intenciones** muy diversas, como ganar votos, dinero, likes o followers..., o intentar advertir o proteger a alguien de un posible peligro...; **también pueden estar relacionadas otro tipo de emociones** que pueden ser aprovechadas para producir odio, tales como el miedo. De esta manera, a veces nos encontramos en la "rara" situación de odiar a alguien que no conocemos (por lo que nos han contado respecto a una característica que esa persona comparte con otras...).

Siendo así, **cualquiera podríamos dejarnos llevar por estos discursos, ¿verdad?**, ya que, además, suelen utilizar estereotipos, prejuicios, noticias falsas, exageraciones o generalizaciones de algo que ocurre, etc., que nos resultan familiares y que, según el caso, podemos llegar a creer. A esas "**cosas que van volando por ahí**", como alguien definió los estereotipos, **podremos darles más o menos credibilidad** dependiendo de quién las diga (alguien cercano en quien confiamos, o alguien a quien admiramos...), además se pueden expandir más si quien emite el mensaje es una figura con muchos seguidores y tiene la oportunidad de expresarse en medios con alcance (cuentas muy seguidas en redes sociales o YouTube, periódicos, tele, ...). También, como hemos dicho, podemos crearlas con más o menos facilidad dependiendo de qué emociones tengamos en ese momento (si algo o alguien me da miedo, será más sencillo que me crea cosas negativas sobre ello).

El discurso de odio **se dirige contra un grupo "minorizado"** en un lugar y momento concretos. Vimos que puede ser una "minoría" numérica (ej.: población que tiene una religión distinta a la que en ese momento es habitual en ese país) y que, a veces, el concepto de "minoría" se refiere al "poder" que tiene ese supuesto grupo, aunque no sean menos numéricamente (ej.: las mujeres en una sociedad con tendencia machista, la población no blanca en Sudáfrica), por eso decíamos "minorizado" (se hace creer que son "menos" que otros). Esto tiene que ver con los "**privilegios**": aquellas ventajas que podemos tener según algunas características compartidas con el "grupo mayoritario" y que **no nos sitúan de la misma forma en la "diana" del discurso de odio.**

¿Y..., qué podemos hacer nosotrxs?

7.2. Perspectiva del profesorado y otras figuras educativas

Complementariamente, creemos interesante ofrecer la mirada que, sobre algunos de los temas abordados en este capítulo, mantuvieron el profesorado (de secundaria y otras figuras educativas (educadoras sociales y representante de familiares de estudiantes) que participaron en el grupo de discusión.

En primer lugar, incidían en la dificultad implícita en la definición de discursos de odio:

“Para mí, el discurso del odio es algo muy difícil de definir, de crear una definición en la que todos y todas estemos de acuerdo, porque entiendo que dependiendo de qué lado estés, pues estarás más a favor de un tipo de definición que en otro, pero quizá...quizá yo puedo entender, y eso ya es a modo personal, que un discurso de odio se está realizando cuando se traspasan ciertas líneas de respeto hacia otra persona, y la otra persona se siente...pues ofendida, o se siente dolida independientemente del tipo de...de respuesta o el tipo de actitud que se genere hacia esta persona. Es decir, el infringir derechos humanos y lo que es el prop...el propio sentimiento de la persona, porque a lo mejor yo puedo sentirme como objeto de un discurso de odio cuando otra persona considera que eso no lo es, entonces es que es muy difícil” (2:33 ¶ 26 in Grupo de discusión).

Complejidad que, de nuevo, sí deja ver con claridad un patrón característico de estos discursos que se relaciona con la intención de mantener o ampliar la desigualdad, la cual se viene construyendo a partir del establecimiento de diferencias y jerarquías entre personas mediante la observación y sobredimensionalización de ciertas características grupales, a veces imaginadas. Un discurso que, lejos de ser nada nuevo, sí se manifiesta de manera especialmente orgullosa y con una apariencia de impostada rebeldía (Stefanoni, 2021), tal y como también nos indicaron otras y otros educadores en trabajos previos a esta tesis doctoral (Izquierdo-Montero & Aguado Odina, 2020). Veámoslo en las propias palabras de las y los participantes del grupo de discusión:

“Bueno, pues para mi los discursos de odio son aquellos que humillan y... eso, y crean diferencias, crean discriminaciones respecto de algunas... pues digamos... pues lo estaba pensando esta tarde, digo: pues de algo que tiene que ver o con lo físico, o con lo social, o con lo cultural” (2:29 ¶ 18 in Grupo de discusión).

“Sí, porque evidentemente es mucho más allá de un discurso ideológico, es un discurso directamente de ataque personal que siempre...que queremos decir todo el rato que eso nunca ocurrió, pero es que siempre ocurrió, lo que pasa es que ahora es como más evidente, más bronco, eh...quizá más

maleducado, pero (se distorsiona la voz)⁶², yo creo que es algo que siempre ha estado, y ha afectado a cada uno por lo que era” (2:31 ¶ 22 in Grupo de discusión).

“yo personalmente estoy muy de acuerdo con lo que ha dicho (nombre de otro participante), que los discursos del odio atacan a una persona, eh... yo pienso que estos discursos cogen a un colectivo de personas y lo que hacen es degradarlo, y al final estos discursos están basados muchas veces en ideas preconcebidas, en prejuicios, que no son verdad pero claro, si desde la política o medios de comunicación te calan un mensaje, eh... este mensaje va a ir a parte de la población y se va a crear discursos de odio contra estos colectivos, pero claro, esto es lo que digo, al final son prejuicios y es falta de información” (2:32 ¶ 24 in Grupo de discusión).

Esta falta de información apuntada en el último comentario también se enmarca en ese orgullo supremacista que, dentro del panorama que se ha definido como posverdad (Aparici & García Martín, 2019) y que ya esbozamos en el capítulo 1, catapultando los discursos de odio hacia un plano superior a la verdad, donde la mentira más descarada puede acabar instalándose como veraz:

“Os iba a decir que lo que pasa es que hace un minuto se ha dicho que la capacidad de matizar, de leer otras noticias, de salir más allá de lo que te dan en el meme o te dan en el cartel, que esa capacidad es difícil y es la que forman en los centros. Lo que pasa es que yo creo que hay una... gran parte de la población, no son los chavales precisamente, son los mayores; que están en el punto de creer lo que les da la gana, ¿vale?, habréis oído hablar del tema de la posverdad, en realidad es eso lo que está pasando realmente: que la gente ha decidido que no va a creer nada más que lo que le dé la gana de creer, entonces un dato verdadero o falso es igualmente poco importante para ellos, porque ellos ya tienen un discurso creado y es lo que se quieren creer” (2:43 ¶ 50 in Grupo de discusión).

⁶² Paréntesis aclaratorio añadido durante la transcripción.

CAPÍTULO 8

AGENTES Y ESCENARIOS IDENTIFICADOS COMO RELEVANTES

8. 1. *Perspectiva de las, los y les adolescentes*

A pesar de que las, los y les adolescentes participantes reconocieron que la responsabilidad sobre la emisión de discursos de odio era algo que nos incumbía a todas las personas, señalaban tres agentes o actores principales al asignarles un mayor peso en la distribución de los discursos, sobre todo por esa capacidad de alcance que ya señalaron y los intereses que les atraviesan. Nos referimos a representantes de partidos políticos, medios de comunicación y generadores de contenido virtual (*influencers, youtubers, instagramers, tiktokers, twitteros/as ...*). Vemos un par de entradas en el diario de campo al respecto:

Éstas (refiriéndonos a unas participantes que exponían su trabajo de investigación)⁶³ dicen que tenían otro vídeo preparado -un trozo de la entrevista de Abascal en el Hormiguero- y que lo habían elegido porque creen que, aunque trata de negar o disfrazar su homofobia durante la entrevista, las respuestas de Abascal son claramente homófobas (1:410 ¶ 1471 in Diario de campo).

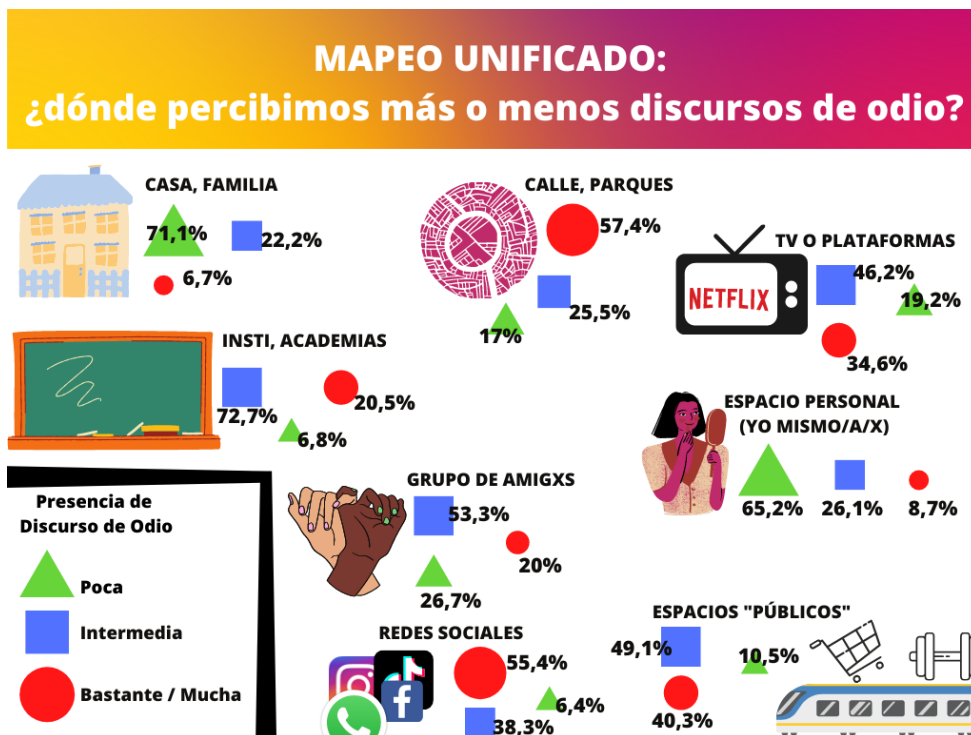
Alguien aporta algún ejemplo complementario: nos cuentan que cuando tuvo más visibilidad el movimiento *Black Lives Matter*, unos meses atrás a raíz del asesinato de George Floyd, algunxs influencers lo apoyaron solo por moda, por ganar *followers*. También comentan que esa estrategia (no necesariamente siguiendo el ejemplo de *Black Lives...*) la llevan a cabo ciertos partidos para ganar votos (1:112 ¶ 676 in Diario de campo).

Así, recordando el mapeo que se realizó en cada aula (ver explicación e Imagen 7, pág. 128) y que fue unificado en una infografía (Figura 7) para los cinco grupos de adolescentes participantes, no resulta extraño el peso que otorgaron a las redes sociales (donde tienen un papel especialmente visible estos tres tipos de agentes sociales identificados) en tanto que escenarios relevantes respecto a la mayor presencia de discursos de odio:

⁶³ Paréntesis aclaratorio añadido en la redacción de este informe de tesis.

Figura 7

Mapeo unificado sobre espacios donde las, los y les participantes identifican discursos de odio



Estas asignaciones porcentuales mostradas en la Figura 7 dan lugar a varias posibilidades de interpretación. Optemos por la que optemos, no deberíamos olvidar que se trata de un trabajo junto a cincuenta y dos adolescentes que no pretende tener representatividad, cuyos datos numéricos (cuando aparecen) siempre han de ser tomados con cautela, sobre todo porque en la lógica del trabajo de campo no pretendían ser conclusivos, sino más bien, orientativos. Aun así, veremos más adelante cómo dicho mapeo consigue identificar los espacios sociales relevantes en los que circula con mayor facilidad y alcance de los discursos de odio. Pero, sin adelantarnos, nos gustaría destacar que este mapa sirvió principalmente para que las y los adolescentes participantes discutieran y decidieran acerca de los escenarios en los que, por grupos de 3 a 4 personas, iban a diseñar y desarrollar sus investigaciones durante la Fase 2.

También consideramos importante aclarar que la distinción particular de escenarios que se muestra en el mapa resulta de las propuestas de las y los adolescentes, quienes, por ejemplo, consideraron importante diferenciar entre lugares abiertos de tránsito (*calle, parques*) de otros en los que, aun estando abiertos al público, requieren cierta condición para su acceso (de ahí el entrecorillado aportado en la infografía del mapeo en *espacios "públicos"*: centros comerciales, tiendas, gimnasio, transporte público...). Los diálogos sobre el mapeo confirmaron la importancia de establecer esta

diferenciación, ya que, como podemos ver, los espacios abiertos se erigen como el principal escenario donde perciben como más habitual encontrar discursos de odio, seguido de cerca por las redes sociales. Resulta significativo que, tanto en el mapeo como en las investigaciones grupales que llevaron a cabo, quienes marcaron con mayor frecuencia los presenciales como escenarios de alta prevalencia de discursos de odio fueron, sobre todo, personas racializadas que habían sufrido y sufren discriminaciones más o menos explícitas en su cotidianidad que son difíciles de percibir para quienes no nos afectan directamente y sobre las que se hacen preguntas:

Lanzan cuestiones que generan un espacio donde sus compañeras/os dialogan desde experiencias propias: “¿Por qué la gente estereotipa a los extranjeros? (...) ¿Has vivido alguna experiencia de racismo en el trabajo? ¿Cuál? ¿Qué has hecho cuando has vivido una experiencia de racismo en clase y/o en el trabajo?” (1:391 ¶ 1433 in Diario de campo).

Sin perder de vista las vinculaciones e influencias recíprocas entre lo *online* y lo *offline*, podemos observar cómo las redes sociales virtuales aparecen como otro de los espacios más relevantes en cuanto a presencia de discursos de odio. De hecho, de las dieciséis investigaciones grupales diseñadas y llevada a cabo en la Fase 2, siete de ellas se centraron en contextos *online* como escenario que les preocupaba especialmente, también al que tienen un acceso más fácil o cómodo al *habitar* parte del día en esta virtualidad:

“Al final, analizando cada red social, creemos que la que más discursos de odio produce es twitter, pero en general todas las redes sociales están llenas de estas clases de mensaje. Debemos pensar más en lo que publicamos, ya que aunque a primera vista parezca que simplemente estamos escribiendo delante de una pantalla, la realidad es que estamos enseñándole a la gente como somos” (23:1 p 8 in 6 Microinvestigación).

“Con este trabajo hemos comprobado que hay algunas redes sociales que vigilan más los comentarios de sus comunidades, por ejemplo, Youtube hemos visto que es la mejor red social en contra de los discursos de odio. En cambio, Twitter nos han parecido demasiado ofensivos y discriminatorios los comentarios hacia ciertos colectivos (sobre todo al colectivo femenino)” (29:4 p 15, 820 × 123 in 8 Microinvestigación).

“¿Vosotros creéis que este tipo de cuentas deberían estar prohibidas? ¿O cada uno puede publicar lo que quiera aunque ofenda a otros?” (17:4 p 24, 802 × 451 in 12 Microinvestigación).

Por su parte, los *espacios públicos* no abiertos y donde existen condiciones de acceso, junto con los centros educativos (insti, academias) y la *TV (televisión)* y *plataformas* de contenido audiovisual mediado y el *grupo de amigxs* se posicionan en un nivel intermedio de presencia de discursos de odio

percibida. Como también hemos visto en la Tabla 4, dos investigaciones grupales pusieron el foco en centros educativos:

En el relato de la orientadora encuentran ejemplos de discurso discriminador contra estudiantes con dificultades físicas e intelectuales, así como contra profesorado por su orientación sexual. Recogen, además, una serie de soluciones pedagógicas ante la presencia de estos discursos: “Identificar, lee y analizar lo que está sucediendo; Reportar el discurso de odio; No compartir y tampoco generar discusión sobre este tema; Tolerancia y Diversidad ante todo” (25:7 p 8 in 9 Microinvestigación).

“El tema surge de las propuestas de sus compañeras hace dos sesiones atrás, cuando denunciaron que había gente en el insti y en otros espacios que parecían juzgarlas por llevar hiyab” (1:390 ¶ 1429 – 1431 in Diario de campo). Al encontrar respuestas en las que las (educadoras)⁶⁴ entrevistadas muestran reconocimiento sobre la complejidad y diversidad de motivos para el uso del hiyab, una de las investigadoras afirma que “esperaba esas respuestas, pero que no cree que todo el mundo piense eso” (Ibid.).

Finalmente, la *casa-familia* y el *espacio personal* (lo que nos decimos a nosotras y nosotros mismas/os) son valorados como los escenarios con menor presencia de discursos de odio:

“Mi casa es un espacio seguro porque hablamos mucho y siempre intentamos resolver hablando. Nos ayudamos y colaboramos. Todos somos iguales. Nos respetamos, nos escuchamos y nos miramos...” (1:389 ¶ 1425 in Diario de campo).

Una interpretación plausible de ello, entre otras, puede ser la que nos lleva a entender que esos espacios con presencia intermedia suelen estar altamente reglados, lo que hace algo más complicada la circulación explícita de discursos de odio. Igualmente, sabemos que nos cuesta reconocer las miradas y lógicas discriminatorias en contextos que sentimos como propios (ej.: grupo de iguales, casa-familia o nuestro propio pensamiento), tendiendo a ser más benevolentes o a justificar ciertas situaciones, sobre todo si no nos atacan directamente, por lo que se hace necesario mayor reflexividad analítica que, además, vayan más allá de declaraciones discursivas (del Olmo, 2009).

Por este motivo, de la misma manera que en la definición colectiva de discursos de odio surgía la necesidad de plantear interrogantes que nos ayudaran a pensar sobre su relación con la desigualdad, en este caso incorporamos preguntas que insistían en incluir a las y los adolescentes participantes (y también a nosotras, al profesorado, etc.) dentro del “mapa” de los discursos de odio. Por ejemplo, en las fichas de concreción del diseño de cada investigación añadimos un último interrogante a cada

⁶⁴ Paréntesis aclaratorio añadido durante la redacción de este informe de tesis doctoral.

grupo referido a cómo creerían que actuarían, y/o cómo les gustaría poder actuar, si en su vida cotidiana encontrasen uno de los discursos de odio que han analizado y que dieron lugar para pensar conjuntamente sobre las estrategias que desarrollamos en el capítulo 9, concretamente dentro del apartado 9.1.

8.2. Perspectiva del profesorado y otras figuras educativas

Pasamos a exponer algunas ideas desde la mirada de las figuras educativas que participaron en el grupo de discusión, tal y como hicimos en el capítulo anterior. Ellas y ellos, en lo referido a escenarios y actores sociales relevantes apuntan hacia las redes sociales virtuales, los medios de comunicación y la extrema derecha parlamentaria como causas clave del auge de los discursos de odio y supremacistas en los últimos tiempos. Concretamente, vemos a continuación cómo se señalan titulares engañosos que ahondan en imaginarios racistas dentro de lógicas propias de la “sociedad del espectáculo” (Debord, 1995[1967]), así como actitudes permisivas ante posiciones reaccionarias y, por tanto, antidemocráticas.

“yo pienso que sí, que al final las redes sociales y los medios de comunicación tienen un papel muy importante en este tema, yo por ejemplo hace no mucho leí una noticia que ponía que el 2% de la migración que llegaba a España venían contagiados de COVID, y claro, tú ves ese titular, y realmente si lo piensas es: el 98% no vienen contagiados, pero claro, te lo ponen también de forma que acaban dándole la vuelta y acaban haciéndote pensar de una forma más negativa, entonces al final es eso... los medios de comunicación llegan a un montón de personas y el mensaje va calando en las personas poco a poco” (2:37 ¶ 36 in Grupo de discusión).

“El otro auge, evidentemente, proviene pues eso, de las extremas derechas directamente, y todo este tipo de cosas que antes tenían un discurso que socialmente era inaceptable, no sé, yo recuerdo, yo pienso que hace 10 años determinadas cosas en un congreso, en un parlamento no se podían decir, y ahora se pueden decir... no se podían decir en televisión y ahora se pueden decir, pero... yo creo que es como... es la espectacularización de la realidad, o sea la realidad ya no es sólo la realidad, sino que es una realidad aumentada con pantallas, con textos, con cosas constantes, y en todo eso se cuele. Se cuele ese discurso de desprecio hacia el otro, de superioridad moral, porque también siempre va por ahí, ¿no? Uno desprecia al otro porque se siente superior o quiere sentirse superior, ¿no?” (2:36 ¶ 34 in Grupo de discusión).

“y bueno, es una forma que tienen de llegar más los medios de comunicación pues que últimamente están blanqueando situaciones que no deberían, al mismo tiempo que la legislación está levantando la mano, o eso consideramos, que está levantando la mano muchas veces o mirando de lado ante

situaciones que se debería actuar y no se actúa. Quizá hemos perdido un poco el norte entre libertad de expresión y otro tipo de cosas que ahora mismo no sabemos muy bien cómo situarlas, entonces... es imprescindible el poder marcar esas líneas que pensamos que se están sobrepasando en muchas situaciones” (2:41 ¶ 40 in Grupo de discusión).

CAPÍTULO 9

ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR LOS DISCURSOS DE ODIO

9. 1. Perspectiva de las, los y les adolescentes

Durante todo el trabajo de campo pudimos vislumbrar algunas de las estrategias para cuestionar y hacer frente a los discursos de odio que valoraban o ponían en marcha las personas participantes. En general, las, los y les adolescentes mostraron predisposición para la acción orientada al cambio. Sobre las formas de acción, identificamos tres corrientes que podrían entenderse como complementarias y accionables según cada contexto y caso particular. Las hemos denominado: estrategias evitativas, confrontativas y con vocación transformadora. Tal clasificación, lejos de querer funcionar como cajones estancos, reconoce sobre todo la intencionalidad de quien pone en marcha la estrategia, a la vez que entendemos que ésta no siempre consigue los efectos esperados, siendo coherentes con el punto de vista expuesto en el capítulo 2 al apoyarnos en Judith Butler (1997) para aproximarnos a la noción de discurso. Por tanto, a veces querer evitar o confrontar es transformador, mientras que, por ejemplo, en otras ocasiones la búsqueda de la transformación poniendo en marcha “nuevas narrativas” podrá no conseguir el efecto buscado en el cambio de paradigma de las personas con las que interactuamos.

Según nuestra propia categorización, las estrategias evitativas son aquellas que, aun reconociendo la gravedad del discurso, buscan huir de posibles consecuencias perjudiciales vinculadas a las reacciones que puedan darse al señalamiento crítico de, o posicionamiento ante, discursos de odio, así como en situaciones donde se fomente, se divulgue o se otorgue credibilidad a tales discursos. La aclaración referida al reconocimiento de la gravedad del discurso es importante porque para decidir evitar o “dejar pasar” un comentario, primero hay que considerarlo como susceptible de intervención, es decir, sentir que, de alguna manera, y aunque no se dirija directamente contra nosotras, nos interpele:

(Nombre de estudiante) señala que cuando las personas no responden a ese tipo de stickers, suelen decir que “no es para tanto” y apunta que normalmente lo dicen quienes no son el sujeto de la burla (1:374 ¶ 1386 in Diario de campo).

El miedo a represalias puede llevar a las y los adolescentes a evitar intervenir, así como no (auto)percibirse con las herramientas o autoridad necesarias para sancionar o cuestionar el argumento discriminatorio expuesto en el discurso, prefiriendo mostrar apoyo cuando la situación de agresión verbal haya pasado.

“Cuando les preguntamos qué harían en una situación así, uno de ellos se muestra más dudoso respecto a poder intervenir y al efecto de hacerlo y dice que -si yo fuera un adulto se me tendría más respeto, pero al ser un chico, no-. Terminan coincidiendo en que esperarían a ayudar a la persona después” (Diario de campo, entrada 08 de marzo de 2021).

Aunque la evitativa se trata de la estrategia menos mencionada en el marco del proyecto de investigación, en escenarios virtuales puede tener una efectividad particular al rehuir que, por un lado, los algoritmos premien y posicionen mejor las publicaciones que más interacción generan al crear discrepancia, y por otro, ser arrastradas/os a desgastantes discusiones en las que el marco y el soporte discursivo están prefijados y condicionan en muchos sentidos las posibilidades del diálogo.

¿Qué hacer? Ignorarlos, comenta el mismo chico que decía lo de que se generan noticias para provocar “revuelo” (1:152 ¶ 719 in Diario de campo).

Una parte de las respuestas no directas pasa, sobre todo en escenarios virtuales, por denunciar el mensaje o la cuenta a la plataforma correspondiente, lo que podría ya estar en la frontera entre estrategias evitativas y confrontativas. Varios de los trabajos de investigación grupales que hemos incluido en la Tabla 4 analizaban las posibilidades de reporte y denuncia que ofrecía cada red social virtual, sirviéndoles para aprender que es una acción bastante viable, aunque también hay dudas sobre su efectividad:

Dicen que un mecanismo en estas redes es la denuncia de las publicaciones; no lo solían hacer porque creían que implicaba aportar varios datos personales, etc., pero se han dado cuenta de que es sencillo y animan a hacerlo (1:442 ¶ 1545 in Diario de campo).

“Suelo ignorarlos o dejarlos pasar, porque no importa lo que digas, van a aparecer y mandar más, aunque a mí me gustaría que no los enviasen desde un primer momento” (19:1 p 4 in 2 Microinvestigación).

Con estrategia confrontativa nos referimos a aquella con la que buscamos mostrar rechazo ante los discursos de odio, aunque no necesariamente se vuelque el empeño en transformar las percepciones que lo sustentan, sino en poner fin a una situación concreta de violencia.

Un día estaba dando una vuelta con unos amigos y pasamos por una calle que había muchos vendedores ambulantes y había un señor metiéndose e insultando a unos vendedores ambulantes y de repente una señora separó al señor y el señor dejó de molestarles y se fue. Pienso que debería haber más gente como esa señora que ayudó a esos chicos (12:1 p 1 in PADLET 2 G1_M_S).

“Debido a que yo estoy en grupos de poca gente y con morales fuertes, normalmente sí que se comenta o se elimina para evitar que miembros del grupo se sientan incómodos, incluso castigando a la persona que lo haya mandado o reprimiéndola” (19:2 p 4 in 2 Microinvestigación).

Para orientar el cambio desde una intencionalidad transformadora, “creen que se ha de explicar que es ofensivo” (1:575 ¶ 1493 in Diario de campo), buscar la comprensión por parte del motivo de la ofensa y la necesidad de reflexionar críticamente: “Creemos que se debería actuar haciendo ver a la persona que ofende que está haciendo algo mal y que debería rectificar” (29:2 p 16, 846 × 75 in 8 Microinvestigación).

Esta intención transformadora de las lógicas discursivas está en la base de la tercera fase de nuestro proyecto de investigación, que se centró en el desarrollo de propuestas artísticas que sirvieran para incidir en las representaciones sociales que componen los sedimentos ideológicos de los discursos de odio. Si bien es cierto que no se llegaron a proponer narrativas alternativas completamente estructuradas, sí se realizaron interpelaciones a las dominantes, a la vez que se ofrecían pistas para elaborar otros relatos. En esta dirección, el arte funcionó en el sentido *deweyano*: aportando experiencias, que, pudiendo entenderse también como un fin en sí mismas, sean a la vez potencialmente aprovechables como “fuentes de conocimiento centrales para nuestra autocomprensión y la comprensión de los demás” (Campeotto & Viale, 2021, p.136).

De este modo, siguiendo el proceso de ideación y votación de propuestas que hemos descrito en la página 131, dentro del capítulo metodológico, las y los adolescentes participantes diseñaron y elaboraron cuatro acciones artísticas en las que, además del equipo investigador, les acompañaron profesionales de cada disciplina. Las obras resultantes constituyen un material pedagógico interesante para cuestionar los discursos de odio, de la misma manera que los respectivos procesos de creación estuvieron repletos de momentos de diálogo y aprendizajes, tal y como sintetizamos a continuación:

- Tema musical y videoclip “Somos iguales”: en esta canción las y los adolescentes denuncian la discriminación generada desde la intersección entre racismo y clasismo. Lo hacen hablando en primera persona: en primer lugar, porque en su totalidad se trata de jóvenes que han vivido la experiencia migratoria hacia España, lugar donde son sistemáticamente racializadas/os en una cotidianidad donde también son percibidos con sospecha desde una óptica clasista; y en segundo término porque el rap facilita hablar desde las propias vivencias (Laforgue-Bullido et al., 2022b). Desde ahí, enuncian un “*con nuestras diferencias / somos iguales*”, referido al plano de la diversidad, donde contamos con semejanzas y diferencias, según en qué nos fijemos, y que, en todo caso, al ser la diversidad un componente inherente a la humanidad (y

a la naturaleza en general) nos hace equivalentes, es decir, con vidas que deberían valer lo mismo (“*we are one blood / with different faces*”). Una frase que, como estribillo central nos hace saltar al otro plano, el de la desigualdad, donde operan mecanismos de revalorización y jerarquización de estas diferencias, quebrando aquella equivalencia a partir de estructuras y prácticas sociales exclusivas y, por tanto, excluyentes: “*No jugar contigo / porque eres pobre (...) En esta sociedad te juzgan por tu apariencia / Incluso, a veces, no les gusta tu presencia*”). En ese señalamiento que les violenta al situarles en el foco de una perpetua sospecha, sienten la necesidad de justificar sus intenciones: “*Yo no quiero robar / solo quiero trabajar (...) Soy un pobre luchador, no tengo la maldad*”. Mecanismo que combinan otras estrategias que pasan por politizar el malestar, es decir, buscar sentidos comunes a lo que parece ocurrirles individualmente (“*Compartir mis heridas ha hecho más fácil mi vida*”) y que facilita construir un sentimiento de resistencia para sobrellevar las violencias: “*Sin corbatas y sin guantes / también somos elegantes. / Con esa clase de arte / tú no puedes compararte (...) Estoy avanzando con un corazón ligero / con el puño levantado / orgullo del extranjero (...) “Lo que llevo en mi cartera, es ilusión*”. Desde ahí, proyectan su predisposición a denunciar la desigualdad, así como cuestionar los sesgos y los discursos de odio racista y clasista-aporofóbico: “*No matter what / the haters say / we will be fighting together everyday*”.

- Colección de 25 memes “səwəu guays”: tal y como desarrollaremos con mayor profundidad en el apartado 10.2., el taller sobre memes nos permitió que emergieran interrogantes y discusiones sobre los posibles límites aceptables del humor, así como acerca de sus diversas direcciones e intencionalidades en términos sociopolíticos: “hacia dentro” como autocrítica, “hacia arriba” para cuestionar sistemas de opresión y “hacia abajo” para reproducir desigualdades y lógicas de poder. Estas conversaciones fueron especialmente relevantes en un contexto en el que los discursos de odio están utilizando los memes y stickers como su particular “caballo de Troya” para correr por los campos de internet. Así, resignificar los usos del humor para hacer frente a estos discursos se presentaba como una oportunidad, pero también como un reto que consistía en utilizar el humor, y más concretamente el humor gráfico, añadiéndole un carácter reflexivo, crítico y subversivo sin que eso le privase de su carácter chistoso o gracioso. Esto último no fue sencillo, ya que el humor, para funcionar con rapidez y provocar risa (o al menos sonrisas), debe encontrar resonancias y referencias casi inmediatas en los sentidos comunes, pero, como se preguntan Salma Amzian y Ainhoa Nadia Douhaibi (2019): “¿qué es el sentido común en una sociedad racista?” (p. 16). Escuchar lo que las y los adolescentes tenían que decir acerca de estas cuestiones nos permitió dialogar

sobre las diversas aristas que rodean y afectan a la definición y regulación de los discursos de odio y que hemos mencionado, las cuales, como sabemos, tocan aspectos centrales relacionadas con principios como la equidad y la libertad en el contexto de las democracias que habitamos y también respecto a aquellas formas democráticas que somos capaces de imaginar. Los memes resultantes apuntaban sarcásticamente hacia situaciones y discursos discriminatorios en torno al machismo y, particularmente, el antifeminismo; la LGBTQI+fobia; el racismo; el adultocentrismo; el discurso meritocrático-clasista; así como sobre los propios usos dañinos del humor.

- Cortometraje “Un día normal” #Stopgordofobia: idear, estructurar y matizar el contenido del cortometraje también supuso un proceso de aprendizaje muy relevante acerca de los procesos que operan cotidianamente para normativizar los cuerpos que se consideran más válidos. Esto no ocurre exclusivamente para el caso de la gordofobia, como sabemos, pero la reflexión en la que las y los adolescentes participantes se fueron enredando visibilizó varios aprendizajes que se explicitaron en el vídeo final. Entre ellos: cómo a veces se utilizan argumentos sanitarios para justificar prejuicios; de qué maneras asociamos inconscientemente aspectos físicos con otras características personales (por ejemplo, la pereza); y la presión social que promete una mejor “inclusión”, “aceptación” e incluso “éxito” tras un proceso de adelgazamiento como condición previa. Todo ello se encontraba en tensión en los debates y las propuestas de guion en los que resonaban con fuerza los relatos cinematográficos en los que la protagonista (normalmente, mujer) cambia radicalmente tras adelgazar, siendo ya digna de ser reconocida en todas sus cualidades.

Otro chico comparte la siguiente idea para el corto: un chico gordo de quien se burlan sus compañeros, cambia su físico – adelgaza y gana musculatura y al cabo del tiempo se encuentra con sus compañeros, quienes ahora están gordos y calvos. Señala que la motivación o fuerza para cambiar su físico la saca de la ira y el enfado ante las burlas de los otros chicos. Otra versión de la misma idea dice que puede ser que el protagonista adelgace pero que sea porque se preocupa por su salud y va al médico y éste es quien le recomienda bajar de peso. Mara (experta que acompaña el proceso) comenta que una persona no debería cambiar para que el mundo le aceptara, si cambia ha de ser por y para ella misma, y les pregunta en manos de quién ponemos nuestra valía, en nosotres mismos o en los demás (lo escenifica como si la valía fuera un objeto, el tesoro de cada persona, y tuviéramos que pensar si se lo damos a les demás o lo mantenemos con nosotres). Como alternativa, propone que la historia verse sobre el/la protagonista trabajando su autoestima (1:523 ¶ 1761 in Diario de campo).

El cortometraje retrata algunos de los comentarios normalizados que una persona considerada obesa o “gorda” puede encontrar en un contexto cotidiano como es un centro escolar, y qué daños pueden verse asociados. Conviene recordar que la no normatividad del cuerpo es un señalamiento reiterado también entre el repertorio de los discursos y prácticas machistas, LGBTQI+fóbicos, capacitistas y racistas, generando psiquis y autoestimas colonizadas, como ya describiera Frantz Fanon, (2009 [1952]) en su obra “*Piel negra, máscaras blancas*”.

- Graffiti-mural en pared visible del IES “Stop Racismo”: dos de los cinco grupos se dedicaron al diseño y la elaboración de un mural contra el racismo, incluyendo una denuncia explícita a la islamofobia de género⁶⁵ al plasmar una mujer con hiyab como única protagonista identificable en la obra. En el proceso emanaron interrogantes para evitar sesgos paternalistas o androcéntricos que vienen siendo normalizados:

Uno de los grupos nos dice: “Vais a flipar”. La idea es que un policía aparezca disparando a un hombre negro, mientras una persona blanca se interpone para salvarle (1:507 ¶ 1691 in Diario de campo).

El grupo de (nombres de participantes) propone una frase que han buscado en internet: “El racismo es la mayor amenaza para el hombre” (les proponemos cambiarlo por “ser humano”). (1:505 ¶ 1687 in Diario de campo).

El trabajo definitivo incluyó una composición que combinó varios enunciados en su parte derecha (“Ningún ser humano es ilegal”; “Nadie nace odiando por color, religión, dinero...”; “Stop racismo”; “Justicia”; “Derechos”) con una serie de preguntas en la parte izquierda que pretendían interpelar y activar mecanismos de cuestionamiento (“¿Los inmigrantes nos quitan...?”; “¿De quién es ‘este’ país?”; “¿Tú eliges dónde naces?”; “¿Soy pobre porque quiero?”). En su conjunto, pretendió combinar una imagen de vulnerabilización (que no vulnerabilidad), representada por la mujer dibujada en la parte izquierda, siempre abierta a la posibilidad de resistencia y combate colectivo de la desigualdad, identificada con el puño característico de las luchas antirrepresivas que puede verse en la parte derecha de la obra.

⁶⁵ Para una explicación clara sobre la complejidad que recoge la islamofobia de género, recomendamos la lectura de Aatar (2018).

Esta breve exposición nos deja ver cómo las tensiones e incongruencias que surgen en las respuestas a los discursos de odio responden a patrones de pensamiento que, no por orientarse a acciones bienintencionadas como puede ser la respuesta a los discursos de odio, dejan de reproducir representaciones sociales que inciden en discursos donde se maquilla o normaliza la desigualdad. Este reto, lejos de ser un problema particular de las y los adolescentes junto a quienes hemos trabajado (o incluso nuestro como equipo investigador) es amplio y alcanza también a contextos de de alta sensibilización y profesionalización, como hemos podido observar en campañas que revictimizan a las personas a quienes buscan apoyar o que carecen de una visión integral de las intersecciones entre opresiones⁶⁶. Poner estos “descuidos” comunes sobre la mesa, sin señalarlos como malintencionados ni exclusivos de quien en ese momento los “comete”, abre oportunidades pedagógicas para transformar nuestras miradas, las cuales deben ser el principal objetivo de esa vocación transformadora que apuntábamos más arriba. Porque no podremos comprender por qué se extienden los discursos de odio sin ahondar en las profundidades de los sedimentos con los que se nutren, con los cuales también debemos lidiar para ofrecer respuestas lo más afinadas y efectivas posible.

A este respecto, el trabajo junto a las y los adolescentes nos ha ayudado a ser aún más conscientes de la dificultad de ofrecer “recetas” en lo referido a las estrategias para afrontar los discursos de odio. Solo –aunque no es poco– podremos valorar y escoger colectivamente las respuestas al discurso del odio según consideremos que puede ser más apropiado en cada situación: ignorar, responder, denunciar, reapropiarse de formatos y términos⁶⁷, crear nuevas narrativas, ... Y siempre, en la medida de lo posible, utilizarlo como material de reflexión, deliberación y aprendizaje para esa “pedagogía pública” a la que nos animan Gabriel Giorgi & Anna Kiffer (2020).

⁶⁶ Análisis críticos en este sentido pueden leerse, por ejemplo, en <https://afrofeminas.com/>

⁶⁷ La reapropiación de formatos y soportes como estrategia contradiscursiva estuvo muy presente en el taller sobre memes. Respecto a la reapropiación de términos, incluidos los insultos, destacamos este comentario de uno de los profesores participantes en el proyecto y que nos recuerda a las estrategias de la teoría y los movimientos *queer* (López Penedo, 2008), entre otros ejemplos:

“Uno de los educadores retoma el debate sobre los insultos, cuenta que hay “dos velocidades”: una relacionada con intentar que esos insultos deben dejar de utilizarse; otra puede ser la de aquellos grupos que se reapropian de los insultos para usarlos desde el propio colectivo oprimido, asumiendo que, ya que no van a dejar de usarlos, pueden intentar usarlos para auto-denominarse y eliminar así el efecto estigmatizador” (1:463 ¶ 1572 in Diario de campo).

9.2. Perspectiva del profesorado y otras figuras educativas

Respecto a las estrategias que mencionan para cuestionar estos discursos, la principal pasa por elegir conscientemente hablar sobre ello en todos los escenarios sociales posibles, entre los cuales tienen una centralidad relevante los espacios intencionalmente educativos, ya que

“los centros escolares son un sitio privilegiado para poder trabajar todo este tema y otros muchos, porque en los centros educativos se trabaja de una manera integral al... al alumnado, se le...no solamente se trabaja la parte académica, sino como ciudadano y ciudadana, y ese aprendizaje en valores y en derechos humanos es algo muy importante que se debe dejar trabajar en la escuela” (2:1 ¶ 40 in Grupo de discusión).

“Entonces yo creo que el mejor arma contra esto es la educación, o sea es complicado y es, a muy largo plazo, pero yo creo que el papel de los centros educativos es fundamental. Ir educando para acabar contra los discursos del odio, porque ahora mismo están muy calados en la población...y es muy complicado” (2:10 ¶ 90 in Grupo de discusión).

“Bueno, y aparte luego aquí también en VALORA lo que sí que se hace son charlas en institutos. Que al final con talleres y con charlas de prevención yo creo que es bastante importante” (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA).

Se apuesta, entonces, por abrir conversaciones sobre los discursos de odio, entendiendo también que la cotidianidad ofrece numerosas situaciones que son potencialmente educativas al respecto:

“Nosotros a las familias desde la confederación desde CEAPA y, bueno, desde FAPA también, lo que hacemos es dar cursos de formación. Tenemos dípticos informativos al respecto de la concienciación y sensibilización también ante estos temas para trabajar en familia y para los tiempos en los cuales compartimos con nuestros hijos y nuestras hijas, pues que haya diálogo, comunicación y tiempos que sean tiempos de valor, que realmente sean productivos ¿no?, como familia que sepamos aprovechar esos momentos que son fundamentales. Por poner un ejemplo tonto, estar cenando viendo la tele... pues apagas la tele y hablas, y hablas de temas, ¿qué es lo que te preocupa?, ¿qué es lo que está pasando? O fíjate esto... o comentas, como han dicho antes, el anuncio que estuvo en el metro sobre los “MENAS”⁶⁸, ¿tú qué piensas sobre esto o qué te parece? Y que lo expliquen, porque muchas veces también nuestros hijos y nuestras hijas están en los centros educativos, que para ellos son el círculo principal, el más importante, el primario, el de los amigos y amigas; y

⁶⁸ Hace referencia al cartel que VOX utilizó en su campaña electoral para la Presidencia de la Comunidad de Madrid y que estuvo expuesto en la entrada de RENFE de la estación de Sol (Madrid), del cual ya hemos hablado en el apartado 2.3.2. Sobre este asunto escribimos en Izquierdo Montero (2021).

nosotros quedamos en otro plano que luego afortunadamente recuperamos” (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Además del aprovechamiento dialógico de las situaciones cotidianas, habrá que promover la apertura y el mantenimiento de espacios de convivencia en los que, como diría Marina Garcés (2020), “aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir” (p. 29), donde habitar el mundo junto a otras personas nos ayude a “pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos” (p. 34):

“No, es que lo más importante que hace la escuela en realidad es la propia convivencia” (2:11 ¶ 94 in Grupo de discusión).

“Entonces sí, hacen falta esos espacios de convivencia y de participación que... pues que es complicado, la cesión de espacios en centros educativos por ejemplo para generar estas jornadas de convivencia lleva una burocracia que es horrible. Más los tiempos que tenemos, que no tenemos tiempo ni para vivir, y es que es necesario, porque esos espacios son los que generan identidad de grupo, cohesión social... y está claro que el conflicto es parte de la convivencia, y el que diga lo contrario no es cierto. Y esto lo decimos mucho cuando van a ver las jornadas de puertas abiertas, cuando dicen: ‘no, aquí no pasa nada, es todo maravilloso’. Es mentira, te están mintiendo, porque el conflicto es parte del aprendizaje, y aprender a resolver esos conflictos es parte de la convivencia. Entonces eso, hace falta formación, pues lo que podemos decir, y muchos espacios para conocernos” (2:14 ¶ 110 in Grupo de discusión).

Sin embargo, las y los participantes del grupo de discusión identifican algunas dificultades presentes para facilitar espacios donde trabajar sobre los discursos de odio. Una de ellas tiene mucho que ver con una de las limitaciones metodológicas que nosotras mismas ya identificamos en el apartado 6.3. y se refiere a las propias dinámicas escolares con aulas que superan la ratio deseable, ritmos que dificultan “pararse” lo suficiente cuando aparecen cuestiones importantes y con lógicas propias acerca de la necesidad de cumplir con las expectativas de quienes tienen el poder de evaluar aprendizajes y comportamientos:

“Eso me está dando la impresión últimamente, porque en clases en las que yo no detectaba nada, pues obviamente tu estás ahí, das tu clase, te fijas un poco en los chavales pero no un poco... pues eso, profundizas demasiado, si no soy tutor y cosas de estas, ehm... y de repente te van llegando por otros lados pues eso, te viene una alumna a explicarte que los alumnos están utilizando un lenguaje machista brutal pero de una manera, pues eso... y mientras tanto, mientras... cuando tú les das un día una charla o les explicas algo sobre el machismo, el racismo, la homofobia, tal, tal, tal... ellos sonríen y dicen que sí, porque comprenden que eso es lo que hay que hacer, pero por debajo está todo. Y eso es que... yo antes pensaba inocentemente ¿no? Pues.... Yo pensaba que los chavales de 13 no son nada

homóforos, y claro, porque en clase sonríen y dicen que sí a todo, pero (gesto de negación con la mano), ¡no!” (2:53 ¶ 94 in Grupo de discusión).

Otra barrera que les complica la tarea de hablar sobre discursos de odio en las aulas, incluso a quienes –como es el caso de las personas que participaron en el grupo de discusión–, afirman que es necesario e importante hacerlo, tiene relación con la falta de formación al respecto. Aun dando por hecho que “cada docente va a tener una forma de pensar y de forma involuntaria lo va a transmitir a sus alumnos” (2:21 ¶ 116 in Grupo de discusión), afirman que la formación recibida sobre diversidad se suele centrar en cuestiones de capacidad, a la vez que no han tenido la oportunidad de reflexionar en sus respectivas formaciones acerca del estrecho vínculo y compromiso existente entre la educación y los Derechos Humanos. En sus propias palabras:

“De hecho, cuando tú te estás formando para ser profesor sólo se habla de la diversidad digámoslo de capacidades funcionales de chavales. Se habla de esto ¿no?, que hay chavales que tal, hay chavales que cual. Pero de la realidad material no, no, en ningún momento aparece eso en ninguna página” (2:15 ¶ 112 in Grupo de discusión).

“O sea, a mí nadie me ha explicado en mi universidad, yo qué sé, los derechos humanos. No me los han explicado en mi vida. Yo he estudiado otra cosa. Entonces, simplemente eso: no hace falta que me lo explique nadie, porque cojo la declaración, la leo y la entiendo y digo: muy bien. Pero: ¿cómo nos enseñan a formar eso valores también? (2:17 ¶ 112 in Grupo de discusión).

La última de las trabas señaladas con mayor insistencia tiene que ver con el ambiente de cuestionamiento y señalamiento que, precisamente desde sectores que utilizan los discursos de odio como estrategia comunicativa (pero antidialógica) habitual, llevan a cabo hacia el profesorado que sí entiende ese compromiso de la educación con los Derechos Humanos y con lo democrático y, por tanto, actúa en consecuencia.

“Yo pienso que también parte del problema es que se ha normalizado muchísimo y de remedio se ha blanqueado el discurso de odio, está totalmente normalizado, y lo que decía (Nombre de otro participante): que ahora mismo te sales de ese discurso de un término neutro en un colegio o en un instituto y es que entras ya en un conflicto, y a lo mejor ya te ponen la etiqueta, y te ponen una etiqueta de forma despectiva y ya eres el antifascista, eres el tal y estás entrando en un conflicto” (2:25 ¶ 126 in Grupo de discusión).

““Enseñar los discursos contra el odio es adoctrinar’, eso a mí es lo que más me alucina, que, que lo que en teoría es lo normal, en lo que tendríamos que educar cualquier profesor de cualquier colegio o instituto público o privado, en cualquier sitio que es eso, los derechos humanos, la igualdad, o la equidad al menos” (2:5 ¶ 68 in Grupo de discusión).

Este miedo a “significarse” que se está promoviendo entronca con un debate de fondo que, sin duda, daría lugar a múltiples tesis doctorales, puesto que tiene que ver con las funciones y roles que se le asignan a un sistema educativo de un Estado que se autodenomina democrático y cómo lidia con la decisión de las familias sobre lo que sus hijos/as deben aprender o no. El debate en torno al “pin parental” aglomera estos y otros asuntos relevantes que también fueron comentados en el grupo de discusión:

“El tema con el pin parental y todo esto, es decir, el que se pueda prohibir que unos alumnos asistan a una charla por... sobre un tema por las razones que sean, sea el tema que sea y las razones que sean, lo que va a hacer es que los prejuicios que los... todos los niños vienen con prejuicios de casa, porque obviamente los padres, pues cada uno... pues los hay perfectos y maravillosos y que no tienen ningún prejuicio, pero... los padres van a transmitir su prejuicio a los niños. Entonces el niño llega al colegio con el prejuicio, eso está clarísimo. Ehm... si “pinparentalizamos”, por decir la tontería, a ese niño nunca se le va a pasar, él va a creer, ¿no?, como creen todos los niños, que sus padres son los que tienen razón, entonces si no consiguen ver otras realidades, a otra gente que les parezca que... que les dice algo serio y algo que está bien, que dice cosas diferentes, pues se van a quedar eternamente con el discurso de sus padres, ehm...” (2:4 ¶ 64 in Grupo de discusión).

“A ver como decirlo, es que la libertad que da la educación es la de librarte de los prejuicios que tenías de antemano, porque todos nacemos en una casa y todos pues eso, evidentemente tenemos unos padres que nos enseñan lo que ellos creen, y que puede que sea lo mejor que crean. ¿Qué tiene que hacer la educación? Pues en caso de que ese discurso sea el contrario pues...de...a los derechos humanos, de lo razonable, pues decirles: oye bueno, sí, que tu padre y eso muy bien, quíereles mucho, pero lo que te han dicho no es verdad. ¿Vale?, y eso yo creo que es muy complicado, pero es que esa es la función de la educación, el... pues eso, sacarte del nido, en el sentido... en muchos sentidos, en el sentido intelectual, pero también en que te puedas dar cuenta de que no todo lo que dicen tus padres es bueno o malo, ¿vale?” (2:47 ¶ 64 in Grupo de discusión).

Por último, surge la pregunta en torno a esta última barrera: ante el intento de “neutralización” del diálogo en los centros educativos, ¿qué hacer?

Sí, bueno, brevemente... los centros educativos pues entiendo que tienen que ser prudentes, y a veces yo creo que son demasiado cautos, y bueno... hay temas como estos pues que hay que dar un golpe sobre la mesa. Hay que ser valiente y decidido, y en algún momento lo tendremos que parar. Porque si los políticos no son capaces de hacerlo pues tendremos que hacerlo la sociedad. Entonces quizá ha llegado el momento de dar el golpe en la mesa y poner en valor los derechos de la infancia: de los chicos, de las chicas y de los jóvenes (2:26 ¶ 130 in Grupo de discusión).

CAPÍTULO 10

PRINCIPALES “NUDOS” E “HILOS” IDENTIFICADOS

10. 1. Privilegios interpelados: masculinidad y blanquitud como paradigmas, patriarcado y racismo como sistema

Los discursos de odio actuales se caracterizan, como hemos visto, por tener en su epicentro las políticas relacionadas con el género y la migración, articulando una reacción racista y anti-inmigratoria, así como antifeminista y LGBTQI(+)-fóbica (Cabezas & Medina, 2021), que coloniza los imaginarios. Inevitablemente, este esfuerzo recolonizador llama a las puertas de las aulas (Babiker, 2022) y se cuela en ellas de diversas formas, sin olvidarnos de que las, los y les adolescentes se socializan, obviamente, más allá del centro educativo al que acudan.

En este apartado ejemplificaremos cómo hemos encontrado ciertas resistencias a reconocer las desigualdades presentes en un sistema donde el racismo y el patriarcado siguen operando para facilitar el funcionamiento de un neoliberalismo cada vez más autoritario que se ha embarcado en una especie de “guerra contra la igualdad en nombre de la libertad” (Laval, 2022, p. 36). Teniendo en cuenta este contexto, hubiera sido extraño no encontrar resonancias durante el trabajo de campo.

Las resistencias y reacciones a reconocer los privilegios que la masculinidad (sobre todo cishetero) y la blanquitud conllevan, se han manifestado, principalmente, de dos formas durante la investigación: negarla la desigualdad y la violencia derivada de ella y/o aludir a una supuesta alta sensibilidad y exageración de quien la sufre (lo que no deja de ser una forma de negación). A esto se suma la dificultad inherente a definir y comprender a qué nos referimos cuando hablamos de privilegios, tal y como evidenció nuestro trabajo de campo (Quirós-Guindal et al., *accepted*).

Aunque no podamos decir que ha sido algo demasiado constante, sí creemos interesante compartir los ejemplos y nuestras reflexiones sobre ello porque forma parte de los resultados y tenemos la certeza de que aparecerá en las ocasiones en que se aborden estos temas, no solo en las aulas, sino en casi cualquier escenario social.

Sabemos que son temas complicados de tratar. Hay personas que deben estar legítimamente agotadas de hablar sobre racismo sin que ese esfuerzo se vea recompensado en una reducción de éste en su vida cotidiana. Desde ahí surgen mecanismos defensivos que complican el tratamiento del tema, principalmente porque suele trabajarse desde una perspectiva experiencial en el que la persona

racializada solo tiene el papel de compartir la violencia que sufre, la cual, a veces, es acogida con paternalismo. Pero aquí las resistencias respecto al tema aparecen por el otro lado, puesto que se aplica un enfoque de privilegios.

La primera estrategia reactiva consiste en negar los datos que sostienen estos tipos de desigualdad. En la página 158 expusimos un ejemplo acerca de cómo se “colaba” en el aula el bulo que señalaba a las personas migrantes como las que más delitos cometían, el cual fue desmentido por otras y otros estudiantes, aprovechando pedagógicamente la irrupción de este discurso para realizar un ejercicio de alfabetización mediática. Aquí aportamos otro ejemplo que fue utilizado de la misma manera, pero ahora relacionado con el género:

En cuanto al género, hay quien no entiende esa desigualdad o no la ve clara. “Las mujeres protestan más, mucho...”, queriendo explicar que a los hombres también les agreden y los acosan, pero parece que es que las mujeres se quejan más... Empiezan a sumares voces de chicos al debate, sale el caso de las denuncias falsas (con sus palabras). Hay debate. Se les pide que busquen, para el próximo día datos sobre agresiones de mujeres a hombres, también sobre denuncias falsas de violencia de género. Ninguna de las chicas aporta al debate, pero sí reconocen más tarde...: ‘es un temazo...’ (1:258 ¶ 937 in Diario de campo).

En el fragmento puede identificarse también la segunda estrategia reactiva, que pasa por aludir a una supuesta excesiva sensibilidad de las personas que sufren las opresiones patriarcales y racistas. “Las mujeres protestan más...” lo ha ejemplificado muy bien. También el siguiente fragmento en el que hay falta de comprensión sobre por qué ofenden los chistes racistas, confundiendo la “forma” (presencia de personas blancas o negras en los memes) con el “fondo” (de qué nos reímos):

El primer grupo (Nombre de tres participantes) decide centrarse en las redes sociales, concretamente en Instagram, porque es un espacio donde se comparten memes que pueden molestar y enfadar a la gente. Inicialmente se preguntan “¿por qué publican tantos memes de personas de color sabiendo que a la gente le molesta?” y posteriormente añaden otra pregunta: “¿por qué a la gente de color les molesta que publiquen memes de su raza teniendo en cuenta que hay muchos más memes de gente blanca y no nos molesta ni nos parece racista?”. Para responder a estas cuestiones proponen buscar memes en Instagram o en Google y analizar los comentarios o preguntar directamente a las personas que los publican (1:351 ¶ 1313 in Diario de campo).

No comprender, negar o rebelarse ante el reconocimiento de las desigualdades que el racismo y el patriarcado provocan forma parte de un mecanismo de protección del propio privilegio, apareciendo en forma de “rebeldía” que ya nos habían señalado algunos/as educadores/as previamente (Izquierdo

Montero & Aguado Odina, 2020), o como señala Pablo Stefanoni (2021) en su libro “La rebeldía se volvió de derecha”. Una rebeldía que, además, se justifica a sí misma desde un relato auto-victimizador como reforzamiento de la identidad del “hombre blanco” (Proyecto UNA, 2020). Ante este tipo de arranques en las aulas, hablando en relación con el género, encontramos silencio por parte de las chicas, aunque después reconocieran, como hemos visto, que “es un temazo”. Un “temazo” que les afecta directamente y al que sí dedicaron esfuerzos en sus investigaciones grupales, aprovechando ese espacio para exponer sus posturas:

Inciden en cómo el videoclip tiene gran alcance (91 millones de visualizaciones en aquel momento), reflexionando sobre la responsabilidad del artista y acerca de cómo se puede percibir de manera distinta según consideramos que nos interpela o afecta: “La canción que hemos elegido lleva un mensaje machista, pero cuando la escuchan no van a pensar igual un hombre que una mujer (...) la gente a la que el problema no va dirigido dirá ‘no es para tanto’ o ‘exageran’ o incluso ‘eso no pasa’” (27:2 p 3, 960 × 540 in 11 Microinvestigación).

Presentación de (Nombre de tres participantes). Su trabajo versa sobre discursos de odio machistas en las RRSS. Cuentan que, aunque sabemos lo que es el machismo, a veces se nos cuelan muchos “micromachismos”. Analizan dos cuentas en TikTok y otras dos en IG, matizan que no pretenden generalizar diciendo que en una red u otra se da más DDOO, sino solo compartir el análisis del número de visualizaciones que registran algunas publicaciones de esas cuentas, comentarios, *likes*. Su trabajo ha coincidido con el 8M, por lo que parte del material que han encontrado va vinculado a ese momento. Observan que en las cuentas analizadas en IG se cosifica a las mujeres (poniendo a “los pibes” en una situación de superioridad respecto a las “pibas”) y se ridiculiza el feminismo. Ponen varios ejemplos que se pueden ver en la presentación en *Prezi*. Añaden que tendríamos que evitar normalizar ese tipo de discursos, ni generalizar algunos rasgos que se pueden observar en unos u otros géneros, aunque haya cosas que hagan gracia, deberíamos buscar un tipo de humor sin ofender... (1:439 ¶ 1544 – 1545 in Diario de campo).

Esto nos muestra la importancia de facilitar los espacios y las herramientas para hacer emerger los puntos de vista que puedan rebatir los argumentarios machistas y racistas, sobre todo cuando observamos que el escenario no lo pone fácil de partida: “Hay 13 participantes, una mayoría considerable de ‘chicos’ (10 – 3), de hecho, las ‘chicas’ participarán bastante menos durante la sesión” (1:126 ¶ 703 in Diario de campo). Y también cuando, para el caso del género, está teniendo lugar toda una campaña global que ya excede aquella guerra no declarada contra las mujeres –y personas adscritas a géneros que desde la masculinidad representan la “otredad”, podríamos añadir– como apuntaba Susan Faludi (1993). Ahora el enfrentamiento es abiertamente orgulloso y llega a cuestionar a las Ciencias Sociales, entre otras, al poner en entredicho teorías fuertemente evidenciadas al

renombrarlas con falacias como “ideología de género” (Reis & Eggert, 2017) que acaban por empapar el discurso público.

En un estudio reciente coordinado por el Centro “Reina Sofía” sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación Fad-Juventud, que ha incluido una encuesta virtual a 1700 hombres y mujeres de entre 15 y 29 años en España, se encuentran datos como que un 25,5 % de los hombres afirma que el feminismo no es necesario porque ya existe la igualdad, frente al 12,6 % de las mujeres encuestadas. Igualmente, un 28,3 % de los hombres está de acuerdo con que el feminismo pretende perjudicarles frente al 13,8 % de mujeres. Además, entre otros datos, un 47,2% de los hombres, ante el 26,7% de las mujeres, están de acuerdo con que “los hombres están desprotegidos ante las denuncias falsas por violencia de género”, a la vez que la mitad de hombres y mujeres piensan que “la violencia de las mujeres hacia los hombres no se tiene en cuenta lo suficiente” (Sanmartín et al., 2022).

Se trata de un negacionismo antifeminista que llega con fuerza y colapsa ideológica y discursivamente espacios en internet⁶⁹ con repercusiones tangibles en lo *offline* (García-Mingo & Díaz Fernández., 2022; Kaiser, 2022), evidenciando la reacción de algunos “hombres blancos cabreados” (“*Angry White Men*”), como diría Michael Kimmel (2015) –aunque no exclusivamente– ante los avances feministas que, igual que los antirracistas, no son otra cosa que avances democráticos y democratizadores. Así lo muestra la iniciativa “*On the right track*”, que, además de acciones de coordinación comunicativa entre veinte *Fondos de Mujeres* ha dado lugar a una investigación colectiva “Democracias reales, feminismos diversos y un mundo sin fundamentalismos Aproximaciones territoriales y activistas a los fundamentalismos políticos y religiosos en América Latina y el Caribe hispanohablante, 2019-2020” (Fondo Lunaria Mujer, 2021).

Ambas posturas identitarias, la masculinidad y la blanquitud, se entrelazan en su defensa de los privilegios. Nuestra observación en el trabajo de campo coincide con la apreciación del “Estudio sobre las percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España” (Andújar et al., 2022) acerca de que las mujeres presentan actitudes y percepciones menos excluyentes. Y es

⁶⁹ La esfera digital es constantemente agitada por un conjunto de actores sociales reaccionarios repartidos en varias corrientes, pero con el objetivo común de combatir los avances de los feminismos. Así, según la literatura citada en el párrafo del que emerge esta nota al pie, encontramos: *INCELS* (“*Involuntary Celibate*”), hombres resentidos contra las mujeres y contra otros hombres por no tener la vida sexual que les gustaría, han llegado a cometer atentados terroristas misóginos; “gurús del ligue” que recomiendan tipos de aproximación a las mujeres que podrían considerarse engañosas o, directamente, acoso sexual e incluso violación; asociaciones de “hombres víctimas” de violencia de género, de “alienación parental” o de retiradas de custodia, entre otras, que se organizan para financiar soporte jurídico y presentar batallas legales; *youtubers* que se suman a lo que se ha venido llamando “batalla cultural”, haciendo de altavoz de mensajes misóginos desde una estética y formatos fácilmente consumibles. Además, estos agentes sociales utilizan todos los espacios virtuales posibles, coordinándose también con partidos políticos y *lobbies* (ejemplo: CitizenGo) para ejercer aun más presión política y mediática.

que la masculinidad, así como la blanquitud, tiende a incorporar ese repertorio de prácticas que Rita Segato (2018) denominó “pedagogías de la crueldad”, útil para la naturalización de los privilegios y su defensa a ultranza como si de derechos se trataran.

Con este ambiente, resulta complicado trabajar los privilegios en espacios educativos. En una experiencia similar al trabajo que estamos presentando aquí, Brian Arao & Kristi Clemens (2013) encontraron que “participants who framed the activity primarily through their agent or dominant group identities stated they felt persecuted, blamed, and negatively judged” (p. 137). Trabajar pedagógicamente estas reacciones, sin personalizarlas, sino contextualizándolas en estructuras más amplias (patriarcado, racismo...), será clave para favorecer un diálogo recíproco donde todas las personas nos reconozcamos en camino de revisar nuestros propios prejuicios y prácticas dominadoras y excluyentes.

Además, nos alegra afirmar que estas no son las actitudes mayoritarias entre nuestra población adolescente y joven, tal y como también muestran los estudios más recientes en nuestro contexto próximo que hemos citado en los párrafos anteriores (Andújar et al., 2022; Sanmartín et al., 2022). E igual que la reacción antidemocrática está siendo especialmente hábil en su manejo de los nuevos escenarios, lógicas y códigos en internet (Olmos et al., 2020), también los feminismos y antirracismos, entre otras corrientes democratizadoras, están articulando “contrapedagogías de la crueldad” (siguiendo a Segato de nuevo) tanto en los espacios virtuales como en los terrenos presenciales. A continuación, ofrecemos una de las estrategias clave en este sentido, incorporando algunas reflexiones que, desde los resultados de esta investigación, pretenden funcionar como una invitación a explorar desde los espacios educativos.

10.2. El potencial educativo del humor: memes patas arriba

Tengo cicatrices de risas en la espalda.

(Pedro Lemebel)

La presencia del humor ha constituido uno de los hallazgos más relevantes en la investigación, emergiendo durante el proceso de ésta en dos sentidos complementarios: como tema sobre el que dialogar y como componente del proceso. Empezando por este último aspecto, su presencia nos ha servido para afrontar algunos temas con un tono distinto, permitiéndonos tomar cierta distancia para mirar algunas cuestiones desde el extrañamiento, a la vez que facilitaba la reflexividad al mirarnos a

nosotras y nosotros mismos también desde una perspectiva particular. Lejos de confundirse con una banalización de los temas, el humor nos ha servido para hablar sobre asuntos muy complejos relacionados con los discursos de odio, sorteando resistencias y reacciones, ya que

El humor es necesario como fuerza mediadora en las clases donde los estudiantes aprenden nuevas formas de pensar y de saber que desafían los sistemas de creencias que tienen en el presente y por los que sienten apego” (bell hooks, 2021[2010], p. 94).

Para ello, como investigadoras hemos adoptado una postura durante el trabajo de campo basada en la

autocrítica, riéndonos de nosotrxs mismxs en ocasiones, y situándonos como ejemplos vivientes de privilegios, de actitudes racistas-machistas..., como humanas llenas de errores, en definitiva, pero preocupadas por seguir aprendiendo conjuntamente (1:569 ¶ 2153 in Diario de campo).

Creemos que esto no trata de una cuestión meramente estética en relación con la “puesta en escena” que hay que desenvolver de “cara al público”, sino más bien se trata de mostrarnos como lo que somos: personas que están aprendiendo y que, tomándonos muy en serio los diversos matices de los temas abordados, somos capaces de reírnos acerca de las dificultades que encontramos en el camino. Y es que a veces nos acercamos a las aulas como si las docentes e investigadoras tuviésemos ya todo el trabajo hecho en relación con el racismo, el machismo o la aporofobia⁷⁰, por nombrar algunos ejes de opresión-privilegio, pero realmente ese trabajo es infinito y el humor puede ser una manera sincera de visibilizar ese esfuerzo constante lleno de errores y aprendizajes. Como decía Terry Eagleton (2021) en su libro “*Humor*”: “lo que trasciende la propia mediocridad es la franqueza con que uno la confiesa” (p. 79). El humor es, en ese sentido, implacable, a la vez que acoge un margen de incertidumbre y predisposición para animarnos a continuar intentándolo. Así lo reconocíamos en algún comentario valorativo del diario de campo:

Otro aspecto positivo de esta última fase es haber sabido trabajar desde y sobre el humor, ya que desde ahí operan una serie de mecanismos que son fundamentales para entender el “cómo” y “para qué” de muchos de estos discursos (1:602 ¶ 2191 in Diario de campo).

Y es que, además de incorporar el humor como característica relacional y provocativa para el pensamiento, hablar sobre él como tema era necesario para comprender los discursos de odio actuales. Así lo entendemos al reconocer que estas prácticas sociales están expandiéndose principalmente a través de *polinizaciones* ideológicas y terminológicas (García-Mingo & Díaz Fernández, 2022) donde

⁷⁰ Según HATENTO- Observatorio de Delitos de Odio contra personas sin hogar, el 47% de quienes se encuentran en esa situación los han sufrido en el momento de nuestra consulta (noviembre de 2022). <http://hatento.org/>

los memes y stickers funcionan como “caballos de troya” para hacer llegar mensajes desde esa estética atractivamente rebelde y moderna que ya hemos señalado (Nagle, 2018; Askanius, 2021; Marantz, 2021; Proyecto UNA, 2021; García-Mingo & Fuentes, 2022).

No resulta extraño que ocurra esto en un momento de uso masivo de las redes sociales virtuales e internet, donde el humor en forma de meme condensa gran parte de la comunicación política con usos democratizadores (estimular el acceso a información rigurosa, activar conversaciones sobre temas políticos o realizar críticas al poder y la desigualdad) y antidemocráticos (transmitir sentimientos de desesperanza y cinismo a partir de lecturas frívolas y/o engañosas de las situaciones políticas), como muestra una investigación de Echeverría & González (2019) durante la campaña electoral de México en 2018. A este uso antidemocrático le podríamos añadir esas “formas de humor que, más que como resistencias a la represión, funcionan como muestras de ella” (Eagleton, 2021, p. 30), esas que dejan cicatrices de risa en la espalda, como decía Pedro Lemebel en la cita con la que abrimos este apartado. Un uso del humor que, tras reflexionar sobre él, nos puede llevar sorprendernos sobre su trasfondo:

(Nombre de participante) dice que sí, que “a veces me río y digo: ‘¡madre mía de lo que me acabo de reír!’” (1:472 ¶ 1578 in Diario de campo).

Pero ante este tipo de humor “convencional” o “hacia abajo” –hablando metafóricamente–, también puede surgir otro “subversivo” o “hacia arriba”, a través de estrategias que pasan por la ironía y el apropiacionismo (Fraga Costa, 2021), entre otras, puesto que

Por mucho que esta sea, con toda evidencia, una época de auge del autoritarismo es también una época en la que el rechazo al autoritarismo es cada vez más claro, más inteligente, más fuerte. Encuentros como el de hoy exploran el potencial del ruido, del humor, de la risa: esos estallidos hacia la esfera pública que hasta cierto punto ejercen el poder de perturbar su funcionamiento (Butler, 2020, p. 72).

Esa exploración de otros tipos de humores realizamos junto a las, los y les adolescentes participantes. Principalmente con quienes formaban el grupo que propuso crear memes como estrategia contestataria y concientizadora ante los discursos de odio. En los diálogos iniciales para orientar el trabajo que el grupo quería llevar a cabo, utilizamos la ilustración de Ro Ferrer (@roferrerilustradora), recogida en la Imagen 16, para activar la conversación, considerando que encajaba en el enfoque trabajado durante el conjunto de la investigación.

Imagen 16

Direcciones del humor y violencia simbólica asociada, según la ilustradora Ro Ferrer



Surgieron ejemplos de humor de “arriba hacia abajo”, un tipo de humor que suele formar parte de nuestros repertorios habituales, aunque no tengamos una intencionalidad opresora cada vez que lo ponemos en marcha o nos reímos:

(Nombre de participante) comenta que “cuando enviamos stickers, no nos paramos a pensar que pueden ofender, los enviamos directamente” y pone como ejemplo un sticker de una persona negra envuelta en una manta térmica comparada con un Ferrero Rocher. Cuenta que, al enviárselo a un amigo suyo, éste le dijo que estaba siendo racista y ella respondió que “no lo había mandado con esa intención” (1:373 ¶ 1385 in Diario de campo).

Además de no tener la intencionalidad, también se puso en cuestión si el humor debería toparse con sentimientos de ofensa legítimos, o si “solo” se trataba de humor”, recogiendo debates abiertos ya desde las investigaciones grupales que realizaron:

Íñigo interviene para preguntarles su opinión sobre la “generación de cristal” y el debate en torno a la supuesta “hipersensibilidad” y “lxs ofenditxs”. Después de varias intervenciones interesantes, (Nombre de participante) termina diciendo que “esa gente -quienes emiten discursos ofensivos y a la

vez se quejan de quienes se sienten ofendidos- se ha acostumbrado históricamente a decir lo que le da la gana. Como ahora las personas denuncian las situaciones injustas que viven, esa gente las considera hipersensibles y dicen que no les dejan decir nada” (1:405 ¶ 1467 in Diario de campo).

El humor funcionó en estos diálogos como nodo temático aglutinante de varias cuestiones clave relacionadas con las tensiones insertas en la definición de los discursos de odio, principalmente en lo referido a la libertad de expresión. Es decir, hablar acerca del humor, sus usos y sus posibles límites éticos, nos permitió profundizar en reflexiones referidas a algunas aristas presentes en la discusión actual sobre los discursos de odio, a la vez que el humor mismo era explorado como un elemento interesante entre la batería de estrategias posibles para afrontar tales discursos. De manera concreta, el proceso de creación de memes que renunciaran a ese “humor hacia abajo” o “convencional” y buscaran reflejar un “humor hacia arriba” o “subversivo”, encontró varias dificultades con mucho potencial dialógico.

La primera de ellas tiene que ver, precisamente, con la dificultad o resistencia para entender por qué a alguien le puede ofender algo, la cual acaba convirtiéndose en esos reproches referidos a que la persona o grupo de personas que se ofende tiene cierta hipersensibilidad y tendencia a situarse en el victimismo. En el apartado anterior (10.1.), al hablar sobre las reacciones a las interpelaciones a los privilegios que manejamos, recogimos un par de comentarios que también nos hacían pensar en este tipo de argumentarios: la acusación de excesiva queja de las mujeres en relación a la desigualdad y la violencia de género, o el hecho de que también existan chistes sobre personas blancas y éstas no nos quejemos (sin entender, como decíamos, que en el chiste importa de qué es de lo que nos reímos, no necesariamente quienes lo protagonicen, aunque en muchos casos vaya vinculado). Situarnos en ese plano donde cuestionamos el derecho de la otra persona a sentirse ofendida, impedirá que podamos valorar reflexivamente sobre nuestra forma de utilizar el humor, como sugerían en una de las investigaciones grupales realizadas:

“...los memes están principalmente para reírse de algo o alguien mientras el otro esté de acuerdo con ello; si le llega a ofender o dañar, no se podría considerar un meme o no se debería continuar la broma por el bien de todas las personas involucradas” (19:5 p 10 in 2 Microinvestigación).

Otra de las dificultades se relaciona también con los sustratos que nutren nuestros imaginarios. Aun queriendo realizar ese humor “subversivo”, era difícil que se nos ocurriera algo distinto a lo convencional, o que caigan en una línea de ambigüedad que haga del meme una herramienta utilizable en las “dos direcciones” según el contexto y sus participantes:

Cuesta pensar en formas de humor que no caigan en las “bromas de siempre” y “sobre los de siempre”, lo comentamos durante la sesión. Dicen que sí, que se les vienen a la cabeza chistes racistas, machistas... De hecho, para el meme de los dos botones rojos en los que un hombre blanco suda por indecisión, uno de los chicos propone: “Cambiarne de acera porque veo a un negro” y, para el otro botón, “Cambiarne de acera porque el negro lleva un cuchillo” (1:544 ¶ 1945 in Diario de campo).

(Nombre de participante) tiene bastante “cultura del meme”, pero le cuesta afinar los mensajes. (Otro participante) hace una aportación en el meme 6 que reorienta el objetivo de la propuesta. Y (una tercera participante) hace constantes intervenciones, levantando la mano tímidamente, para llamar la atención sobre matizaciones que deberían hacerse para que el meme no sea algo ambiguo y que pueda tener doble lectura (ej.: homófoba / proderechos lgtb); p.ej. en el meme de los botones rojos que ya hemos mencionado (el 4) propone añadir el texto que explica “qué tipo de gente dice eso” (1:547 ¶ 1945 in Diario de campo).

Salir de este tipo de mecanismo humorístico no fue fácil. De hecho, una primera tendencia fue entender que debía hacerse lo contrario: atacar a quienes ostentan y ostentamos privilegios.

Otro de los compañeros, precisamente quien está al lado de (Nombre de participante), dice que al final todos los memes ofenden a alguien y que es un círculo, así que aclaramos que no se trata de reírse de lo aparentemente opuesto (de los hombres, de los blancos, de los heteros...), sino de utilizar el humor para realizar una crítica a los argumentos que suelen utilizarse para mantener los privilegios (ej.: “os ofendéis por todo”, “no soy racista, pero”, “ni machismo ni feminismo”...), pero que en ningún momento pretendemos atacar a personas –como sí hacen los memes que sostienen o nutren discursos de odio, por cierto – sino cuestionar argumentarios... (1:546 ¶ 1945 in Diario de campo).

Aclarado esto, cuando por fin comenzaron a surgir memes “subversivos”, apareció otras de las dificultades: no tenían demasiada gracia para el “público general” (sea lo que sea esto). Ya nos lo habían advertido durante las investigaciones grupales:

“Los memes políticamente correctos, en este caso memes “lgtb”, no son muy buenos que se diga. Uno busca reírse y entender un meme al meterse en estas cuentas, pero estos son demasiado específicos a un grupo para ser graciosos a cualquier persona, y mucha gente los consideraría muy ‘delicados’ como para ser graciosos, en vez de espontáneos” (19:4 p 9 in 2 Microinvestigación).

La “espontaneidad” parece referirse aquí a un tipo de humor que no precisa surgir de un esfuerzo muy significativo para alcanzar los efectos buscados. Y es que, cuando reproducimos sistemas de opresión a través del humor, resulta bastante más sencillo provocar rápidas referencialidades en ese sentido común racista (y más *-istas*) que señalaban Ainhoa Nadia Douhaibi y Salma Amzian (2019). El humor “convencional” se apoya, precisamente, en convenciones más o menos amplias, sin embargo,

lo “subversivo” debe ir construyendo su propio consenso o convención al no ser hegemónico. En esa construcción se encuentra con una complicación añadida: el “meme”, que surge de un juego de palabras con “*gene*” (“gen” en inglés) mediante el cual Richard Dawkins buscó realizar una analogía entre la unidad mínima de transmisión biológica con la unidad mínima de transmisión cultural⁷¹, requiere ser simple, fácil y velozmente comprensible, para poder reproducirse. Al margen de que quizá podamos estar poco de acuerdo con esta explicación biologicista o automaticista de lo cultural, el humor “subversivo” requiere, a veces, aportar los matices y la complejidad suficientes para ser contextualizado y comprendido y, además, resultar efectivo, es decir, provocar sonrisas y risas a la vez que lanza un mensaje capaz de generar complicidad en las personas que lo visualizan.

Con todas estas circunstancias en contra, surge el trabajo “*σάουθι γουαγς*”, cuyo título pretende reflejar un humor “patas arriba” que, al no incidir en las opresiones, sino al cuestionar sus mecanismos, encuentra esa verdadera rebeldía, ese “ser guay” del que quizá sentir orgullo. Los resultados fueron expuestos en el *hall* del IES Satafi, donde estudiantes y profesorado del centro se acercaban con curiosidad al reconocer, en las plantillas de los memes, imágenes bastante populares, pero cuyos textos les sorprendían e interpelaban, provocando reacciones diversas. Así, los memes permitieron observar y analizar cómo los discursos de odio se *cuelan* a través de mensajes aparentemente banales y de qué maneras se conecta con nuestras formas de mirar el mundo y las relaciones que se dan en él, así como que los memes pueden ser también un formato viable e interesante para provocar diálogos críticos sobre asuntos que tocan lo democrático de una manera profunda, tal y como puede verse en la siguiente muestra de memes.

⁷¹ “Richard Dawkins, un biólogo evolutivo de Oxford, inventó el concepto de meme en 1976. En su libro *El gen egoísta*, Dawkins afirmaba que los genes son la ‘unidad fundamental’ de la selección natural, y que existen para perpetuarse a sí mismos, no para perpetuar ningún organismo o especie. En un capítulo se preguntaba si en la cultura humana podría producirse algo análogo a la selección natural, es decir, si las ‘melodías, ideas, consignas, modas de vestir’ podrían evolucionar de la forma en que lo hacen las plantas y los animales. De ser así, esta evolución se produciría por medio de una ‘unidad de transmisión cultural’, a la que Dawkins llamó meme. ‘Al igual que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro’. La supervivencia de un meme, como la supervivencia de una especie, no estaba asegurada por un plan predeterminado; dependía, sencillamente, de la capacidad de autorreproducción del meme” (Marantz, 2021, p. 126).

Imagen 17

Algunos de los memes creados durante la investigación por uno de los grupos de participantes



Yo escuchando en pleno 2021 "gay" como insulto



memes
racistas, machistas,
homófobos...

memes
respetuosos

RESUMEN DEL BLOQUE D Y FUENTES CLAVE / SUMMARY OF SECTION D & KEY SOURCES

Los tres primeros capítulos de este bloque nos permiten conocer las perspectivas de las, los y les adolescentes, así como del profesorado y de otras figuras educativas participantes, acerca de los discursos de odio, los escenarios y agentes sociales con los que lo relacionan y las estrategias que identifican para hacerle frente. Observamos cómo los discursos de odio encuentran dificultades para ser definidos, principalmente al toparnos con un “nudo” difícil de deshacer y que afecta a su conceptualización: la naturalización de la desigualdad a partir de privilegios no fácilmente visibles. Respecto a los agentes clave, aparecen representantes políticos, medios de comunicación y productores de contenido (*influencers, youtubers, instagramers, tiktokers, twitteros/as...*) como principales dinamizadores. Consecuentemente las redes sociales virtuales son señaladas como uno de los escenarios más problemáticos, junto a los espacios presenciales públicos (calle, transporte...). Respecto a las posibles estrategias que se mencionan, pueden identificarse tres tendencias: evitar/ignorar; confrontar; e intentar transformar el punto de vista de quien

*The first three chapters of this block allow us to get to know the perspectives of adolescents, as well as those of teachers and other participating educational figures, about hate speech, the scenarios and social agents with which they relate it and the strategies they identify to confront it. We observed how hate speech encounters difficulties in being defined, mainly by coming up against a "knot" that is difficult to untie and that affects its definition: the naturalisation of inequality based on privileges that are not easily visible. With regard to the key agents, political representatives, the media and content producers (*influencers, youtubers, instagramers, tiktokers, twitterers...*) appear as the main dynamisers. Consequently, virtual social networks are identified as one of the most problematic scenarios, together with face-to-face public spaces (*streets, transport, etc.*). With regard to the possible strategies mentioned, three tendencies can be identified: *avoid/ignore; confront; and try to transform the point of view of the speaker or the potential audience.**

emite el discurso o de la potencial audiencia. Por último, el uso crítico de formas artísticas es explorado por las y los participantes, dando lugar a un cortometraje, un mural-graffiti, un videoclip y un repertorio de meme contra los discursos de odio.

Trabajar sobre los discursos de odio en los espacios educativos también se muestra como una estrategia relevante, aunque encara dificultades relacionadas con los tiempos y lógicas escolares, la falta de formación del profesorado para abordar estos temas en su complejidad, o la sensación de señalamiento que está viéndose reforzada por propuestas como el “veto/pin parental” que pueden llevar a parte de las y los educadores a mantener una posición de cautela y silencio.

Desde la investigación, donde precisamente hemos hablado sobre discursos de odio en espacios educativos, identificamos el gran “nudo” que señalábamos anteriormente y que plantea el reto de desnaturalizar privilegios para poder entender el problema de fondo que plantean los discursos de odio. Igualmente proponemos un “hilo” para desenredar tal nudo: el uso del humor como tema y como componente del proceso investigador y

Finally, the critical use of artistic forms is explored by the participants, resulting in a short film, a graffiti-mural, a video clip and a meme repertoire against hate speech.

Working on hate speech in educational spaces also appears to be a relevant strategy, although it faces difficulties related to school time and logic, the lack of teacher training to address these issues in their complexity, or the feeling of being singled out, which is being reinforced by proposals such as the "parental veto/pin" that can lead some of the educators to maintain a position of caution and silence.

From our research, where we have discussed hate speech in educational spaces, we have identified the big "knot" that we pointed out earlier and which poses the challenge of denaturalising privileges in order to understand the underlying problem posed by hate speech. We also propose a "thread" to untangle this knot: the use of humour as a theme and as a component of the research and educational process to facilitate reflective enquiry into the issues addressed.

educativo para facilitar la indagación reflexiva en las cuestiones abordadas.

Fuentes clave:

Cabezas, A. & Medina, P. (2021). *Mapeo de actores y repertorios de odio. El género y la migración en el epicentro de las políticas anti-derechos en España y la Unión Europea*. AIETI. <https://bit.ly/3mX1Un1>

Izquierdo-Montero, A., Laforgue-Bullido, N., Quirós-Guindal, A. & Lorón-Díaz, I. (2022). *Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://bit.ly/3XNxVNV>

Stefanoni, P. 2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Siglo XXI Editores.

Key sources:

Eagleton, T. (2019) *Humour*. Yale University Press.

Marantz, A. (2019). *Antisocial: Online Extremists, Techno-Utopians, and the Hijacking of the American Conversation*. Viking.

Quirós-Guindal, A., Laforgue-Bullido, N., Lorón-Díaz, I. & Izquierdo-Montero, A. (accepted). 'You're not a better person, but you look like you are.' Hate speech and privilege: contributions from a participatory research study with teenagers. *Intercultural Education*, v(n), pages.



BLOQUE E

...

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

(DISCUSSION & CONCLUSIONS)

En este último bloque presentamos la discusión de los resultados, así como las conclusiones derivadas de ello. Conclusiones que, como sabemos, están siempre situadas en, y limitadas por, el marco desde el que se ha realizado el estudio, así como por las condiciones de la producción de conocimiento. De esta manera, el Capítulo 11 recoge y discute los aspectos más relevantes de los resultados referidos a: definir un estado de la cuestión desde la literatura científica sobre los discursos de odio, así como posibles huecos (*gaps*) y oportunidades de investigación desde educación; contextualizar y comprender los discursos de odio como problemática social emergente en el marco de un evidente auge de posiciones autoritarias, reaccionarias, antidialógicas y antidemocráticas; delimitar conceptualmente los discursos de odio, señalando sus características principales, así como los aspectos definitorios que se encuentran en disputa o tensionados por intereses confrontados y lógicas de poder antagónicas; identificar y comprender los puntos de vista de las, los y les adolescentes, así como del profesorado y otras figuras educativas participantes,

In this last section we present the discussion of the results, as well as the conclusions derived from them. Conclusions which, as we know, are always situated in, and limited by, the framework from which the study has been carried out, as well as by the conditions of knowledge production. In this way, Chapter 11 gathers and discusses the most relevant aspects of the results referred to: defining the state of the question from the scientific literature on hate speech, as well as possible gaps and opportunities for research in education; contextualising and understanding hate speech as an emerging social problem in the context of an evident rise of authoritarian, reactionary, anti-dialogical and anti-democratic positions; conceptually delimiting hate speech, pointing out its main characteristics, as well as the defining aspects that are in dispute or in tension due to conflicting interests and antagonistic logics of power; identifying and understanding the points of view of hate speech as an emerging social problem in the context of an evident rise of authoritarian, reactionary, anti-dialogical and anti-democratic positions; conceptually defining hate speech, pointing out its main characteristics, as well as the defining aspects that are in

acerca de los discursos de odio, atendiendo a cómo lo definen, qué agentes y escenarios relevantes consideran al respecto y qué estrategias sugieren y/o ponen en marcha para hacerle frente, prioritariamente con una intencionalidad educativa. A partir de ahí, elaboramos una breve declaración de intenciones coherente con el título del capítulo, *aprovechar el momento antidemocrático para radicalizar la democracia*, sirviendo como prelude del siguiente.

El capítulo 12, mediante una serie de orientaciones y propuestas generales en formato de decálogo, focaliza su atención en la finalidad de la tesis doctoral. La cual, como sabemos, consiste en ofrecer propuestas teórico-prácticas para orientar el trabajo pedagógico en torno a los discursos de odio desde un enfoque intercultural crítico en educación, que puedan resultar útiles en la formación inicial y permanente de diversas figuras educativas; sobre todo para educadoras/es sociales, profesorado de secundaria, educadores/as de personas adultas y educación superior.

Finalmente, el capítulo 13 sirve como cierre propositivo a modo de puerta

dispute or in tension due to conflicting interests and antagonistic logics of power; identify and understand the points of view of the adolescents, as well as those of the teachers and other participating educational figures, about hate speech, paying attention to how they define it, what agents and relevant scenarios they consider relevant in this respect, and what strategies they suggest and/or implement to confront it, primarily with an educational intentionality. From there, a brief declaration of intentions is drawn up, coherent with the title of the chapter, taking advantage of the anti-democratic moment to radicalize democracy, which serves as a prelude to the next chapter.

Chapter 12, through a series of general guidelines and proposals in the form of a decalogue, focuses attention on the purpose of the doctoral thesis. Which, as we know, consists of offering theoretical-practical proposals to guide pedagogical work on hate speech from a critical intercultural approach in education, which can be useful in the initial and ongoing training of various educational figures, especially for social educators, secondary school teachers, adult educators and higher education.

entreabierto, desde donde abordamos el último de los objetivos de la tesis doctoral, esto es: establecer líneas de investigación coherentemente derivadas de las conclusiones de la tesis doctoral que favorezcan la continuidad del trabajo en torno a los discursos de odio.

Finally, Chapter 13 serves as a propositional closure as a door ajar, from which we address the last of the objectives of the doctoral thesis, that is: to establish lines of research coherently derived from the conclusions of the doctoral thesis that favour the continuity of the work on hate speech.

CAPÍTULO 11

OXÍMORON: APROVECHAR EL MOMENTO ANTIDEMOCRÁTICO PARA RADICALIZAR LA DEMOCRACIA

CHAPTER 11

TAKING ADVANTAGE OF THE ANTIDEMOCRATIC MOMENT TO RADICALIZE DEMOCRACY

A estos fascistas se les para con derechos.

(Irene Montero)

La revisión documental llevada a cabo durante esta tesis doctoral, de la que ha formado parte una revisión sistemática de 266 artículos científicos publicados en tres idiomas (inglés, portugués y español) entre los años 2001 y 2020, ha evidenciado un incremento progresivo del interés académico hacia los discursos de odio como problemática social relevante. De la misma manera, ha dejado entrever la necesidad de realizar más investigaciones desde áreas e intencionalidades educativas, así como interdisciplinarias (Paz et al., 2020; Izquierdo-Montero et al., 2022a; Ramírez-García et al., 2022), que, yendo más allá de la identificación y penalización de los discursos de odio, ayuden a comprender su carácter poliédrico fuertemente sostenido por, y arraigado en, imaginarios, estructuras y prácticas sociales.

The documentary review carried out during this doctoral thesis, which included a systematic review of 266 scientific articles published in three languages (English, Portuguese and Spanish) between 2001 and 2020, has shown a progressive increase in academic interest in hate speech as a relevant social problem. Likewise, it has revealed the need for more research from educational and interdisciplinary areas and intentions (Paz et al., 2020; Izquierdo-Montero et al., 2022; Ramírez-García et al., 2022), which, going beyond the identification and criminalisation of hate speech, helps to understand its polyhedral character strongly sustained by, and rooted in, imaginaries, structures and social practices.

Los discursos de odio también se han convertido en una prioridad a nivel internacional, europeo y estatal (ECRI, 2016; ONU, 2019 y 2020; UNESCO, 2021; Consejo de Europa, 2022; CEDRE, 2022), donde la educación se entiende como uno de los procesos centrales para alfabetizarnos críticamente frente a este tipo de mensajes y mecanismos de discriminación. Alfabetización crítica que ha de centrarse, entre otras cuestiones, en la literacidad mediática y en el aprendizaje y ejercicio de una “ciudadanía global o mundial”, que desde nuestro punto de vista ha de estar atravesado por un “cosmopolitismo dialógico y reflexivo” (Mendieta, 2019), o una “universalidad insurgente” (Haider, 2020), que no pierda de vista o idealice las situaciones de desigualdad, atreviéndose a establecer alianzas más allá de las fronteras nacionales, entendiendo que los ejes de opresión funcionan a escala planetaria y así han de ser cuestionados, alejándonos de la “necropolítica” (Mbembe, 2011) al reconocer la equivalencia de todas las vidas.

Una equivalencia que, a veces, un entendimiento exotizante y ajeno de la diversidad (“yo represento la normalidad y diversos son los otros”) impide visibilizar,

Hate speech has also become a priority at international, European and state level (ECRI, 2016; UN, 2019 and 2020; UNESCO, 2021; Council of Europe, 2022; CEDRE, 2022), where education is understood as one of the central processes to become critically literate in the face of this type of messages and mechanisms of discrimination. Critical literacy that has to focus, among other issues, on media literacy and on learning and exercising a "global or world citizenship", which in our view has to be crossed by a "dialogic and reflexive cosmopolitanism" (Mendieta, 2019), or an "insurgent universality" (Haider, 2020), that does not lose sight of or idealise situations of inequality, daring to establish alliances beyond national borders, understanding that the axes of oppression operate on a planetary scale and thus need to be challenged, moving away from "necropolitics" (Mbembe, 2011) by recognising the equivalence of all lives.

An equivalence that, at times, an exoticising and alien understanding of diversity ("I represent normality and diverse are the others") prevents us from making visible, crossing the adjective "critical" of a Eurocentric myopia full of narratives that we have

atravesando el adjetivo “crítico/a” de una miopía eurocéntrica repleta de relatos que nos hemos contado y nos seguimos narrando para construir una identidad blanca, cisheteropatriarcal y meritocrática concreta (Appiah, 2019) bastante excluyente y predatoria (Appadurai, 2007). Así, el enfoque intercultural nos permite identificar esas monoculturas de la mente y de la mirada (Sousa Santos, 2010) desde las que poder poner en marcha y mantener diálogos de saberes sobre los discursos de odio, sin dejarnos a nosotras mismas fuera de la escena, y comprendiendo que la diversidad no puede justificar la desigualdad, ni discursivamente ni en la práctica social, porque, al formar parte inherente al ser humano (y a la naturaleza en su conjunto), supondría asumir que la equidad es un ideal por el que no merece la pena (pre)ocuparse. Y, sin embargo, justo ahí se orienta nuestro enfoque educativo inspirado en las pedagogías críticas y el enfoque intercultural.

Desde esta mirada y este compromiso, que también implican tomar unas u otras decisiones acerca de cómo y junto a quiénes investigar, hemos abordado la cuestión de los discursos de odio. Lo hemos hecho asumiendo que es un tipo de mensaje poco novedoso, pues ha venido

told ourselves and continue to tell ourselves in order to construct a white, cisheteropatriarchal and meritocratic identity (Appiah, 2019) that is quite exclusive and predatory (Appadurai, 2007). Thus, the intercultural approach allows us to identify these monocultures of the mind and the gaze (Sousa Santos, 2010) from which we can initiate and maintain dialogues of knowledge about the discourses of hate, without leaving ourselves out of the picture, and understanding that diversity cannot justify inequality, neither discursively nor in social practice, because, being an inherent part of being human (and of nature as a whole), it would mean assuming that equity is an ideal that is not worth (pre)occupying ourselves with. And yet, this is exactly what our educational approach, inspired by critical pedagogies and the intercultural approach, is oriented towards.

From this perspective and this commitment, which also implies making certain decisions about how and with whom to investigate, we have approached the issue of hate speech. We have done so on the assumption that it is not a new type of message, as it has had a greater or lesser presence

teniendo mayor o menor presencia históricamente, a veces con una intensidad baja, perdido entre los discursos cotidianos, y otras con una frecuencia e intensidad altas, llegando a ser promovidos por aparatos estatales y mediáticos como preludio de horrores mayores (Fisas Armengol, 2021). Pero, de la misma manera, hemos prestado atención a este tipo de discursos porque identificamos que en el momento actual han ganado presencia y normalización, principalmente al ser manejados por parte de una reacción supremacista frente a los humildes pero importantes avances democráticos en materia de equidad. De esta manera, aun reconociendo que los discursos de odio no son una herramienta exclusiva de estos movimientos de extrema derecha, sí hemos argumentado que su impulso principal proviene de los diversos actores sociales que, de una manera u otra, conforman esta especie de insurrección contrarrevolucionaria (Giroux, 2022) anti-derechos en forma de Internacional reaccionaria de odio (Ramos (coord.), 2021; Tamayo, 2021) y neoliberalismo autoritario (Brown, 2021; Laval, 2022).

Movimientos que están buscando erosionar las políticas antirracistas y de género, prioritariamente, mediante el

historically, sometimes with a low intensity, lost among everyday discourses, and other times with a high frequency and intensity, even being promoted by state and media apparatuses as a prelude to greater horrors (Fisas Armengol, 2021). But, in the same way, we have paid attention to this type of discourse because we have identified that at the present time it has gained presence and normalisation, mainly because it is being used as part of a supremacist reaction to the humble but important democratic advances in terms of equality. Thus, while acknowledging that hate speech is not a tool exclusive to these far-right movements, we have argued that its main thrust comes from the various social actors who, in one way or another, make up this kind of counter-revolutionary and anti-rights insurrection (Giroux, 2022) in the form of reactionary hate internationalism (Ramos (coord.), 2021; Tamayo, 2021) and authoritarian neoliberalism (Brown, 2021; Laval, 2022).

Movements that are seeking to erode anti-racist and gender policies, primarily through the establishment of alliances that include political parties, media, think tanks, foundations,

establecimiento de alianzas que incluyen partidos políticos, medios de comunicación, institutos de investigación (*think tanks*), fundaciones, instituciones religiosas, etc., bien dotadas económicamente (Cabezas & Medina, 2021; Fondo Lunaria Mujer, 2021), conocedoras de los juegos discursivos y los marcos discursivos (Lakoff, 2007 ; Martín Rojo, 2022), así como de las estéticas, los códigos y las lógicas de los escenarios virtuales (Nagle, 2018; Proyecto UNA, 2021; Stefanoni, 2021; Marantz, 2021).

Estrategias que están siendo efectivas en su intento de movilizar a quienes hemos naturalizado los privilegios hasta el punto de no verlos y que, cuando se nos interpela y éstos quedan explicitados, reaccionamos defendiéndolos como si fuesen derechos o tuviéramos derecho a tener privilegios. Esto da lugar, entre otras cosas, a situaciones paradójicas en las que ciertas personas construimos o reforzamos nuestras subjetividades identificándonos con otras personas cuyos discursos y otras prácticas –que aquí hemos denominado “populismo supremacista”– en ningún caso contienen ni intenciones ni efectos que nos beneficiarán (Hochschild, 2018).

religious institutions, etc. (Cabezas, 2021), well-endowed financially (Cabezas & Medina, 2021; Fondo Lunaria Mujer, 2021), knowledgeable about discursive games and discursive frames (Lakoff, 2007; Martín Rojo, 2022), as well as the aesthetics, codes and logics of virtual scenarios (Nagle, 2018; UNA Project, 2021; Stefanoni, 2021; Marantz, 2021).

Strategies that are proving effective in their attempt to mobilise those of us who have naturalised privileges to the point of not seeing them and who, when we are challenged and these are made explicit, react by defending them as if they were rights or if we had the right to have privileges. This gives rise, among other things, to paradoxical situations in which certain people construct or reinforce our subjectivities by identifying ourselves with other people whose discourses and other practices - which we have here called "supremacist populism" - in no case contain intentions or effects that will benefit us (Hochschild, 2018).

Thus, we have understood hate speech here as a communicative (but anti-dialogical) action that seeks to maintain or deepen inequality by

Entonces, hemos comprendido aquí los discursos de odio como acciones comunicativas (pero antidialógicas) que busca mantener o ahondar en la desigualdad mediante la generación o el reforzamiento de la hostilidad contra personas y grupos que ya vienen siendo empujados hacia una situación de vulnerabilización y minorización histórica y contextual. En ese empeño, no solamente resulta dañada la persona o el colectivo que aparece como objetivo directo del discurso, sino el conjunto de lo democrático, siempre en (re)construcción, al verse atacada su vocación igualitaria.

Estos discursos instrumentalizan los malestares sociales (Silvestre & Zubero (coords.), 2019), por eso decimos que la palabra “odio” se trata solamente de la mejor manera que hasta ahora hemos encontrado para sintetizar un conglomerado de emociones que se alimentan y utilizan para justificar “pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018). Porque, como hemos dicho, el odio se fabrica (Emcke, 2017; Rogero, 2019), pero afortunadamente la acción discursiva que lo respalda no siempre encuentra los efectos que busca (Butler, 1997).

Sobre estas y otras tensiones insertas en la definición de- los discursos de odio hemos

generating or reinforcing hostility against people and groups that are already being pushed into a situation of historical and contextual vulnerabilization and mineralization. In this endeavor, it is not only the person or group that is the direct target of the discourse that is harmed, but the whole of democracy, which is always under (re)construction, as its egalitarian vocation is attacked.

These discourses instrumentalize social unrest (Silvestre & Zubero (coords.), 2019), which is why we say that the word "hate" is only the best way we have found so far to synthesize a conglomerate of emotions that are fed and used to justify "pedagogies of cruelty" (Segato, 2018). Because, as we have said, hate is manufactured (Emcke, 2017; Rogero, 2019), but fortunately the discursive action that supports it does not always find the effects it seeks (Butler, 1997).

We have been able to discuss these, and other tensions embedded in the definition of hate speech with the 52 adolescents who participated in the research presented in this doctoral thesis report, as well as with the educational figures who accompanied

podido dialogar junto a las, los y les 52 adolescentes participantes durante la investigación que hemos presentado en este informe de tesis doctoral, así como con las figuras educativas que nos han acompañado durante el proceso, algunas de las cuales también conformaron un grupo de discusión que nos permitió profundizar en algunos aspectos relevantes. Paradójicamente, hemos aprovechado el empuje antidemocrático y antidialógico para incrementar los espacios de diálogo (Tiburi, 2019) desde una investigación que, al indagar sobre cómo hablar de discursos de odio en espacios educativos, precisamente haciéndolo, ha tenido un importante componente performativo.

A través de ella, como ya dijimos, hemos utilizado los discursos de odio como una “cuestión socialmente viva” (Izquierdo Grau, 2019) sobre la que educar(nos) críticamente. Y este “nos” entre paréntesis se refiere a que, lejos de adoptar un enfoque que presuponga una especial necesidad de sensibilización o concienciación de la población adolescente (por el mero hecho de ser más jóvenes) sobre los discursos de odio, nos hemos aproximado desde una actitud reflexiva que reconocía que el problema social a tratar está constituyendo un

us during the process, some of whom also formed a discussion group that allowed us to delve deeper into some relevant aspects. Paradoxically, we have taken advantage of the anti-democratic and anti-dialogical push to increase the spaces for dialogue (Tiburi, 2019) from research that, by investigating how to talk about hate speech in educational spaces, precisely by doing so, has had an important performative component.

Through it, as we have already said, we have used hate speech as a "socially living issue" (Izquierdo Grau, 2019) on which to educate(us) critically. And this "us" in brackets refers to the fact that, far from adopting an approach that presupposes a special need to raise awareness or sensitise the adolescent population (simply because they are younger) about hate speech, we have approached it from a reflective attitude that recognises that the social problem to be addressed is a complex challenge for all of us who think about it. Therefore, adolescents, rather than being "objects of awareness", are social actors with the right to participate in a broad dialogue on the issue, asking themselves the appropriate questions that contribute

complejo reto para todas las personas que nos ponemos a pensar sobre ello. Y, por tanto, las, los y les adolescentes, en lugar de ser “objeto de sensibilización” al respecto, son actores sociales con derecho a participar en un amplio diálogo sobre la cuestión, planteándose las preguntas oportunas que contribuyan a ampliar las miradas y profundizar en una “arqueología del presente” y “pedagogía pública” (Giorgi & Kiffer, 2020), que nos permita dilucidar los mecanismos mediante los que se fabrica ese tipo de odio y los sedimentos que le sirven de alimento, comprendiéndolo y comprendiéndonos, que no es exactamente lo mismo que justificarlo ni justificarnos (Carrasco-Conde, 2021).

Tales intenciones nos acompañaban en nuestra aproximación a los espacios educativos, justo en un momento donde algunos sectores antidemocráticos pretendían que estos escenarios no dedicasen tiempo ni esfuerzo a abordar temáticas que consideraban controvertidas y que, casualmente (entiéndase la ironía), tocaban derechos fundamentales vinculados con cuestiones de género, identidad y orientación sexual, racismo o clasismo (Diez Gutiérrez, 2022). Se pretendía, entonces, “neutralizar” el diálogo en el sistema educativo, es decir:

to broadening the viewpoints and deepening an "archaeology of the present" and "public pedagogy" (Giorgi & Kiffer, 2020), allowing us to elucidate the mechanisms through which this type of hatred is produced and the sediments that feed it, understanding it and understanding ourselves, which is not exactly the same as justifying it or justifying ourselves (Carrasco-Conde, 2021).

Such intentions accompanied us in our approach to educational spaces, just at a time when some anti-democratic sectors were trying to ensure that these scenarios did not dedicate time or effort to addressing issues that they considered controversial and which, coincidentally (understand the irony), touched on fundamental rights linked to issues of gender, sexual identity and orientation, racism or classism (Diez Gutiérrez, 2022). In other words: in the name of a false, impossible and undesirable "neutrality", they loaded everything related to Human Rights with a particularly ideological content (as if the other subjects did not contain ideology), accusing any stance contrary to their own as an attempt at indoctrination or, at least, proselytising.

en nombre de una falsa, imposible e indeseable “neutralidad”, cargaban de contenido especialmente ideológico todo aquello relacionado con los Derechos Humanos (como si las demás temáticas no contuviesen ideología), acusando cualquier postura contraria a la propia como intento de adoctrinamiento o, al menos, proselitismo.

A pesar del pequeño riesgo que contenía la investigación, encontramos varios espacios y personas dispuestas a indagar sobre la temática, justo en un momento en el que la pandemia vinculada a la COVID-19 incrementó la oportunidad para reforzar las estrategias discursivas que suelen *escoltar* a los discursos de odio: el invento de noticias falsas y el falseamiento de hechos que sí han ocurrido (*fake news*), las conspiraciones como forma de sortear el afrontamiento de problemas evidentes (también en el sentido científico de la palabra) y el señalamiento y persecución de las personas en situaciones más precarias (ONU, 2020; Mamadou et al., 2020; Amnistía Internacional, 2021; Sánchez-Reina & González-Lara, 2022). Situación pandémica que también supuso una reducción de la disponibilidad de las personas y espacios que habían mostrado su interés, a la vez que introdujo elementos logísticos que intercederían en las formas

Despite the small risk that the research contained, we found several spaces and people willing to investigate the issue, just at a time when the pandemic linked to COVID-19 increased the opportunity to reinforce the discursive strategies that usually escort hate speech: the invention of fake news and the falsification of facts that have actually occurred (fake news), conspiracies as a way to circumvent the confrontation of obvious problems (also in the scientific sense of the word) and the singling out and persecution of people in the most precarious situations (UN, 2020; Mamadou et al., 2020; Amnesty International, 2021; Sánchez-Reina & González-Lara, 2022). This pandemic situation also meant a reduction in the availability of people and spaces that had shown their interest, while at the same time introducing logistical elements that would intercede in the ways of being and relating to those with whom we were finally able to share the nine months of the dialogic workshop (and fieldwork, from the logic of research). In those months we achieved several interesting lessons and results that can be summarised as follows:

de estar y relacionarnos con quienes sí pudimos finalmente compartir los nueve meses de taller dialógico (y trabajo de campo, desde la lógica de investigación). En esos meses alcanzamos varios aprendizajes y resultados interesantes que podemos sintetizar de la siguiente manera:

Sobre la definición de discursos de odio,

aunque no es sencilla y está en constante matización, además de ser un concepto propio de ciertos contextos especializados, las, los y les adolescentes participantes construyeron una aproximación muy próxima a la que ofrece la literatura científica. Pudieron identificar también con facilidad diversas situaciones, emociones, intenciones e intereses que pueden estar detrás de este tipo de discursos. Capacidad de profundización que coincide con la investigación de Wachs et al. (2021) en la que 346 adolescentes que habían emitido discursos de odio eran preguntados por sus motivaciones para ello, indicando varios motivos como la venganza, la ideología, la conformidad con su grupo de iguales, la mejora del estatus, el regocijo ante el sufrimiento y la incomodidad ajenas, así como el ejercicio del poder y la dominación sobre otras personas.

Regarding the definition of hate speech, *although it is not simple and is constantly being nuanced, as well as being a concept specific to certain specialised contexts, the adolescents who took part in the workshop were able to construct an approximation very close to that offered by the scientific literature. They were also able to easily identify different situations, emotions, intentions, and interests that may be behind this type of discourse. This ability to delve deeper coincides with the research by Wachs et al. (2021) in which 346 adolescents who had engaged in hate speech were asked about their motivations for doing so, indicating various motives such as revenge, ideology, conformity with their peer group, status enhancement, rejoicing in the suffering and discomfort of others, as well as the exercise of power and domination over other people.*

In the process of elaborating the concept of hate speech, the main difficulty was to understand its connections to structural inequality, so as to ensure that we were not talking about a generally applicable and multidirectional "hate", but a concrete term that seeks to attack people whose

En el proceso de elaboración del concepto de discursos de odio, la mayor dificultad se ubicó en comprender las conexiones de este con la desigualdad estructural, de manera que nos asegurásemos de que no estábamos hablando de un “odio” de aplicación general y multidireccional, sino de un término concreto que busca atacar a personas cuyos derechos democráticos vienen siendo vulnerados en diversos ámbitos vitales. La introducción del término “privilegio” favoreció dicho enfoque, aunque presentó reacciones que hemos relacionado con identidades centradas en la blanquitud y la masculinidad, y que pasaban por el negacionismo de las situaciones de desigualdad, aportando datos falsos o sobredimensionados, acusando a las personas agredidas de exagerar y de tener una alta sensibilidad, o proponiendo una situación igualitaria de violencia bidireccional. Este argumentario desplegado, aunque fue oportunamente respondido con información aportada por otras personas participantes, refleja el clima generalizado de descrédito hacia los feminismos, antirracismos y otros movimientos pro-derechos, que cala en las personas más jóvenes (García-Mingo & Díaz Fernández, 2022; Sanmartín et al., 2022), así como otros grupos poblacionales.

democratic rights are being violated in various areas of life. The introduction of the term "privilege" favoured such an approach, even though it presented reactions that we have related to identities centred on whiteness and masculinity, and which involved denying situations of inequality, providing false or overstated data, accusing the people attacked of exaggerating and being highly sensitive, or proposing an egalitarian situation of two-way violence. This argumentation, although it was timely responded to with information provided by other participants, reflects the generalised climate of discredit towards feminism, anti-racism and other pro-rights movements, which permeates among younger people (García-Mingo & Díaz Fernández, 2022; Sanmartín et al., 2022), as well as other population groups.

This effort to ground the definition at the level of power relations was also emphasised in the research carried out by Megías et al. (2020) with young people aged 18 to 29, as can be seen in this excerpt:

If the definition is already complex and still generates confusion, it seems logical to think that the

Dicho esfuerzo por aterrizar la definición en el plano de las relaciones de poder también fue enfatizado en la investigación realizada por Megías et al. (2020) con jóvenes de 18 a 29 años, como deja entrever este fragmento que citamos:

Si ya de por sí la definición es compleja y aún genera confusiones, parece lógico pensar que el imaginario colectivo albergue dudas en torno a este concepto, que además ha saltado a la palestra recientemente. En cualquier caso, frente a todas las dudas, determinadas cuestiones generan un acuerdo mayoritario: los discursos de odio suponen un ejercicio de discriminación y abuso, atacan la diferencia, atentan contra los derechos humanos y traspasan los límites de la dignidad, partiendo de prejuicios y del desconocimiento de algunas realidades, en una espiral que además alimenta esos mismos prejuicios (Megías et al., 2020, p. 41).

En ese estudio realizado por Megías et al. (2020), entre los colectivos vulnerabilizados “objeto de odio se identifican especialmente a personas inmigrantes y colectivos LGTBI; también a mujeres abiertamente feministas” (p. 47). Observación que coincide con los tipos de discursos de odio que fueron

collective imagination harbours doubts about this concept, which has also recently come to the fore. In any case, in the face of all the doubts, certain issues generate a majority agreement: hate speech is an exercise in discrimination and abuse, attacks difference, violates human rights and goes beyond the limits of dignity, based on prejudices and ignorance of certain realities, in a spiral that also feeds these same prejudices (Megías et al., 2020, p. 41).

In this study carried out by Megías et al. (2020), among the vulnerable groups "targeted by hate, immigrants and LGTBI groups are especially identified, as well as openly feminist women" (p. 47). This observation coincides with the types of hate speech that were identified and which the adolescents participating in our research decided to investigate in Phase 2, as well as with the 1. 200 adolescents and young people (15 to 29 years old) who responded to the virtual survey of the Study on Racist and Xenophobic Perceptions and Attitudes among the Young Population in Spain, where one of the conclusions points out that "the young people surveyed highlight three main reasons for

identificados y sobre los que las, los, y les adolescentes participantes en nuestra investigación decidieron indagar en la Fase 2, así como con los y las 1.200 adolescentes y jóvenes (15 a 29 años de edad) que respondieron la encuesta virtual del Estudio sobre percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España, donde una de las conclusiones apunta que “la juventud encuestada destaca tres motivos principales por los que se discrimina en España: el origen étnico (42,3%), por sexo o género (40,5%) y por la orientación sexual (39%)” (Andújar et al., 2022, p. 105).

Por último, la fricción de los discursos de odio con la libertad de expresión también fue una cuestión compleja de abordar, quizá porque, como desde la *Critical Race Theory* (CRT) se señala, en una sociedad desigual la libertad de expresión no es igual para todas las personas (Demaske, 2009). Por tanto, la percepción sobre la misma tampoco lo será en la medida en que se pueda disfrutar más o menos, o que, incluso, ésta permita perpetuar palabras que inciden en dicha desigualdad. La reflexión teórico-práctica sobre los usos y sentidos del humor fue una vía privilegiada para explorar estas cuestiones durante la investigación, como hemos

discrimination in Spain: ethnic origin (42.3%), sex or gender (40.5%) and sexual orientation (39%)” (Andújar et al., 2022, p. 105).

Finally, the friction between hate speech and freedom of expression was also a complex issue to address, perhaps because, as Critical Race Theory (CRT) points out, in an unequal society, freedom of expression is not equal for all people (Demaske, 2009). Therefore, the perception of freedom of expression will not be equal either to the extent that it can be enjoyed, or that it even allows the perpetuation of words that have an impact on this inequality. Theoretical-practical reflection on the uses and meanings of humour was a privileged way of exploring these questions during the research, as we have explained, and we were able to approach a respectful, critical, reflexive and subversive use of this "freedom", still to be further explored, which we could synthesise in the concept of "responsibility of expression".

In relation to the agents and scenarios identified. *representatives of political parties (especially those linked to the extreme right), some media and certain*

explicado, pudiendo aproximarnos a un uso de esa “libertad” respetuoso, crítico, reflexivo y subversivo, aun por seguir explorando, que podríamos sintetizar en el concepto de “responsabilidad de expresión”.

En relación con los agentes y escenarios

identificados, los y las representantes de partidos políticos (sobre todo vinculados con la extrema derecha), algunos medios de comunicación y ciertos/as generadores/as de contenido virtual aparecen como principales agitadores de los discursos de odio. Esto coincide con un estudio similar ya citado en el que el 75% de las y los 159 adolescentes que fueron consultadas/os consideraban que los políticos fomentan y normalizan los discursos de odio (Izquierdo Grau, 2020). En una línea parecida, en otro de los estudios también referenciados en páginas anteriores, las y los jóvenes indicaron que los elementos principales que nutren las actitudes racistas son las imágenes sobre la inmigración que se proyecta en algunos medios de comunicación (60,4%) y las propuestas xenófobas de partidos de extrema derecha (49%) (Andújar et al., 2022, p. 54).

Consecuentemente, las redes sociales virtuales, donde esos tres agentes también

generators of virtual content appear as the main agitators of hate speech. This coincides with a similar study already cited in which 75% of the 159 adolescents who were consulted considered that politicians encourage and normalise hate speech (Izquierdo Grau, 2020). In a similar vein, in another of the studies also referred to in previous pages, young people indicated that the main elements that nurture racist attitudes are the images of immigration projected in some media (60.4%) and the xenophobic proposals of extreme right-wing parties (49%) (Andújar et al., 2022, p. 54).

Consequently, virtual social networks, where these three agents also have a considerable centrality, are perceived as one of the particularly favorable spaces for the expansion of this type of discourse. Firstly, because the internet is a space where they are: according to the study carried out by UNICEF Spain with 41,509 students from 1st to 4th ESO in 265 secondary schools, 98.5% are registered in at least one social network, 83.5% in three or more, and 61.5% have several accounts or profiles within the same social network. Among the various platforms, YouTube, Instagram and Tik Tok are

tienen una centralidad considerable, se perciben como uno de los espacios particularmente favorables para la expansión de este tipo de discursos. En primer lugar, porque internet es un espacio en el que *están*: según el estudio realizado por UNICEF España con 41.509 estudiantes de 1º a 4º de ESO de 265 centros de educación secundaria, un 98,5% está registrado al menos en una red social, el 83,5% en tres o más, y el 61,5% dispone de varias cuentas o perfiles dentro de una misma red social. Entre las diversas plataformas, YouTube, Instagram y TikTok son las más utilizadas (Andrade et al., 2021, p. 27). La multiplicidad de perfiles o cuentas refuerza la posibilidad de anonimato y la percepción de la distancia que ofrece la virtualidad, aspectos que, junto a la velocidad e inmediatez de las interacciones, son características que favorecen la difusión de discursos excluyentes, como concluye la etnografía virtual sobre representaciones y discursos de alteridad e identidad en población joven llevada a cabo por Antonia Olmos et al. (2020).

Esta idiosincrasia de los escenarios virtuales dificulta posibles diálogos ya bastante zancadilleados y saboteados por la reacción antidemocrática que venimos

the most used (Andrade et al., 2021, p. 27). The multiplicity of profiles or accounts reinforces the possibility of anonymity and the perception of distance that virtuality offers, aspects which, together with the speed and immediacy of interactions, are characteristics that favor the dissemination of exclusionary discourses, as concluded by the virtual ethnography on representations and discourses of otherness and identity in the young population carried out by Antonia Olmos et al. (2020).

This idiosyncrasy of virtual scenarios hinders possible dialogues that have already been stilted and sabotaged enough by the anti-democratic reaction we have been describing, putting in their place a style of

interaction through the so-called "zascas" (...) cutting, aggressive, unpleasant, derogatory or mocking responses that seek to hit the opponent, to knock him out; something they achieve not with the response itself, but with the viralisation of the message and the ovation of the rest of the users. The configuration of the different interfaces and the design of the platforms are also pointed out by

describiendo, poniendo en su lugar un estilo de

interacción a través de los llamados “zascas” (...) respuestas cortantes, agresivas, desagradables, despectivas o burlescas que buscan pegar un tartazo al oponente, noquearlo; algo que consiguen no con la propia respuesta, sino con la viralización del mensaje y la ovación del resto de personas usuarias. La configuración de los distintos interfaces y el diseño de las plataformas también son señaladas por las personas entrevistadas como cuestiones que propician la difusión y visibilización de los discursos de odio. Así, el hecho de que la concordancia tienda a mostrarse a través opciones cuantitativas: “botones” de like, me gusta o retuit y que la discordancia suele mostrarse cualitativamente, a través de comentarios, se esgrime como una consecuencia de que los discursos de odio sean más palpables, lleguen más y generen un mayor impacto. Las personas usuarias indican cómo prácticamente ninguna red, con la excepción de Facebook que incluyó en 2015 la opción cuantitativa “me enfada”, dan la posibilidad de expresar el desagrado de una forma que no sea textual, algo que hace que los discursos de odio resuenen en

the people interviewed as issues that favour the dissemination and visibility of hate speech. Thus, the fact that agreement tends to be shown through quantitative options: like, like or retweet buttons, and that disagreement tends to be shown qualitatively, through comments, is wielded as a consequence of hate speech being more palpable, reaching more people and generating a greater impact. Users indicate that practically no network, with the exception of Facebook, which in 2015 included the quantitative option "makes me angry", offers the possibility of expressing displeasure in a way that is not textual, something that makes hate speech resonate to a greater extent (Megías, 2020, p. 135).

However, as we could see in the mapping results, open face-to-face spaces (the street, parks, or "public" places - where inverted commas question whether they are truly for everyone) continue to be places where hate speech is perceived with considerable intensity and frequency, mainly by the adolescents who suffer it directly. In this regard, and surfing the online-offline continuum, the aforementioned study on racist and

mayor medida (Megías et al., 2020, p. 135).

Sin embargo, como pudimos ver en los resultados relativos al mapeo, los espacios presenciales abiertos (la calle, los parques, o lugares “públicos” – donde las comillas cuestionan si son verdaderamente para todas y todos) siguen siendo lugares donde los discursos de odio es percibido con una intensidad y frecuencia considerables, principalmente por parte de las, los y les adolescentes que lo sufren directamente. Sobre esto, y navegando en el continuo *online-offline*, en el ya citado Estudio sobre percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España, se afirma que

casi un 50% ha presenciado burlas o insultos en las redes sociales, seguida por amenazas en redes sociales (48,3 %). Se observa, por tanto, que se presencia más este tipo de violencias en los espacios online en comparación con los presenciales. Cabe destacar que los y las jóvenes se perciben como testigos más que como víctimas o ejecutores de dichas violencias. El 24,3% de los y las jóvenes indica haber sufrido burlas o insultos en espacios presenciales, así como trato desfavorable o poco amable en interacciones o en situaciones cotidianas (22,9%) y actitudes de

xenophobic perceptions and attitudes among young people in Spain states that

almost 50% have witnessed mockery or insults on social networks, followed by threats on social networks (48.3%). It can be seen, therefore, that this type of violence is more prevalent in online spaces than in face-to-face spaces. It is worth noting that young people perceive themselves as witnesses rather than victims or perpetrators of such violence. 24.3% of young people reported having been teased or insulted in face-to-face spaces, as well as unfavourable or unkind treatment in interactions or everyday situations (22.9%) and attitudes of distrust such as crossing the pavement or changing seats on public transport (22.8%). In this case, it can be seen that the violence suffered by those surveyed mainly takes place in face-to-face spaces such as the street or public establishments. Along the same lines, 15.1% of the people surveyed have experienced attitudes of distrust such as crossing the pavement or changing places on public transport, which is the highest percentage in terms of the type of discrimination

desconfianza como cruzar de acera o cambiarse de sitio en el transporte público (22,8%). En este caso se puede apreciar como las violencias que han sufrido las personas encuestadas se dan principalmente en espacios presenciales como la calle o establecimientos públicos. En la misma línea, un 15,1% de personas encuestadas han tenido actitudes de desconfianza como cruzar de acera o cambiarse de sitio en transporte público, siendo el porcentaje más alto en el tipo de discriminación ejercida en comparación a las demás categorías. Posteriormente, le sigue un 11,5% de jóvenes que han dado de lado o ignorado a alguien en el lugar de trabajo o estudio. En tercer lugar, un 8,8% ha realizado burlas o insultos en redes sociales; en cuarto lugar, un 7,8% ha ejercido un trato desfavorable en situaciones cotidianas y burlas o insultos en la calle. Con porcentajes más bajos se sitúan con un 7,1% y 6,4% amenazas en espacios presenciales y amenazas en redes sociales, respectivamente. Por último, un 5,7% de los jóvenes ha realizado ataques o agresiones físicas (Andújar et al., 2022, p. 85).

Respecto a las estrategias identificadas como válidas y disponibles para afrontar los discursos de odio,
encontramos una diversidad de opciones

exercised in comparison with the other categories. This is followed by 11.5% of young people who have brushed aside or ignored someone in the workplace or at school. In third place, 8.8% have been teased or insulted on social networks; in fourth place, 7.8% have been treated unfavourably in everyday situations and have been teased or insulted in the street. With lower percentages (7.1% and 6.4%), threats in face-to-face spaces and threats on social networks, respectively. Finally, 5.7% of young people have carried out physical attacks or aggressions (Andújar et al., 2022, p. 85).

About the strategies identified as valid and available for dealing with hate

speech, we find a diversity of options that, in any case, should be assessed according to the case and the specific context. Avoiding giving prominence to the discourse by ignoring it may be interesting at certain times in order not to give it more publicity or when there is fear of a possible greater aggression if a discussion is established, but also denouncing it, confronting it or carrying out actions and generating narratives that seek to transform the imaginaries that sustain it, are possibilities that seem interesting to the

que, en todo caso, conviene valorar según el caso y el contexto concreto. Evitar dar relevancia al discurso obviándolo puede ser interesante en algunos momentos para no darle más difusión o cuando se teme una posible agresión mayor si se establece una discusión, pero también denunciarlo, confrontarlo o realizar acciones y generar narrativas que busquen transformar los imaginarios que lo sostienen, son posibilidades que a las, los y les adolescentes participantes les parecen interesantes. En todo caso, reflexionar colectivamente sobre cuál es la estrategia más adecuada en cada situación, así como acerca de los aprendizajes que los aparentes errores y aciertos en el despliegue de esas estrategias pueden dejarnos, será más importante en términos de alfabetización crítica que la propia efectividad puntual de una estrategia.

También resulta importante que, aunque se reconoce la complejidad de afrontar los discursos de odio, hay una predisposición generalizada para ello. Eso mismo encontró Albert Izquierdo Grau (2019) en su investigación en IES donde un 7% de las y los 159 adolescentes que respondieron al cuestionario-dossier respondieron que no harían nada para frenar los discursos de odio, y un 21% se mantuvo en duda (“No sabe / No

adolescents who participated. In any case, reflecting collectively on which is the most appropriate strategy in each situation, as well as on the lessons that the apparent errors and successes in the deployment of these strategies can leave us with, will be more important in terms of critical literacy than the specific effectiveness of a strategy itself.

It is also important that, although the complexity of confronting hate speech is acknowledged, there is a general predisposition to do so. This was also found by Albert Izquierdo Grau (2019) in his research in HEIs where 7% of the 159 adolescents who responded to the questionnaire-dossier answered that they would do nothing to stop hate speech, and 21% remained in doubt ("Don't know / No answer"), in contrast to another 21% who stated that they would focus on blocking virtual social network accounts promoting such messages and 51% who would take actions such as demonstrations, debates or protest lock-ins at schools (Ibidem, p. 149).

For our part, art as a critical-reflexive and denouncing medium appears as a tool with potential for this, as we have

contesta”), en contraste con otro 21% que afirmó que se centraría en bloquear cuentas de redes sociales virtuales que promovieran ese tipo de mensajes y un 51% que realizarían acciones como manifestaciones, debates o encierros de protesta en los centros escolares (Ibidem, p. 149).

Por nuestra parte, el arte como medio crítico-reflexivo y de denuncia aparece como una herramienta con potencial para ello, tal y como hemos visto en las obras creadas por las, los y les participantes durante la investigación. Igualmente, la educación concentra la atención como una de las vías esenciales para combatir los discursos de odio. Sin embargo, varias son las dificultades señaladas por el profesorado y otras figuras educativas participantes en la investigación para articular propuestas educativas al respecto, al menos desde los centros educativos: los ritmos y lógicas escolares; la falta de formación al respecto; y esa sensación de señalamiento que ha sido promovida por medidas como el “pin/veto parental”, muy en relación con la idea de “adoctrinamiento” que mencionábamos unos párrafos más atrás.

A pesar de estas trabas, la investigación evidencia que cuestionar explícitamente

seen in the works created by the participants during the research. Likewise, education focuses attention as one of the essential ways to combat hate speech. However, there are several difficulties pointed out by teachers and other educational figures participating in the research to articulate educational proposals in this regard, at least from the educational centres: school rhythms and logics; the lack of training in this regard; and the feeling of singling out that has been promoted by measures such as the "parental pin/veto", very much related to the idea of "indoctrination" that we mentioned a few paragraphs above.

Despite these obstacles, the research shows that explicitly questioning hate speech and facilitating spaces and movements for coexistence are two basic actions that can be carried out in different educational spaces. To construct dialogically and in concrete practice a coexistence that is learned, as it is learned.

is learned, just as hatred is also learned (...) At this moment we are playing with whether educational centres continue to be spaces for coexistence in diversity, and contribute to it beyond their walls,

los discursos de odio y facilitar espacios y movimientos de convivencia son dos acciones básicas que pueden llevarse a cabo en los diversos espacios educativos. Construir dialógicamente y en la práctica concreta una convivencia que

se aprende, como se aprende también el odio (...) En estos momentos nos jugamos que los centros educativos sigan siendo espacios de convivencia en la diversidad, y que contribuyan a ella más allá de sus muros, o que el odio los permee intoxicando uno de los bienes más preciados del sistema educativo, a pesar de todas sus contradicciones, como es esa convivencia en (micro)sociedad (Abril Hervás, 2021, p. 1).

Y es por eso que decimos que este momento antidemocrático debe ser aprovechado como un incentivo para radicalizar la democracia (Mouffe, 2018), también en los espacios escolares (Moreno-Doña, 2010), aportando matices donde hay planteamientos tramposos (Fassin, 2018), y generando las condiciones para que las personas puedan aprender desde el ejercicio de prácticas participativas, críticas y transformadoras (Melero, 2018). Ello dentro de una concepción inacabada y mejorable de unos sistemas democráticos que no dejan de

or whether hatred permeates them, intoxicating one of the most precious assets of the educational system, despite all its contradictions, which is that coexistence in (micro)society (Abril Hervás, 2021, p. 1).

And that is why we say that this anti-democratic moment should be used as an incentive to radicalize democracy (Mouffe, 2018), also in school spaces (Moreno-Doña, 2010), providing nuances where there are tricky approaches (Fassin, 2018), and generating the conditions for people to learn from the exercise of participatory, critical and transformative practices (Melero, 2018). This is all within an unfinished and improvable conception of democratic systems that never cease to generate dissonances, in the face of which a collective definition of what is democratic can serve as "a crucial dimension for judging events and ideas" (Beane & Apple, 2005 [1997], p. 19). A definition that understands, especially in these times of authoritarian neoliberalism, that "democracy" and "capitalism" are not synonymous, and that if the two coexist to some extent they do so in spite of each other (Giroux, 2022). Democracy

generarnos disonancias, ante las cuales, una definición colectiva de lo democrático podrá servirnos como “cota crucial para juzgar los acontecimientos y las ideas” (Beane & Apple, 2005[1997], p. 19). Una definición que entienda, sobre todo en estos momentos de neoliberalismo autoritario, que “democracia” y “capitalismo” no son sinónimos, y que si ambos coexisten en cierta medida lo hacen a pesar del otro (Giroux, 2022). Así como que la democracia es algo que es necesario defender, puesto que no se trata de una conquista no de algo innato o natural, para lo que es importante recrearla a cada momento a través de la educación y de otras prácticas sociales, ya que “para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar” (Dewey, cit. en hooks, 2022[2010], p. 24).

Por eso, ante los movimientos antidemocráticos es necesario empeñarse en afianzar más derechos sociales para todas las personas, como decía la Ministra de Igualdad Irene Montero en la cita de apertura con las que encabezábamos este capítulo. Esto, además, contribuirá a dotar de coherencia y cohesión a la relación existente entre los decires y los haceres, ya que, si bien el discurso es acción en sí

is something that must be defended, since it is not a conquest, not something innate or natural, and it is important to recreate it at every moment through education and other social practices, since "for people to achieve and maintain a democratic way of life, they must have opportunities to learn what that way of life means and how it can be practiced" (Dewey, cit. in hooks, 2022 [2010], p. 24).

This is why, in the face of anti-democratic movements, it is necessary to strive to secure more social rights for all people, as Minister for Equality Irene Montero said in the opening quote at the beginning of this chapter. This, moreover, will contribute to providing coherence and cohesion to the relationship between what is said and what is done, since, although discourse is action in itself and can also favour the generation of other actions given its performative capacity, we cannot forget the opposite: that actions are also forms of discourse insofar as they emit a message with the possibility of interpretation. For this reason, the racist policies that, in our context, are implemented by the EU (the "Fortress Europe"), and reinforced with greater animosity by some of its states, are

mismo y también puede favorecer la generación de otras acciones dada su capacidad performativa, no podemos olvidar lo contrario: que las acciones son también formas de discurso en la medida en que emiten un mensaje con posibilidades de interpretación. Por ello, las políticas racistas que, en nuestro contexto, pone en marcha la UE (la “Europa fortaleza”), y que refuerzan con mayor animosidad algunos de sus Estados, son incompatibles con las declaraciones alineadas con los Derechos Humanos y la lucha contra la discriminación, ya que alimentan la desesperanza al mostrar cinismo y provocar confusión, justo en un momento en el que necesitamos, como diría Freire, pedagogías de la indignación y de la esperanza, de la crítica y la proposición. Coherencia que debemos esforzarnos por alimentar diariamente, a pesar de la complejidad, en los espacios donde desarrollamos nuestra praxis educativa (Verdeja Muñiz & González Riaño, 2016).

Y es que, en otras palabras:

... hay muchas razones para ver la democracia con escepticismo, y muchas razones para desearla y exigirla (...) Yo estoy bastante convencida de que la transición a la democracia es una lucha continuada. Las democracias no llegan de pronto

incompatible with declarations aligned with Human Rights and the fight against discrimination, as they feed despair by showing cynicism and provoking confusion, just at a time when we need, as Freire would say, pedagogies of indignation and hope, of criticism and proposition. Coherence that we must strive to nurture daily, despite the complexity, in the spaces where we develop our educational praxis (Verdeja Muñiz & González Riaño, 2016).

And it is that, in other words:

... there are many reasons to view democracy with scepticism, and many reasons to desire and demand it (...) I am quite convinced that the transition to democracy is an ongoing struggle. Democracies do not arrive suddenly when a leader proclaims their arrival, for the proclamation does not give way to the reality that names it. No, the proclamation of democracy is the manifestation of an aspiration, a hope in the process of materializing, and it may be that there are different hopes attached to that name, 'democracy', and that 'democracy' itself is a space of struggle and conflict. It may seem redundant to

cuando un líder proclama su llegada, pues la proclamación no da paso a la realidad que la nombra. No, la proclamación de la democracia es la manifestación de una aspiración, una esperanza en el proceso de materializarse, y puede ser que haya distintas esperanzas depositadas en ese nombre, ‘democracia’, y que la ‘democracia’ misma sea un espacio de pugna y conflicto. Tal vez parezca redundante decir que la mayoría de las democracias contemporáneas están sumidas en una lucha por hacerla en realidad, pero si entendemos la democracia como una aspiración plagada de conflictos; un ideal cuestionado desde numerosos frentes; una forma de pensar en, y de luchar por un futuro que se imagina de muy diversas formas, entonces democracia es el nombre de un conflicto de final abierto que no equivale a su forma parlamentaria (Butler, 2020, pp. 73- 75).

Así, ante la apariencia de rebeldía desplegada por sectores antidemocráticos, la educación crítica también pasará por resituar el sentido de lo subversivo en una dirección emancipadora. Y esa tarea, lejos de ceder la conformación de las emociones a los agentes discursivos reaccionarios, quienes buscan mostrar a los regímenes democráticos como insulsos, aburridos y

say that most contemporary democracies are engaged in a struggle to realize it, but if we understand democracy as an aspiration fraught with conflict; an ideal contested on many fronts; a way of thinking about, and fighting for, a future that is imagined in many different ways, then democracy is the name of an open-ended conflict that does not amount to its parliamentary form (Butler, 2020, pp. 73-75).

Thus, in the face of the appearance of rebelliousness displayed by anti-democratic sectors, critical education will also be about resituating the sense of the subversive in an emancipatory direction. And that task, far from ceding the shaping of emotions to reactionary discursive agents, who seek to portray democratic regimes as dull, boring and limiting to individual freedoms (Nussbaum, 2014; Brown, 2021), will demonstrate that the defense and deployment of the democratic is a more exciting adventure than we would like and one in which, literally, many lives are at stake. This perception may give rise to processes of moral, social and political imagination (Lederach, 2007; Bottici, 2019) that exceed even the frameworks

limitantes para las libertades individuales (Nussbaum, 2014; Brown, 2021), demostrará que la defensa y el despliegue de lo democrático se trata de una *aventura* más emocionante de lo que nos gustaría y en la que, literalmente, nos están yendo muchas vidas en ello. Esta percepción podrá dar lugar a procesos de imaginación moral, social y política (Lederach, 2007; Bottici, 2019) que excedan incluso los marcos de la Agenda 2030 como única opción de horizonte, dando lugar a esos “inéditos viables” –que diría Paulo Freire– y a “utopías reales”, ya que:

On the various aspects of ideology and belief formation that bear on the problem of social reproduction and potential challenges to structures of power and privilege, perhaps the most important are beliefs about what is possible... (Olin Wright, 2010, p. 286).

of the 2030 Agenda as the only horizon option, giving rise to those other "unprecedented feasible" - as Paulo Freire would say – and a “real utopia”, since:

On the various aspects of ideology and belief formation that bear on the problem of social reproduction and potential challenges to structures of power and privilege, perhaps the most important are beliefs about what is possible... (Olin Wright, 2010, p. 286).

CAPÍTULO 12

ALGUNAS PROPUESTAS PARA PROFESORADO Y OTRAS FIGURAS EDUCATIVAS

CHAPTER 12

SOME PROPOSALS FOR TEACHERS AND OTHER EDUCATIONAL FIGURES

En este capítulo sintetizaremos una serie de propuestas orientadas a trabajar críticamente los discursos de odio desde intencionalidades educativas. Surgen de nuestra propia práctica reflexiva durante la investigación y pretenden contribuir a la praxis de todas aquellas personas dispuestas a ampliar el número de escenarios sociales en los que los discursos de odio son abiertamente cuestionados, analizados y desmontados. Por tanto, estas tímidas recomendaciones se dirigen a educadoras y educadores en general, sea donde sea que desempeñan su tarea, esté esta profesionalizada o no. Igualmente, también pueden ser útiles para la formación inicial y permanente de maestras y maestros, profesorado de secundaria obligatoria y postobligatoria, así como educadoras y educadores sociales.

El formato que hemos elegido para presentarlas es el decálogo, considerando que podría facilitar la organización de la exposición. Además, seguiremos utilizando la primera persona del plural para dirigirnos a quienes nos leen, creyendo también que favorecerá el inicio de un

In this chapter we will summarize a series of proposals aimed at working critically with hate speech from an educational perspective. They arise from our own reflective practice during the research and aim to contribute to the praxis of all those willing to expand the number of social scenarios in which hate speech is openly questioned, analyzed and dismantled. Therefore, these tentative recommendations are addressed to educators in general, wherever they carry out their work, whether professionalized or not. They can also be useful for the initial and in-service training of teachers, teachers of compulsory and post-compulsory secondary education, as well as social educators.

The format we have chosen to present them is the decalogue, considering that it could facilitate the organization of the exhibition. In addition, we will continue to use the first-person plural to address those who read us, also believing that it will favour the beginning of a dialogue that we can continue later, giving it the necessary bidirectionality.

diálogo que podremos continuar después, otorgándole la bidireccionalidad necesaria⁷².

0. Reconocer el compromiso democratizador de la educación.

Se trata de un apunte previo que es necesario para trabajar en torno a los discursos de odio desde una perspectiva pedagógica crítica, atravesada por el enfoque intercultural (como es nuestro caso). Solo entendiendo el estrecho vínculo entre democracia y educación, asumiremos que, ante discursos y otras prácticas sociales que inciden en la desigualdad, nos corresponde contribuir a orientar los cambios a través de acciones educativas con vocación transformadora en las que lo democrático es siempre algo inacabado que debe ser defendido, recreado y reimaginado constantemente (Melero & Izquierdo Montero, 2021). De esta manera, resultan inaceptables los discursos que, en nombre de una manera concreta de comprender la libertad de expresión, comprometen el sentido igualitario de la democracia, sin querer asumir la responsabilidad de nuestras expresiones (no en un sentido punitivo, sino respecto a los daños que pueden conllevar). Generar diálogo sobre ello será una tarea educativa fundamental.

1. Crear las condiciones para el diálogo.

Para ello, en primer lugar, deberemos tener claro que las personas junto a las que vamos a

0. Recognize the democratizing commitment of education.

This is a preliminary note that is necessary to work on hate speech from a critical pedagogical perspective, crossed by an intercultural approach (as in our case). Only by understanding the close link between democracy and education will we assume that, in the face of discourses and other social practices that have an impact on inequality, it is up to us to contribute to guiding changes through educational actions with a transformative vocation in which democracy is always something unfinished that must be constantly defended, recreated, and re-imagined (Melero & Izquierdo Montero, 2021). In this way, discourses that, in the name of a specific way of understanding "freedom of expression", compromise the egalitarian sense of democracy, without wanting to assume responsibility for our expressions (not in a punitive sense, but with respect to the damage they may entail), are unacceptable. Generating dialogue about this will be a fundamental educational task.

1. Create the conditions for dialogue.

To do this, first, we must be clear that the people with whom we are going to share space have their own reflections and

⁷² Será un placer conversar sobre las propuestas volcadas en estas páginas, así como acerca de cualquier otro tema relacionado con la tesis doctoral presentada: aizquierdo@edu.uned.es

compartir espacio tienen sus propias reflexiones y experiencias acerca del tema, así como agencia suficiente para manifestarlas y discutir sobre ellas. Esto es especialmente relevante cuando trabajamos junto a adolescentes, niñas/os y otras personas jóvenes, ya que algunos sesgos en la mirada (p.ej. el adultocentrismo) nos hacen aproximarnos a estos encuentros con una intencionalidad sensibilizadora que suele dificultar un diálogo de persona a persona. En lugar de esto, lo que aquí proponemos pasa por abrir diálogos en torno a una problemática social que nos envuelve a todas las personas y que está suponiendo un reto complejo incluso para figuras especializadas sobre ello (representantes políticos, juristas, moderadores de contenidos virtuales, periodistas, etc.), por lo que debemos tener apertura a la escucha y predisposición a dejarnos sorprender por aprendizajes que quizá no esperábamos encontrar. En segundo lugar, tendremos en cuenta que hablar de discursos de odio ya es una apuesta *valiente*, teniendo en cuenta las dificultades que hemos venido señalando durante el trabajo. Pero la *valentía* no es incompatible con el intento de crear un espacio lo más cuidadoso posible, ya que la *seguridad*, sobre todo en lo referido a gestos o palabras que aun sin intención puedan ofender, puede ser algo difícil de garantizar. Por ello animamos a dedicar tiempo para explicitar las éticas del grupo en lugar de darlas por hecho (Arao & Clemens, 2013; Arneback, 2014) para ir construyendo nuestros propios *safe and brave*

experiences on the subject, as well as sufficient agency to express and discuss them. This is especially relevant when working with adolescents, children and other young people, as some biases in the way we look at things (e.g. adult-centrism) make us approach these encounters with a sensitizing intentionality that often makes a person-to-person dialogue difficult. Instead of this, what we are proposing here is to open dialogues around a social problem that involves all of us and that is posing a complex challenge even for specialized figures (political representatives, jurists, moderators of virtual content, journalists, etc.), so we must be open to listening and predisposed to be surprised by learning that we might not have expected to find. Secondly, we should bear in mind that talking about hate speech is already a brave gamble, given the difficulties we have been pointing out during the work. But courage is not incompatible with trying to create a space that is as caring as possible, since safety, especially in terms of gestures or words that may offend, even if unintentionally, can be difficult to guarantee. We therefore encourage taking the time to make the group's ethics explicit rather than taking them for granted (Arao & Clemens, 2013; Arneback, 2014) in order to build our own safe and brave spaces or, perhaps better, care spaces that are constantly under collective review, as what works at one

spaces (espacios seguros y valientes) o, quizá mejor, *care spaces* (espacios cuidadores) que estén en permanente revisión colectiva, ya que lo que funciona en un momento, con un tema determinado y para unas personas en concreto puede no hacerlo en otras ocasiones.

2. Comprender y analizar los discursos (de odio) como prácticas sociales.

Las y los educadores contamos con múltiples enfoques y herramientas a nuestra disposición para analizar los discursos. El Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2003; Martín Rojo, 1998 y 2022); el Análisis Político del Discurso (Buenfil Burgos, 2019; Rodríguez Fernández, 2018); el análisis de marcos discursivos (Lakoff, 2007) y/o las estrategias para construir contrarrelatos y nuevas narrativas alternativas a los discursos de odio (Santisteban, 2017; Velasco & Rodríguez-Alarcón, 2019), pueden resultarnos inspiradores y útiles. Complementariamente a ello, será fundamental entender que el discurso es y no es “solo” discurso. O al menos, y quizás mejor dicho: se trata de palabras habladas o escritas, o incluso de imágenes, pero también de mucho más. El discurso es una práctica social, es un “decir” pero también es un “hacer”, que a su vez puede provocar un efecto en las personas para que se digan/hagan más cosas. Ese “puede” es esencial: por un lado, nos alerta acerca de la performatividad del discurso, a la vez que nos dota de margen de acción al entender que no

moment, with a given topic and for some people may not work at other times.

2. Understand and analyse (hate) speech as social practices.

Educators have multiple approaches and tools at our disposal to analyse discourses. Critical Discourse Analysis (Van Dijk 2003; Martín Rojo, 1998 y 2022); Political Discourse Analysis (Buenfil Burgos, 2019; Rodríguez Fernández, 2018); discursive frame analysis (Lakoff, 2007) and/or strategies for constructing counter-narratives and new alternative narratives to hate speech (Santisteban, 2017; Fundación Velasco & Rodríguez-Alarcón, 2019), can be inspiring and useful. Complementary to this, it will be essential to understand that discourse is and is not "just" discourse. Or at least, and perhaps better said: it is spoken or written words, or even images, but also much more. Discourse is a social practice, it is a "saying" but it is also a "doing", which in turn can provoke an effect on people to say/do more. This "can" is essential: on the one hand, it alerts us to the performativity of discourse, while at the same time it gives us room for action by understanding that it does not always achieve what it sets out to do, and even that sometimes the person issuing the discourse is not very clear about what he/she intends to do. Therefore, we must take the discourse seriously, using it as a catalyst for

siempre cumple lo que se propone, e incluso que a veces la persona que emite el discurso no tiene demasiado claro lo que pretende. Por tanto, debemos tomarnos en serio el discurso, utilizándolo como un dinamizador para otros discursos dialógicos y democratizadores. Y de la misma manera, como ya dijimos, necesitamos tener clara que la dirección opuesta también funciona: lo que hacemos también emite un mensaje que es interpretado por quienes *leen* nuestros gestos, miradas, decisiones, etc., por tanto, si la coherencia es un ideal difícil de alcanzar, nuestra testarudez por aproximarnos a ella desde nuestra praxis educativa ha de ser también difícil de esquivar.

3. Visibilizar y desnaturalizar privilegios y ejes de dominación.

Para no desvirtuar el sentido protector y equitativo implícito en el acuñamiento de un término como “discursos de odio”, tenemos que asegurarnos de no perder de vista la manera en la que, según su funcionamiento general en el contexto actual: *hate speech is a way to remind members of other groups of your own group's position of dominance* (Carlson, 2021, pp. 28-29). Provocar reflexiones en los espacios educativos sobre los privilegios inherentes a la conformación de ciertos constructos (blanquitud, masculinidad, cisheteronormatividad, clase social, capacidad, normatividad del cuerpo ...) será importante para comprender que los discursos de odio operan en

other dialogic and democratizing discourses. And in the same way, as we have already said, we need to be clear that the opposite direction also works what we do also sends out a message that is interpreted by those who read our gestures, looks, decisions, etc. Therefore, if coherence is an ideal that is difficult to achieve, our stubbornness to approach it from our educational praxis must also be difficult to avoid.

3. Making privileges and axes of domination visible and denaturalising them.

In order not to distort the protective and equitable meaning implicit in the coining of a term such as "hate speech", we must ensure that we do not lose sight of the way in which, according to its general functioning in the current context: hate speech is a way to remind members of other groups of your own group's position of dominance (Carlson, 2021, pp. 28-29). Provoking reflections in educational spaces on the privileges inherent to the conformation of certain constructs (whiteness, masculinity, cisheteronormativity, social class, ability, body normativity...) will be important to understand that hate speech operates in each context to exclude what it considers "otherness" from possible egalitarian positions that entail the loss of privileges that try to be preserved as if they were rights. It will also be important to make efforts to

cada contexto para excluir lo que considera “otredad” de posibles posiciones igualitarias que supongan pérdidas de unos privilegios que tratan de ser preservados como si de derechos se tratasen. También será importante realizar esfuerzos para aclarar que las personas o grupos vulnerables tampoco lo son como tal, sino que se las vulnerabiliza mediante mecanismos desigualitarios y, por tanto, violentos, que funcionan en un contexto dado. Lo mismo ocurre con la construcción de “minorías” (Appadurai, 2007).

4. Promover actitudes de reciprocidad y reflexividad permanentes.

Los discursos de odio no son cosa de otros/as, ni de otras geografías ni algo que pueda ser concebido como superado desde una óptica de progreso, tampoco una práctica reprobable exclusiva de posturas de extrema derecha. Ojalá fuese así, pero no. Este tipo de discursos tiene cierto éxito porque encuentra sustratos ideológicos y condiciones estructurales de las que alimentarse para conectar con las visiones generalizadas sobre el funcionamiento de la vida social. Una mirada reflexiva al respecto nos incluirá constantemente en la imagen de la problemática que los discursos de odio suponen, pudiendo situarnos desde allí para realizar un trabajo (auto)crítico en busca de estrategias y posibles soluciones. Como vimos, la desnaturalización de los privilegios puede ser uno de estos actos reflexivos que –y aquí viene

clarify that vulnerable people or groups are not vulnerable as such but are made vulnerable through unequal and therefore violent mechanisms that operate in a given context. The same is true of the construction of "minorities" (Appadurai, 2007).

4. Promote attitudes of ongoing reciprocity and reflexivity.

Hate speech is not something that belongs to others, nor to other geographies, nor is it something that can be conceived as something that can be overcome from the perspective of progress, nor is it a reprehensible practice that is exclusive to extreme right-wing positions. I wish it were so, but it is not. This type of discourse is successful to a certain extent because it finds ideological substrata and structural conditions on which to feed in order to connect with generalized visions of the functioning of social life. A reflective look at this will constantly include us in the picture of the problematic that hate speech entails, enabling us to situate ourselves from there in order to carry out (self-)critical work in search of strategies and possible solutions. As we have seen, the denaturalization of privileges can be one of these reflexive acts that - and here comes an important nuance - we should not only ask the students (or the people with whom we carry out the educational task) to carry out, but as teachers

un matiz importante— no solamente deberíamos pedirle que realice al estudiantado (o a las personas junto a las que llevamos a cabo la tarea educativa), sino que en tanto que docentes debemos cultivar una reciprocidad que pase por no pedir a otras personas que realicen esfuerzos —al menos en el sentido que estamos comentando— que nosotras y nosotros no tengamos disposición de hacer. Manifestar explícitamente gestos de reflexividad y reciprocidad facilitará la confianza necesaria para ahondar en el diálogo educativo sobre los discursos de odio, entre otras cuestiones. Como hemos visto, el uso del humor puede ser una vía facilitadora en este sentido.

5. Acoger el disenso como una oportunidad de indagación.

Conviene saber que las actividades que dediquemos a cuestionar los discursos de odio, así como los comentarios o matices puntuales que podamos realizar al respecto mientras se aborda otro tema que aparentemente no tiene demasiado que ver, conllevará, en algunas ocasiones reacciones. Éstas, creemos, no han de ser señaladas como actos de “egoísmo”, “racismo”, “machismo”, etc., particulares de la persona que manifiesta su resistencia, sino como hechos comprensibles dentro de una organización concreta de la diversidad que pasa por la normalización de su jerarquización, donde todas las personas tenemos una parte proporcional de trabajo por hacer, el cual,

we must cultivate a reciprocity that involves not asking other people to make efforts - at least in the sense that we are talking about - that we are not willing to make. Explicitly manifesting gestures of reflexivity and reciprocity will facilitate the trust necessary to deepen the educational dialogue on hate speech, among other issues. As we have seen, the use of humour can be a facilitating avenue in this regard.

5. Welcoming dissent as an opportunity for enquiry.

It is important to be aware that the activities we devote to questioning hate speech, as well as the occasional comments or nuances we may make about it while dealing with another topic that apparently has little to do with it, will sometimes lead to reactions. These, we believe, should not be seen as acts of "selfishness", "racism", "machismo", etc., particular to the person expressing their resistance, but as understandable facts within a specific organization of diversity that involves the normalization of its hierarchy, where all people have a proportionate share of work to do, which will surely accompany us throughout our lives. Moreover, when the situation allows it and we do not run the risk of leaving open a statement aligned with hate speech, we can use it to invite research on the information provided. In this way, instead of providing an immediate response, usually

seguramente, nos acompañará durante toda nuestra vida. Además, cuando la situación lo permita y no corramos el riesgo de dejar abierta una afirmación alineada con los discursos de odio, podremos utilizarla para invitar a la investigación sobre la información aportada. De esta forma, en lugar de aportar una respuesta inmediata y, normalmente, desde la propia voz del profesorado o figura educativa correspondiente, podrá servir como ejercicio de literacidad crítica y mediática en la que las y los participantes deberán buscar fuentes fiables, argumentar por qué consideran que lo son, exponer los datos, interpretarlos y debatir sobre ellos. Asimismo, será interesante pensar colectivamente acerca de los motivos que nos llevan a (querer) creer determinados datos y relatos y no otros, así como por qué unos están más extendidos que otros.

6. Huir de los tristes tópicos y analizar los relatos que nos contamos.

Tan importante será analizar críticamente los relatos que construyen la “otredad”, como aquellos otros que dan consistencia a una “nosotredad” en muchos casos excluyente (Anderson, 2006[1983]; Appiah, 2019). Así como las ideas que solemos manejar en relación con las personas que emiten o reproducen discursos de odio y que tienen que ver con nuestros propios prejuicios. A modo de ejemplo, como ya dijimos en otra parte:

from the voice of the teacher or corresponding educational figure, it can serve as an exercise in critical and media literacy in which the participants should look for reliable sources, argue why they consider them to be reliable, present the data, interpret them and discuss them. It will also be interesting to think collectively about the reasons why we (want to) believe certain facts and stories and not others, and why some are more widespread than others.

6. Avoid sad clichés and analyse the stories we tell ourselves.

It will be just as important to critically analyze the narratives that construct "otherness" as those that give consistency to an "otherness" that in many cases excludes (Anderson, 2006 [1983]; Appiah, 2019). As well as the ideas that we tend to handle in relation to people who emit or reproduce hate speech and that have to do with our own prejudices. By way of example, as we have said elsewhere:

Branding as "ignorant" or "poorly read people", to the cry of "buy a book!", those who echo the hate messages spewed by the far-right could also be a way of tripping up the educational dialogue. Here we include another colonial, class-based, academicist stereotype. There are people who are very well-read and very fascist, as well as the opposite: people

Tachar de “ignorantes” o de “gente poco leída”, al grito de “¡cómprate un libro!”, a quienes se hacen eco de los mensajes de odio que lanza la ultraderecha también podría ser una forma de poner zancadillas al diálogo educativo. En este caso incluimos otro estereotipo colonial, de clase y academicista. Hay gente muy leída y muy fascista, así como todo lo contrario: personas que no leen y no tienen títulos académicos avanzados, pero identifican la intencionalidad del discurso del odio. No podemos reducir el debate a eso ni culpar a la “gente de barrios obreros” por dejarse llevar por la poética de un populismo xenófobo que tiene toda una mercadotécnica a su disposición para (con)vencer. Más útil sería, creemos, desarrollar propuestas educativas que faciliten un análisis político de los discursos para que, como decíamos antes, aunque hayamos leído más o menos libros y tengamos más o menos títulos académicos, contemos con ciertas orientaciones para “leer” (interpretar) lo que sucede en el mundo y cómo esto se nos narra interesadamente (Izquierdo Montero, 2020).

Por ello, el ejercicio que hemos realizado junto a las, los y les adolescentes orientado a comprender los diversos intereses, situaciones y emociones que confluyen en eso que hemos llamado “odio” en tanto que componente de este tipo de discursos, nos parece una tarea minuciosa en la que es necesario invertir tiempo.

who do not read and do not have advanced academic degrees but identify the intentionality of hate speech. We cannot reduce the debate to that, nor can we blame "people from working-class neighbourhoods" for allowing themselves to be carried away by the poetics of a xenophobic populism that has a whole range of marketing techniques at its disposal to (con)win. It would be more useful, we believe, to develop educational proposals that facilitate a political analysis of discourses so that, as we said before, even if we have read more or less books and have more or less academic qualifications, we have certain guidelines for "reading" (interpreting) what is happening in the world and how this is narrated to us in a self-interested way (Izquierdo Montero, 2020).

For this reason, the exercise we have carried out with adolescents aimed at understanding the different interests, situations and emotions that converge in what we have called "hate" as a component of this type of discourse, seems to us to be a meticulous task in which it is necessary to invest time.

7. Participation anchored in everyday contexts.

The approach to hate speech that we have chosen in this research, and which we propose here, is marked by a constant

7. Favorecer una participación anclada a los contextos cotidianos.

La manera de abordar los discursos de odio por la que hemos optado en esta investigación, y la cual aquí proponemos, está atravesada por un intento de aproximación constante a las metodologías participativas. Éstas nos permiten, entre otras cosas, lo que pretende la llamada “ciencia ciudadana” (Serrano Sanz et al., 2014), o lo que llevan décadas realizando investigadoras e investigadores en distintas áreas: “crear las condiciones sociales para que la gente del pueblo tenga acceso a todas las ciencias en todos sus niveles y, desde ahí, pueda participar determinantemente de la producción del saber” (Rodríguez Brandão, 1991[1986], p. 39). Que las personas que no se dedican necesariamente a la producción científica sobre discursos de odio, aporten sus saberes y formas de conocer a unos procedimientos científicos capaces de entrar en diálogo con estos conocimientos y hacerlos para, a su vez, alcanzar aprendizajes y construir evidencias compartidas. Esto favorecerá también que las personas sientan, por un lado, que tienen cosas que decir respecto a los discursos de odio en la medida en que les/nos interpelan de unas u otras formas, y por otro, que lo trabajado le ayuda a mirar desde diversas perspectivas lo que ocurre en su día a día, encontrando otros sentidos –a veces complementarios, otras veces reiterativos o contradictorios respecto a los que ya había analizado por sí mismo/a– a lo que acontece.

attempt to approach participatory methodologies. These allow us, among other things, to do what the so-called "citizen science" (Serrano Sanz et al., 2014) aims to do, or what researchers in different areas have been doing for decades: "to create the social conditions for the people to have access to all sciences at all levels and, from there, to participate decisively in the production of knowledge" (Rodríguez Brandão, 1991 [1986], p. 39). People who are not necessarily involved in the scientific production of hate speech should contribute their knowledge and ways of knowing to scientific procedures capable of entering into dialogue with this knowledge and know-how in order, in turn, to achieve learning and build shared evidence. This will also help people to feel, on the one hand, that they have something to say about hate speech insofar as it challenges us in one way or another, and on the other hand, that what they work on helps them to look at what happens in their daily lives from different perspectives, finding other meanings - sometimes complementary, sometimes reiterating or contradictory to what they had already analysed for themselves - to what is happening. To this end, and given the social presence of the subject we are dealing with, it will not be difficult to find cases of analysis, resources, sources and possibilities to broaden the dialogue in the contexts where

Para ello, y dada la presencia social del tema que estamos abordando, no nos resultará complicado encontrar casos de análisis, recursos, fuentes y posibilidades para ampliar el diálogo en los contextos donde desenvolvemos nuestro día a día. Desde este trabajo abogamos por llevar a cabo este tipo de anclajes situados desde donde desarrollar el pensamiento crítico, en lugar de optar por supuestos en forma de casos ficticios o procesos de gamificación que puedan llevarnos a escenarios que, aunque semejantes, contengan particularidades que puedan alejarnos de lo *mundano* del asunto.

8. Ofrecer herramientas y lenguajes manejables.

Además de interesarnos por comprender cómo las personas manejan (y manejamos) herramientas, fuentes y estrategias para comprender los discursos de odio (quienes lo hagan), hemos encontrado muy provechoso poder compartir algunas técnicas de investigación social en versiones fácilmente comunicables para que las, los y les participantes pudieran apropiarse de ellas e incorporarlas a su repertorio indagador, ya sea este más o menos consciente, y más o menos formal. Por ejemplo, la matización de las preguntas de investigación, el afinamiento de las técnicas de consulta o recogida de información, algunas pautas para el análisis y otras tantas cautelas para la interpretación, ayudan para construir argumentarios repletos de interrogantes y

we carry out our day-to-day work. In this work, we advocate carrying out this type of situated anchoring from which to develop critical thinking, rather than opting for assumptions in the form of fictitious cases or gamification processes that may lead us to scenarios which, although similar, contain particularities that may take us away from the mundane nature of the subject.

8. Manageable and appropriable tools and languages.

As well as being interested in understanding how people handle (and we handle) tools, sources, and strategies for understanding hate speech (those who do), we have found it very useful to be able to share some social research techniques in easily communicable versions so that participants can appropriate them and incorporate them into their more or less conscious and more or less formal repertoire of inquiry. For example, the nuance of research questions, the refinement of consultation or information gathering techniques, some guidelines for analysis and other cautions for interpretation, help to construct arguments full of questions and nuances, as opposed to the discursive "brushstrokes" that supremacist populism tries to impose. In a complementary way, exploring languages (music, internet jargon, memes, stickers, gifs, etc.) in which some teenagers feel comfortable and at ease, also

matices, frente a los “brochazos” discursivos que trata de imponer el populismo supremacista. De manera complementaria, explorar lenguajes (musicales, jergas de internet, memes, *stickers*, *gifs*, etc.) en los que parte de las, los y les adolescentes sienten comodidad y manejo, contribuye también a contrarrestar la imagen “2.0.” que la extrema derecha está utilizando como cebo para atraer a las personas más jóvenes y/o familiarizadas con los entornos virtuales.

9. Utilizar recursos abiertos disponibles y establecer alianzas.

Los discursos de odio constituyen un tema relevante cuya investigación se está promoviendo especialmente durante los últimos años. También el diseño y desarrollo de proyectos de concienciación al respecto están encontrando fuentes de financiación y apoyo. Por ello, hay numerosos materiales disponibles gratuitamente para formarnos al respecto, siempre que encontremos el tiempo suficiente. Por ejemplo, en nuestro documento “#NonosRayes. Una guía práctica para hablar sobre discursos de odio en espacios educativos” (Laforgue-Bullido et al., 2022a) hemos recopilado, a su vez, catorce guías y manuales publicados entre 2014 y 2021 (la mayoría en español, pero también en inglés). Además, desde diversas entidades sociales y colectivos especializados en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, cuentan con

helps to counteract the "2.0" image that the extreme right is using as bait to attract younger people and/or those who are more familiar with virtual environments.

9. Use available open resources and build alliances.

Hate speech is a relevant topic whose research is being promoted especially during the last few years. The design and development of awareness-raising projects are also finding sources of funding and support. Therefore, there are numerous materials available free of charge to educate us on the subject, provided we can find the time. For example, in our document “#NonosRayes. A practical guide to talk about hate speech in educational spaces” (Laforgue-Bullido et al., 2022) we have compiled, in turn, fourteen guides and manuals published between 2014 and 2021 (most of them in Spanish, but also in English). In addition, various social entities and groups specializing in the fight against discrimination and inequality have offers for workshops and training on hate speech. Seeking alliances in this task will be important to continue weaving an articulated response to this problem from the different social scenarios, which will serve, as we said in the previous chapter, to radicalize our democracies.

ofertas para realizar talleres y formaciones sobre discursos de odio. Buscar alianzas en esta tarea será importante para seguir tejiendo una respuesta articulada ante esta problemática desde los diversos escenarios sociales, la cual sirva, como decíamos en el capítulo anterior, para radicalizar nuestras democracias.

10. Participar de acciones sociales, políticas y educativas que reafirmen nuestro papel de educadores/as como trabajadores/as culturales e intelectuales transformativos/as.

Finalmente, y en relación con lo que estábamos apuntando en el punto anterior, así como con esa recomendación “0” que establecíamos como requisito para que el resto de las orientaciones encontrase sentido, recordamos que debemos trabajar para que el profesorado y otras figuras educativas nos percibamos como “intelectuales transformativos/as” (Giroux, 1990) y “trabajadores/as culturales” (Freire, 1998). Organizándonos para reclamar unas condiciones laborales que nos permitan atender a lo importante, será importante entendernos de esa manera porque contribuimos diariamente a generar, reproducir y/o transformar marcos de sentido junto a otras personas. Tenemos una posición privilegiada –aunque muy precarizada en demasiadas ocasiones– para atrevernos a desarrollar espacios y herramientas para una educación reflexiva que, en este momento, y entre otras tantas cosas, pueda contrarrestar conscientemente las políticas culturales que

10. Participate in social, political, and educational actions that reaffirm our role as educators as cultural workers and transformative intellectuals.

Finally, and in relation to what we were pointing out in the previous point, as well as with that recommendation "0" that we established as a requirement for the rest of the orientations to make sense, we recall that we must work so that teachers and other educational figures perceive ourselves as "transformative intellectuals" (Giroux, 1990) and "cultural workers" (Freire, 1998). By organizing ourselves to demand working conditions that allow us to attend to what is important, it will be important to understand ourselves in this way because we contribute daily to generating, reproducing and/or transforming frameworks of meaning together with other people. We have a privileged position - albeit a very precarious one on too many occasions - to dare to develop spaces and tools for a reflexive education that, at this moment, and among many other things, can consciously counteract the cultural policies that aim to produce "civic illiteracy, manufactured ignorance, moral decay, and historical amnesia" (Giroux, 2022, p.25). Without losing sight of the fact that this task involves the educational system, but also exceeds it, as does our democratizing commitment:

pretenden producir “civic illiteracy, manufactured ignorance, moral decay, and historical amnesia” (Giroux, 2022, p.25). Sin perder de vista que esta tarea involucra al sistema educativo, pero también lo excede, igual que nuestro compromiso democratizador:

(...) the horrors of fascist politics are with us again and must be made visible in order to be resisted. This is as much an educational issue as it is a political one. At the same time the push for democratization in all spheres of life must be uncreasing, especially with respect for more education, more health care, more economic equality, more racial justice, and the necessity of a guaranteed lifetime income. Democracy cannot exist by enacting just personal and political rights, it also needs economic rights to be effective (Ibidem).

(...) the horrors of fascist politics are with us again and must be made visible in order to be resisted. This is as much an educational issue as it is a political one. At the same time the push for democratization in all spheres of life must be increasing especially with respect for more education, more health care, more economic equality, more racial justice, and the necessity of a guaranteed lifetime income. Democracy cannot exist by enacting just personal and political rights, it also needs economic rights to be effective (Ibidem).

CAPÍTULO 13

LÍNEAS DE CONTINUIDAD

CHAPTER 13

LINES OF CONTINUITY

Decíamos al inicio de este documento que los caminos se hacen preguntando y que, probablemente, esta tesis traería más interrogantes que respuestas. Y así ha sido. También nos ha servido para afinar algunas de las preguntas iniciales. Así, de entre la batería de posibles líneas que puedan dotar de continuidad a este trabajo y que estuvimos debatiendo en la sesión de autoevaluación del grupo motor de la investigación (celebrada el 16 de junio de 2021), explicamos algunas de ellas, sumándole otras que se han incorporado después al discutir el trabajo en jornada, congresos y conversaciones informales. En este sentido, nos gustaría:

- ❖ **Conocer y analizar experiencias de profesorado y figuras educativas que estén trabajando en sus espacios educativos sobre los discursos de odio de manera explícita.** Nos consta que se está llevando a cabo este tipo de trabajos, por lo menos en IES (Babiker, 2022). Poder organizar un grupo de discusión con el profesorado que, en diversos centros, lo está trabajando, podría resultar interesante para compartir

We said at the beginning of this document that roads are made by asking questions and that this thesis would probably raise more questions than it answers. And so it has been. It has also helped us to refine some of the initial questions. Thus, from among the battery of possible lines that could provide continuity to this work and that we debated in the self-evaluation session of the research driving group (held on 16 June 2021), we explain some of them, adding others that have been incorporated later when discussing the work at conferences, congresses, and informal conversations. In this sense, we would like to:

- ❖ *To know and analyse experiences of teachers and educational figures who are working in their educational spaces on hate speech explicitly. We know that this type of work is being carried out, at least in IES (Babiker, 2022). It could be interesting to organise a discussion group with teachers who are working on this issue in different centres in order to*

metodologías, recursos, reflexiones y retos comunes. Igualmente, un acompañamiento a esas y esos docentes mediante observación en las aulas o el uso de herramientas para documentar (registro de audios o escritura de un diario de campo, etc.) el proceso reflexivo docente que genera aprendizajes desde la experiencia sobre cómo plantear y dinamizar diálogos pedagógicos acerca de los discursos de odio.

- ❖ **Explorar el concepto de “responsabilidad de expresión” como término alternativo al de “libertad de expresión” que puede condensar también, y orientar, diversas tensiones relacionadas con la definición de los discursos de odio y de las relaciones democráticas.** Alejado de la noción punitiva sobre la responsabilidad (pena) que conlleva cierta expresión a posteriori, concebimos el término como un proceso reflexivo y un compromiso previo a que la expresión sea emitida. Hemos visto que corrientes antirracistas críticas señalan que la “libertad de expresión” no es igual para todas las personas en un doble sentido: por un lado, no toda la ciudadanía puede permitirse emitir mensajes ofensivos porque las consecuencias son desiguales,

share methodologies, resources, reflections and common challenges. Likewise, accompanying these teachers through classroom observation or the use of tools to document (audio recording or writing a field diary, etc.) the reflective teaching process that generates learning from experience on how to raise and energize pedagogical dialogues on hate speech.

- ❖ *Exploring the concept of "responsibility of expression" as an alternative term to "freedom of expression", which can also condense and guide various tensions related to the definition of hate speech and democratic relations. Away from the punitive notion of the responsibility (penalty) that certain expression entails a posteriori, we conceive of the term as a reflexive process and a commitment prior to the expression being uttered. We have seen that critical anti-racist currents point out that "freedom of expression" is not equal for all people in a double sense: on the one hand, not all citizens can afford to broadcast offensive messages because the consequences are unequal, while the channels of amplification and reach*

a la vez que los canales de amplificación y alcance aun están inequitativamente repartidos aunque se haya dado cierta dispersión de la “voz” a través de las redes sociales virtuales; por otro lado, como decía Moha Gerehou en unas jornadas en las que participamos recientemente⁷³, parece existir cierto empeño en comprobar los límites de la libertad de expresión en una dirección que busca oprimir aun más a las personas y grupos explotados históricamente. Así, un esfuerzo colectivo para definir esa posible “responsabilidad de expresión” daría lugar a diálogos en los espacios educativos que, sin duda, tocarían aspectos clave como: el discurso y sus daños; la noción de libertad en democracia; los privilegios; los significados de la ofensa; las nociones de equidad y de justicia social ...

- ❖ **Profundizar en el potencial del diseño y desarrollo educativo de artefactos humorísticos (*memes, stickers...*) para favorecer la formación en literacidad crítica y mediática.** Como hemos visto, la reflexión acerca de los memes, y el intento de creación de estos, puede activar procesos que pueden ser aprovechados para realizar análisis

are still unequally distributed even though there has been a certain dispersion of "voice" through virtual social networks; on the other hand, as Moha Gerehou said in a conference in which we recently participated, there seems to be a certain determination to test the limits of freedom of expression in a direction that seeks to further oppress historically exploited individuals and groups. Thus, a collective effort to define this possible "responsibility of expression" would give rise to dialogues in educational spaces that would undoubtedly touch on key aspects such as: discourse and its harms; the notion of freedom in democracy; privilege; the meanings of offence; notions of equity and social justice....

- ❖ *To delve into the potential of the design and educational development of humorous artefacts (*memes, stickers...*) to promote training in critical and media literacy.* As we have seen, reflection on memes, and the attempt to create them, can activate processes that can be used to carry out critical analyses of

⁷³ Nos referimos a las IV Jornadas “Desactivando el racismo y la xenofobia”, organizadas por la Fundación CEPAIM el 13 de diciembre de 2022 en Madrid.

críticos de los discursos (en este caso multimodales, al combinar imagen y texto), principalmente centrados en lo que acontece en los escenarios virtuales y sus consecuencias también en espacios *offline*. Además, el diseño de esos “memes otros” (o “səuəu guays”, poniendo cierto humor convencional “patas arriba”) da lugar a profundizar en ese “sentido común” colonial y colonizado del que precisamos alejarnos si queremos, verdaderamente, formarnos para una “ciudadanía global” que, como decíamos, perciba el mundo desde un cosmopolitismo no de élite y eurocéntrico (para el caso de nuestra geografía), sino de una manera dialógica, reflexiva, solidaria e insurgente frente a las lógicas, estructuras y relaciones de dominación que atraviesan el planeta.

- ❖ **Indagar en el potencial educativo de otros recursos públicos para combatir los discursos de odio.** Nuestra participación en unas jornadas organizadas por Fundación MUSOL y Asociación Marroquí⁷⁴, nos permitió repensar las posibilidades de las bibliotecas, principalmente, pero también de centros cívicos o culturales,

discourses (in this case multimodal, combining image and text), mainly focused on what happens in virtual scenarios and their consequences in offline spaces as well. Moreover, the design of these "other memes" (or "səuəu cool", turning certain conventional humour "upside down") gives rise to a deepening of that colonial and colonised "common sense" from which we need to move away if we truly want to train ourselves for a "global citizenship" which, as we said, perceives the world from a cosmopolitanism that is not elite and Eurocentric (in the case of our geography), but in a dialogical, reflexive, supportive and insurgent way in the face of the logics, structures and relations of domination that pervade the planet.

- ❖ *To investigate the educational potential of other public resources to combat hate speech. Our participation in a conference organised by the MUSOL Foundation and the Moroccan Association allowed us to rethink the possibilities of libraries, mainly, but also of civic*

⁷⁴ Jornada celebrada el 27 de septiembre en formato virtual, dentro del proyecto financiado por la AACID (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo) titulado “Bibliotecas por la Interculturalidad. Fomento de nuevas narrativas contra el discurso del odio y el racismo entre la población joven andaluza desde las bibliotecas públicas”.

para contribuir activa e intencionalmente a la alfabetización crítica frente a los discursos de odio. Si bien, de alguna manera, la oferta lectora y la organización de actividades típicas de una biblioteca suelen contribuir a hacer tambalear algunos prejuicios y estereotipos (aunque no siempre, claro), consideramos interesante conocer qué experiencias concretas se están llevando a cabo, cómo pueden articularse con centros educativos de primaria, secundaria y universitarios, así como con entidades y colectivos especializados y vinculados a movimientos sociales. Además, otra posible sublínea de trabajo podría pasar por retomar la idea de “bibliotecas humanas” que incorporábamos en la mencionada propuesta “WE Migrants” para H2020, ahora que contamos con mayor recorrido específico y publicaciones acerca del tema de los discursos de odio.

Sea cual sea la línea o líneas en las que nos embarquemos, nos gustaría poder continuar trabajando junto a los dos espacios educativos que hicieron posible esta investigación, así como llevarla a cabo desde equipos interdisciplinarios para abarcar, en la medida de lo posible, el carácter especialmente poliédrico de la temática. De la misma manera, tenemos claro que una parte importante de la continuidad de este

or cultural centres, to actively and intentionally contribute to critical literacy in the face of hate speech. Although, to some extent, the reading offer and the organisation of typical library activities tend to contribute to shake some prejudices and stereotypes (although not always, of course), we considered it interesting to know what specific experiences are being carried out, how they can linking up with primary, secondary and university education centres, as well as with specialised entities and collectives linked to social movements. In addition, another possible sub-line of work could involve taking up the idea of "human libraries" that we incorporated in the aforementioned "WE Migrants" proposal for H2020, now that we have more specific knowledge and publications on the subject of hate speech.

Whatever line or lines we embark on, we would like to be able to continue working together with the two educational spaces that made this research possible, as well as to carry it out by interdisciplinary teams in order to cover, as far as possible, the particularly multifaceted nature of the subject. In the same way, it is clear to us that

trabajo se relaciona con su transferencia formativa. En este sentido, lo que hemos aprendido está sirviendo para:

✓ **La formación inicial y de posgrado de educadoras/es sociales, pedagogas/os y maestras/os de educación infantil de las correspondientes titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación de la UNED.**

Concretamente, durante estos años hemos elaborado materiales didácticos e impartido docencia en asignaturas muy vinculadas con la temática, tales como “Diversidad e Igualdad en Educación” o “Diversidad cultural y equidad en la escuela”, donde se integran nuestra investigación reciente, ya sea de manera explícita o implícita, al abordar los contenidos de las materias. También hemos impartido seminarios específicos en Grado para plantear interrogantes desde la experiencia investigativa, por ejemplo, en la asignatura “Métodos de investigación en educación social”. Igualmente, estamos incorporando reflexiones y ejemplos que emergen de la investigación en los foros de asignaturas como “Re-pensar el racismo”, del Máster Universitario Euro-Latinoamericano de Educación Intercultural (UNED).

an important part of the continuity of this work is related to its educational transfer. In this sense, what we have learned is being used for:

✓ *The initial and postgraduate training of social educators, pedagogues and early childhood education teachers of the corresponding degrees offered by the Faculty of Education of the UNED.*

Specifically, during these years we have developed teaching materials and taught in subjects closely related to the subject, such as "Diversity and Equality in Education" or "Cultural Diversity and Equity in School", where our recent research is integrated, either explicitly or implicitly, when addressing the contents of the subjects. We have also given specific undergraduate seminars to raise questions based on research experience, for example, in the subject "Research methods in social education". Likewise, we are incorporating reflections and examples that emerge from research in the forums of subjects such as "Re-thinking racism", in the Euro-Latin American Master's Degree in Intercultural Education (UNED).

✓ **La formación permanente de profesionales del ámbito socioeducativo.** Por ejemplo, hemos elaborado el módulo didáctico “Contexto y definición del discurso de odio” para la formación implementada por Jóvenes y Desarrollo titulada “Jóvenes interconectad@s para transformar las redes sociales virtuales hacia una ciudadanía global” (financiado por la AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo)⁷⁵. También hemos llevado a cabo participaciones en jornadas orientadas a la formación de profesionales en activo, tales como las ya mencionadas en colaboración con Fundación MUSOL, Asociación Marroquí y Fundación CEPAIM, así como otras como el II Seminario de Educación para la Transformación Social organizado por el Plan Comunitario de Carabanchel Alto⁷⁶. Este tipo de incidencia en la formación permanente de profesionales de la educación o del área social es otra de las líneas fundamentales en las que queremos mantenernos. La siguiente acción prevista en este sentido será

✓ *The ongoing training of professionals in the socio-educational field.* For example, we have developed the didactic module "Context and definition of hate speech" for the training implemented by Jóvenes y Desarrollo entitled "Jóvenes interconectad@s para transformar las redes sociales virtuales hacia una ciudadanía global" (financed by AECID - Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). We have also participated in conferences aimed at training active professionals, such as those already mentioned in collaboration with the MUSOL Foundation, the Moroccan Association and the CEPAIM Foundation, as well as others such as the II Seminar on Education for Social Transformation organised by the Carabanchel Alto Community Plan. This type of impact on the ongoing training of professionals in education or the social area is another of the fundamental lines in which we want to continue. The next action planned in this regard will be

⁷⁵ Más información disponible aquí: <https://jovenesydesarrollo.org/educacion/interconectadas-para-transformar-redes-sociales/>

⁷⁶ Más información sobre la jornada aquí: <https://www.avocesdecarabanchel.es/carabanchel/ii-seminario-educacion-para-transformacion-social>

participar en las jornadas de prevención de conductas de odio organizadas por el Observatorio de la Juventud de la Ciudad de Logroño para mayo de 2023. Así como rediseñar, junto a activistas de movimientos sociales y colectivos especializados, el curso de Formación Permanente de la UNED que en esta primera edición (2022-2023) no ha salido adelante por no alcanzar el mínimo de estudiantes matriculados/as, habiéndose presentado con el siguiente título: “Discursos de odio: propuestas y herramientas educativas para contextualizarlos, comprenderlos e intentar desmontarlos⁷⁷”.

- ✓ **La dinamización de diálogos públicos y la participación en acciones de concientización.** Nuestro compromiso con promover esa “pedagogía pública” de la que nos hablaban Gabriel Giorgi & Ana Kiffer (2020) nos ha llevado a escenarios tan diversos como la realización de talleres sobre discursos de odio junto a las, los y les adolescentes y jóvenes de Fundación Picarral para el Día Internacional de los Derechos Humanos 2020; el desarrollo del taller “Mapear el discurso de odio y comprender sus mecanismos...” en la

to participate in the conference on the prevention of hate behaviour organised by the Youth Observatory of the City of Logroño in May 2023. As well as redesigning, together with activists from social movements and specialised groups, the UNED Lifelong Learning course which in this first edition (2022-2023) has not gone ahead due to not reaching the minimum number of students enrolled, having been presented with the following title: "Hate speech: proposals and educational tools to contextualise them, understand them and try to dismantle them".

- ✓ *The dynamisation of public dialogues and participation in awareness-raising actions. Our commitment to promoting the "public pedagogy" mentioned by Gabriel Giorgi and Ana Kiffer (2020) has led us to such diverse scenarios as the organisation of workshops on hate speech with the adolescents and young people of Fundación Picarral for the International Human Rights Day 2020; the development of the workshop "Mapping hate speech and understanding its mechanisms..."*

⁷⁷ Más información sobre el curso aquí: https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/actividad/discursos-de-odio-propuestas-y-herramientas-educativas-para-contextualizarlos-comprenderlos-e-intent

Semana de la Ciencia 2021 de la Comunidad de Madrid; el acompañamiento experto de tres ediciones (2020, 2021, 2022) de la campaña “Sensibilización para la cohesión social en España”, coordinada por Fundación Atenea⁷⁸; o el desarrollo de la ponencia “*Standing Up in Education visibilising the mechanisms of Hate Speech to critically read the wor(L)d*” en el marco de la jornada “*Defining Hate Crime*” celebrada en el Parlamento Europeo los días 28 y 29 de septiembre de 2022, invitados por la Fundación Euro-Árabe como parte del proyecto *STAND UP: Standing up against hate in the EU*⁷⁹. Además, hemos grabado un programa de radio donde narrábamos algunos aspectos de interés relativos a la investigación que fue emitido por Canal UNED y Radio 3⁸⁰ (dentro de la emisora de Radio Nacional de España - RNE), así como un reportaje recientemente emitido, además de por Canal UNED, en La2 de Radio Televisión Española (RTVE)⁸¹, contribuyendo ambos

during Science Week 2020. "in the Science Week 2021 of the Community of Madrid; the expert accompaniment of three editions (2020, 2021, 2022) of the campaign "Awareness-raising for social cohesion in Spain", coordinated by Fundación Atenea; or the development of the paper "Standing Up in Education visibilising the mechanisms of Hate Speech to critically read the wor(L)d" in the framework of the conference "Defining Hate Crime" held in the European Parliament on 28 and 29 September 2022, invited by the Euro-Arab Foundation as part of the project STAND UP: Standing up against hate in the EU . In addition, we have recorded a radio programme where we narrated some aspects of interest related to the research that was broadcast by Canal UNED and Radio 3 (within the Radio Nacional de España - RNE), in the same way that an audiovisual report is in the process of being edited and will be

⁷⁸ Los resultados de las campañas pueden visualizarse en el sitio web <https://detodaspartes.org/>

⁷⁹ Información sobre la jornada y el proyecto europeo Stand Up, para el cual también hemos participado en un grupo de discusión interdisciplinar con expertas/os en discursos de odio: <https://stand-up-project.eu/2022/09/>

⁸⁰ Enlace al programa de radio en Canal UNED: <https://canal.uned.es/video/61a9c7f3b609237a97760a02>

Y en Radio 3 de RNE: <https://www.rtve.es/play/audios/uned/uned-sin-distancias-12-12-21-educacion/6234285/>

⁸¹ Enlace al reportaje en Canal UNED: <https://canal.uned.es/video/63c92eeb61d0d22e476b2e62>

Y RTVE: <https://www.rtve.es/play/videos/uned/27-01-2023/6788593/>

programas a llegar a una población no necesariamente especializada o previamente interesada en los discursos de odio y los retos que le plantea a la democracia, en general, y a la educación democrática y democratizadora en particular.

Así, el mantenimiento y reforzamiento de esta vinculación entre investigación, docencia y “transferencia”, será un objetivo irrenunciable para la articulación de las líneas de continuidad aquí expuestas.

broadcasted, In addition to Canal UNED, both programmes will contribute to reaching a population not necessarily specialised or previously interested in hate speech and the challenges it poses to democracy in general, and to democratic and democratising education in particular.

Thus, the maintenance and reinforcement of this link between research, teaching and “transfer” will be an essential objective for the articulation of the lines of continuity described here.

RESUMEN DEL BLOQUE E Y FUENTES CLAVE / SUMMARY OF SECTION E & KEY SOURCES

Presentamos aquí un bloque conclusivo que pretende servir como punto y seguido a este trabajo de investigación. En el Capítulo 11 se recopilan los resultados más relevantes para proyectar el compromiso educativo hacia la exploración de estrategias que logren transformar el momento antidemocrático que vivimos hacia formas de democracia más radicales

We present here a concluding section that is intended to serve as a point and a continuation of this research work. Chapter 11 compiles the most relevant results in order to project the educational commitment towards the exploration of strategies that manage to transform the anti-democratic moment we are living through towards more radical forms of democracy based on the capacity to

apoyadas en la capacidad de imaginar colectivamente cómo vivir en común.

El capítulo 12 concreta una serie de orientaciones teórico-prácticas para abordar pedagógicamente los discursos de odio: 0) Reconocer el compromiso democratizador de la educación; 1) Crear las condiciones para el diálogo. 2) Comprender y analizar los discursos (de odio) como prácticas sociales; 3) Visibilizar y desnaturalizar privilegios y ejes de dominación; 4) Promover actitudes de reciprocidad y reflexividad permanentes; 5) Acoger el disenso como una oportunidad de indagación; 6) Huir de los tristes tópicos y analizar los relatos que nos contamos; 7) Favorecer una participación anclada a los contextos cotidianos; 8) Ofrecer herramientas y lenguajes manejables; 9) Utilizar recursos abiertos disponibles y establecer alianzas; 10) Participar de acciones sociales, políticas y educativas que reafirmen nuestro papel de educadores/as como trabajadores/as culturales e intelectuales transformativos/as.

Para terminar, el capítulo 13 esboza algunas líneas de continuidad para seguir profundizando en la investigación educativa sobre discursos

collectively imagine how to live in common.

Chapter 12 sets out a series of theoretical-practical guidelines for dealing pedagogically with hate speech: 0) Recognizing the democratizing commitment of education; 1) Creating the conditions for dialogue; 2) Understanding and analyzing hate speech; 3) Understanding and analyzing hate speech; and 4) Developing the capacity for dialogue. 2) To understand and analyze (hate) speeches as social practices; 3) To make visible and denaturalize privileges and axes of domination; 4) To promote attitudes of reciprocity and permanent reflexivity; 5) To welcome dissent as an opportunity for enquiry; 6) To escape from sad clichés and analyze the stories we tell ourselves; 7) Favouring participation anchored in everyday contexts; 8) Offering manageable tools and languages; 9) Using available open resources and building alliances; 10) Engaging in social, political and educational actions that reaffirm our role as educators as cultural workers and transformative intellectuals.

Finally, Chapter 13 outlines some lines of continuity for further deepening

de odio en articulación con la docencia y la “transferencia” de conocimientos. Tales líneas investigativas se concentran en: a) Conocer y analizar experiencias de profesorado y figuras educativas que estén trabajando en sus espacios educativos sobre los discursos de odio de manera explícita; b) Explorar el concepto de “responsabilidad de expresión” como término alternativo al de “libertad de expresión” que puede condensar también, y orientar, diversas tensiones relacionadas con la definición de los discursos de odio y de las relaciones democráticas; c) Profundizar en el potencial del diseño y desarrollo educativo de artefactos humorísticos (memes, stickers...) para favorecer la formación en literacidad crítica y mediática; y d) Indagar en el potencial educativo de otros recursos públicos para combatir los discursos de odio.

Fuentes clave:

Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.

Laforgue-Bullido, N., Quirós-Guindal, A., Izquierdo-Montero, A. & Lorón-Díaz, I. (2022). #NonosRayes. *Una guía práctica para hablar sobre discursos de odio en espacios educativos*. Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

educational research on hate speech in articulation with teaching and the "transfer" of knowledge. These lines of research focus on: a) Learning about and analyzing the experiences of teachers and educational figures who are working explicitly on hate speech in their educational spaces; b) Exploring the concept of "responsibility of expression" as an alternative term to "freedom of expression", which can also condense and guide various tensions related to the definition of hate speech and democratic relations; c) Delving into the potential of the design and educational development of humorous artefacts (memes, stickers, etc.) to promote the training of teachers in the field of hate speech; d) Developing a new approach to hate speech in the field of education. ...) to favour critical and media literacy training; and d) To investigate the educational potential of other public resources to combat hate speech.

Key sources:

Giroux, H. (2022). Insurrections in the age of counter-revolutions: Rethinking cultural politics and political education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(2), 90-120. <https://bit.ly/3khdeeH>

<https://bit.ly/3H4BObu>

Giorgi, G. & Kiffer, A. (2020). *Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas*. Eterna Cadencia.

Tiburi, M. (2021[2015]). *How to talk to a fascist. The authoritarianism of everyday life*. Bloomsbury Academic.

Walsh, C. (2021). (Re)existence in times of de-existence: political-pedagogical notes to Paulo Freire. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 1-12.
<https://bit.ly/3ix6usJ>

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES

Tabla 1. Criterios para considerar los discursos de odio como punibles (delitos de odio) o no punibles	37
Tabla 2. Objetivos de investigación de la tesis doctoral	48
Tabla 3. Grupos de participantes y nº de sesiones desarrolladas por Fase	120
Tabla 4. Investigaciones diseñadas, realizadas y presentadas por las, los y les participantes	129
Tabla 5. Creaciones artísticas realizadas	132

Figura 1. Distribución porcentual de los delitos de odio en España según tipo – año 2021	35
Figura 2. Estudio de los discursos de odio por área de conocimiento	40
Figura 3. Ventana de Overton	68
Figura 4. Pirámide del odio	86
Figura 5. Documentos de campo disponibles para el análisis	136
Figura 6. Esquema del proceso de construcción categorial.....	145
Figura 7. Mapeo unificado sobre espacios donde las, los y les participantes identifican discursos de odio	166

Imagen 1. Fotografías escogidas y motivos sobre el interés en la temática por parte de las y los participantes en el curso de verano sobre discursos de odio	24
Imagen 2. Carteles de los seminarios desarrollados durante las estancias de investigación	28

Imagen 3. Infografía sobre fases del trabajo de campo que fue mostrada orientativamente durante las sesiones	122
Imagen 4. Apuntes iniciales sobre las primeras ideas que surgían en uno de los grupos respecto a la definición de discursos de odio	124
Imagen 5. Pizarra con puesta en común de uno de los grupos sobre mensajes, emociones, intenciones y otros aspectos relacionados con los discursos de odio	125
Imagen 6. Pizarra con gradiente sobre privilegios–vulnerabilización como parte visual de la reflexión de uno de los grupos de participantes	127
Imagen 7. Pizarra con puesta en común de espacios identificados en el mapeo realizado por uno de los grupos de participantes	128
Imagen 8. Pizarra con síntesis de temas/formatos para creaciones artísticas que se propusieron y votaron en uno de los grupos de participantes	131
Imagen 9. Pantallazo retocado del Grupo de Discusión realizado con profesorado y otras figuras educativas	134
Imagen 10. Algunas cartulinas con respuestas de participantes a preguntas finales en sesiones de cierre	134
Imagen 11. Parte del material elaborado durante la sesión evaluativa realizada por el grupo motor de la investigación	135
Imagen 12. Entrada del Diario de campo	138
Imagen 13. Pantallazo del proceso de análisis con <i>Atlas ti9</i>	143
Imagen 14. Red categorial	144
Imagen 15. Aproximación realizada a la definición de discursos de odio	162
Imagen 16. Direcciones del humor y violencia simbólica asociada, según la ilustradora Ro Ferrer	189
Imagen 17. Algunos de los memes creados durante la investigación por uno de los grupos de participantes	193

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁸²

- Aatar, Fátima. (2018). Islamofobia de género: de la superioridad intelectual y moral al paternalismo y viceversa. En VVAA. *Mujeres, feminismos, instituciones y discursos frente al sexismo y el racismo* (46-51). SOS Racismo. <https://bit.ly/2IS1JfB>
- Abascal Conde, Santiago. (2021). *Agenda España*. VOX. <https://xn--agendaespaa-beb.es/>
- Abril Hervás, David. (2013). *Educación y ciudadanía activa: reflexiones y propuestas a partir de historias de vida*. [Tesis Doctoral]. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Dabril>
- Abril Hervás, David. (2021, 5 de julio). La educación frente a los discursos de odio. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/07/05/la-educacion-frente-a-los-discursos-del-odio/>
- Abril Hervás, David & Ballesteros Velázquez, Belén. (2019). *Sentido y forma de la investigación en Educación Social*. En Belén Ballesteros Velázquez. *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 25-53). UNED.
- Acha Ugarte, Beatriz. (2021). *Analizar el auge de la ultraderecha. Surgimiento, ideología y ascenso de los nuevos partidos de ultraderecha*. Gedisa.
- Aguado Odina, Teresa. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Mc Graw Hill.
- Aguado Odina, Teresa. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Teresa Aguado Odina & Margarita del Olmo (coords.). *Enfoque intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Editorial Universitaria Ramón Areces – UNED.
- Aguado Odina, Teresa. (2017a). El enfoque intercultural en educación. En Teresa Aguado Odina y Patricia Mata Benito (coords.). *Educación Intercultural*. (pp. 17-46). UNED.
- Aguado Odina, Teresa. (2017b). Redes Sociales. En Teresa Aguado Odina y Patricia Mata Benito (coords.). *Educación Intercultural*. (pp. 171-202). UNED.

⁸² En esta tesis seguimos la normativa marcada por el manual de APA 7 para organizar el sistema de citas y referencias, pero lo transgredimos intencionalmente al incluir el nombre completo de las autoras y los autores en lugar de la inicial, ya que, de no hacerlo así, el sesgo de género nos puede hacer pensar (en muchos casos) que se trata de hombres (“hasta que no se demuestre lo contrario”). Esta idea se la debo a [María José Paiva Fernandes Carvalho](#), coordinadora de la Biblioteca Norte/Sul del Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal).

- Aguado Odina, Teresa; Mata, Patricia & Gil-Jaurena, Inés. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- Aguado Odina, Teresa & Sleeter, Christine. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25 (3): 1-5. <http://hdl.handle.net/10481/71996>
- Ahmed, Sara. (2001). The organisation of Hate. *Law and Critique*, (12), 345–365. <https://doi.org/10.1023/A:1013728103073>
- Alatorre Frenk, Gerardo. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: metodologías participativas. En Belén Ballesteros Velázquez (coord). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 103-130). UNED.
- Ali, Diana. (2017). *Safe Spaces and Brave Spaces. Historical Context and Recommendations for Students Affairs Professionals*. NASPA Research and Policy Institute. https://www.naspa.org/images/uploads/main/Policy_and_Practice_No_2_Safe_Brave_Spaces.pdf
- Amazian, Salma & Douhaibi, Ainhoa Nadia. (2019). *La radicalización del racismo. Islamofobia de Estado y prevención antiterrorista*. Cambalache.
- Amnistía Internacional (2021). *Informe 2020/21 Amnistía Internacional: La situación de los derechos humanos en el mundo*. Amnistía Internacional. <https://bit.ly/3azlmPH>⁸³
- Anderson, Benedict. (2006[1983]). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Andrade et al. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF. <https://bit.ly/3ITwBos>
- Andújar, Andrea; Sánchez, Nuria; Pradillo, Sheila & Sabín, Fernando. (2022). *Jóvenes y racismo. Estudio sobre las percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: [10.5281/zenodo.7268038](https://doi.org/10.5281/zenodo.7268038)
- Anti-Defamation League (2019). *Pyramid of Hate*. ADL. <https://bit.ly/3XgATKH>
- Aparici, Roberto & García-Marín, David. (2019). Historia de la mentira: más allá de Derrida. En Roberto Aparici & David García-Marín. *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 17-24). Gedisa.

⁸³ Hemos decidido acortar los enlaces que ocupaban más de una línea.

- Appadurai, Arjun. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets.
- Appiah, Kwame Anthony. (2019). *Las mentiras que nos unen*. Taurus.
- Apple, Michael W. (2015). El Docente/Activista. Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 67-85. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Arao, Brian & Clemens, Kristi. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice. In Lisa. M. Lanreman (coord.). *The Art of Effective Facilitation. Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135-150). Stylus Publishing.
- Arnanz, Luís; Caballero, Javier; Hernández, Loli.; Martín, Pedro & Villasante. Tomás R. (2020). Estrategias transformadoras: Cómo potenciar la creatividad colaborativa desde los movimientos y procesos sociales. Red CIMAS.
- Arneback, Emma. (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*, 43(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918876>
- Askanius, Tina. (2021). On Frogs, Monkeys, and Execution Memes: Exploring the Humor-Hate Nexus at the Intersection of Neo-Nazi and Alt-Right Movements in Sweden. *Television & New Media*, 22(2), 47-165. <https://doi.org/10.1177/1527476420982234>
- Ávila, Adriana. (2015). *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43422?show=full>
- Babiker, Sarah. (2022, 23 de junio). Cuando la extrema derecha tiene voz de adolescente. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/extrema-derecha/ultraderecha-cuela-institutos-antifeminismo>
- Bachelet, Michelle. (2016). *Ciudadanía Global: una fuerza nueva y vital*. Crónica ONU. <https://www.un.org/es/chronicle/article/ciudadania-global-una-fuerza-nueva-y-vital>
- Ballesteros Velázquez, Belén. (2014). Introducción. En Belén Ballesteros Velázquez (coord.). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 7-9). UNED.
- Ballesteros Velázquez, Belén & Mata Benito, Patricia (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En Belén Ballesteros Velázquez (coord.). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 12-46). UNED.
- Bazzaco Edoardo.; García Juanatey, Ana; Palacios, Anna; Tarragona, Laia; Lejardi, Jon & Torrent, Lluís. (2019). *Ciberrespect. Guía práctica de intervención en línea para ciberactivistas*. Institut de Drets Humans de Catalunya, SOS Racisme Catalunya, United Explanations y Ecos do Sur. http://www.ecosdosur.org/index.php?V_dir=MSC&V_mod=shownews&V_idmod=62&idn=1364

- Beane, James. A. & Apple, Michael. W. (2005 [1997]). La defensa de las escuelas democráticas. En: Michael. W. Apple & James. A. Beane. *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Morata.
- Benjamin, Walter. (2009)[1921 y 1939]). *Estética y política*. Las Cuarenta Libros.
- Bleich, Erik. (2014). Freedom of Expression versus Racist Hate Speech: Explaining Differences Between High Court Regulations in the USA and Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(2), 283-300. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.851476>
- Boler, Megan (2004). All Speech Is Not Free: The Ethics of “Affirmative Action Pedagogy”. *Counterpoints*, 240, *Democratic Dialogue in Education: Troubling Speech, Disturbing Silence*, 3-13. <https://www.jstor.org/stable/42978376>
- Boletín Oficial del Estado, (2020, 30 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Boletín Oficial del Estado (2022, 6 de julio). *Extracto de la resolución de 24 de Junio de 2022 de la Dirección General de Atención Humanitaria e Inclusión Social de la Inmigración, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de actuaciones de interés general en materia de extranjería destinadas a la defensa de los derechos humanos de las personas inmigrantes, así como a favorecer la convivencia y la cohesión social, cofinanciadas por fondos de la Unión Europea*. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-B-2022-22076
- Boletín Oficial del Estado (2022, 13 de julio). *Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal*. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/07/13/pdfs/BOE-A-2022-11588.pdf>
- Bolívar, Adriana. (2016). La definición del corpus en los estudios del discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(1), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592480>
- Bottici, Chiara. (2019): Imagination, Imaginary, Imaginal: Towards a New Social Ontology? *Social Epistemology*, 33(5), 433-441. <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1652861>
- Brashier, N.M.; Schacter, D.L. (2020). Aging in an era of fake news. *Psychological Science*, 29(3), 1-8. <https://doi.org/10.1177%2F0963721420915872>
- Brown, Wendy. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños. <https://bit.ly/3iFH2Ry>
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO. <https://bit.ly/3WiPq7k>

- Bustos Martínez, Laura; Santiago Ortega, Pedro Pablo; Martínez Miró, Miguel Ángel & Rengifo Hidalgo, Miriam Sofía. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Revista Mediaciones Sociales*, (18), 25-42. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.64527>
- Butler, Judith. (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Routledge.
- Butler, Judith. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Cabezas, Almudena & Medina, Paula. (2021). Mapeo de actores y repertorios de odio. El género y la migración en el epicentro de las políticas anti-derechos en España y la Unión Europea. AIETI. <https://bit.ly/3mX1Un1>
- Campeotto, Fabio & Viale, Claudio Marcelo. (2021). Arte como experiencia: pasado y presente. *Ideas y Valores*, 70(175), 117-138. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/66898/77725>
- Carlson, Caitlin Ring. (2021). *Hate Speech*. The MIT Press.
- Carlson, Julie A. (2010). Avoiding Traps in Member Checking. *The Qualitative Report*, 15(5), 1102-1113. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/carlson.pdf>
- Carrasco-Conde, Ana. (2018, 13 de abril). El odio que todo lo puede. *Filosofía&CO*. <https://bit.ly/3iLWGuH>
- Carrasco-Conde, Ana. (2021). *Decir el mal. Comprender no es justificar*. Galaxia Gutenberg.
- Casas, Ferrán. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 15-28. <https://bit.ly/3AoE6LT>
- Casullo, María Esperanza. (2019). *¿Por qué funciona el populismo? El discurso que sabe construir explicaciones convincentes en un mundo en crisis*. Siglo XXI Editores.
- Cavafis, Constantino. (2016[1904]). Esperando a los bárbaros. En Constantino Cavafis. *Poemas* (pp. 62-63). Penguin Random House.
- CEDRE (2022). *Recomendación del CEDRE sobre medidas para prevenir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia, el antisemitismo, el antigitanismo, el racismo antiafro y otras formas conexas de intolerancia y fomentar la comprensión de los valores positivos de la diversidad social y cultural en España en el ámbito educativo*. Ministerio de Igualdad. <https://bit.ly/3XuR9YV>
- Chetty, Naganna & Alathur, Sreejith. (2018). Hate speech review in the context of online social networks. *Aggression and Violent Behavior*, (40), 108-118. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.003>

- Conde, Fernando. (2008). Los grupos triangulares como espacios transicionales para la producción discursiva: un estudio sobre la vivienda en Huelva. En Ángel J. Gordo y Araceli Serrano. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (155-188). Pearson Educación.
- Council of Europe. (2022). *Combating Hate Speech. Recommendation CM/Rec(2022)6*. Council of Europe. <https://bit.ly/3OHzuKJ>
- Cortázar, Julio. (2013[1980]). *Clases de literatura. Berkeley 1980*. Alfaguara.
- Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *Feminist Theory and Antiracist Politics, University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167. <https://bit.ly/320wyP3>
- David, Liliana. (2022, 31 de octubre). Judith Butler y las minorías: ‘Al filo de la navaja’. *CTXT*. <https://bit.ly/3IRg2t7>
- Debord, Guy. (1995[1967]). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones Naufragio.
- Demaske, Chris. (2009). Critical Race Theory. In Free Speech Center. *The First Amendment Encyclopedia*. Middle Tennessee State University. <https://bit.ly/3XByGJt>
- Dewey, John. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Díaz de Rada, Ángel. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Editorial Trotta.
- Díaz de Rada, Ángel. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. UNED.
- Diez-Gutiérrez, Enrique J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Diez-Gutiérrez, Enrique J.; Verdeja, María; Sarrión-Andaluz, José; Buendía, Luis & Macías-Tovar, Julián. (2022). Discurso político de odio de la ultraderecha desde Twitter en Iberoamérica. *Comunicar*, 30(72), 101-113. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-08>
- Downs, Daniel. M. & Cowan, Gloria. (2012). Predicting the Importance of Freedom of Speech and the Perceived Harm of Hate Speech. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1353-1375. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00902.x>
- Dumrauf, Ana; Megascini, Adriana & Cordero, Silvina. (2012). Algunos pasos en el camino de la investigación y participación en educación. *Debates urgentes. Memoria Académica. Repositorio Institucional FaHCE-UNLP*, 1(1), 25-56. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104895>
- Eagleton, Terry. (1994). *Ideology*. Longman Group Limited.

- Eagleton, Terry. (2021). *Humor*. Taurus.
- EAPN (2021, 29 de noviembre). #ContrAporofobia: No pongas oído al odio. *EAPN Infórmate*. <https://bit.ly/3GQXnLA>
- Echeverría, Martín & González, Rubén A. (2019). Los memes como entretenimiento político. Recepción, usos y significados. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (27), 117-133. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2019.27.66001>
- Eco, Umberto. (2019[1995]). Los 14 síntomas del Fascismo. *CTXT*. <https://bit.ly/2S3msLA>
- ECRI (2016). *Recomendación General nº15 para combatir el Discurso de Odio*. Consejo de Europa. <https://bit.ly/2QPCFQ4>
- Emcke, Carolin. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- Faludi, Susan. (1993). *Reacción: la guerra no declarada contra la mujer moderna*. Anagrama.
- Fanon, Frantz. (2009[1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fassin, Éric. (2018). *Populismo de izquierdas y neoliberalismo*. Herder.
- Fisas Armengol, Vincenç. (2021). *Fabricando al enemigo*. Icaria Editorial.
- Fondo Lunaria Mujer (2021). *Democracias reales, feminismos diversos y un mundo sin fundamentalismos. Aproximaciones territoriales y activistas a los fundamentalismos políticos y religiosos en América Latina y el Caribe hispanohablantes. 2019-2020*. OnTheRightTrack. <https://bit.ly/3IM7ML0>
- Forti, Steven. (2021). *Extrema derecha 2.0. Qué es y cómo combatirla*. Siglo XXI Editores.
- Fraga Costa, Sabela. (2021). La estrategia humorística en la agencia visual feminista. *Re-visiones*, (11), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8296625>
- Freire, Paulo. (1990). Introducción. Los profesores como intelectuales. En Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 31-39). Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, Paulo. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. Westview Press.
- Freire, Paulo. (2009[1968]). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2009[1992]). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo & Shor, Ira. (2014[1987]). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.

- Fuentes Lara, Cristina; Carril Zerpa, Isabella & Fanjul, Gonzalo. (2022). *La industria del control migratorio*. Fundación porCausa. Investigación, periodismo y migraciones. <https://porcausa.org/industriacontrolmigratorio/>
- Garcés, Marina. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García-Mingo, Elisa & Díaz Fernández, Silvia. (2022). *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7221159
- García-Mingo, Elisa & Fuentes, Anita. (2022, 2 de noviembre). El uso de los memes como arma antifeminista cala en la sociedad más joven. *The conversation España*. <https://bit.ly/3klQjji>
- García Olivo, Pedro. (2009a). *El educador mercenario*. Brulot.
- García Olivo, Pedro. (2009b). *La bala y la escuela*. Virus Editorial.
- García Olivo, Pedro. (2009c). *El enigma de la docilidad*. Virus Editorial.
- Gelber, Katharine. (2002). *Speaking Back. The free speech versus hate speech debate*. John Benjamins Publishing Company.
- Giorgi, Gabriel & Kiffer, Ana. (2020). *Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas*. Eterna Cadencia.
- Giroux, Henry. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Giroux, Henry. (2022). Insurrections in the age of counter-revolutions: Rethinking cultural politics and political education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 44(2), 90-120. <https://bit.ly/3khdeeH>
- Gómez Durán, Inés. (2020, 7 de octubre). La lengua del Tercer Reich: la semilla del odio. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/la-lengua-del-tercer-reich-la-semilla-del-odio>
- Guilherme, Manuela. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Multicultural Matters Ltd.
- Guilherme, Manuela. (2017). Freire's philosophical contribution for a theory of intercultural ethics: A deductive analysis of his work. *Journal of Moral Education*, 46(4), 422-434. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2017.1363600>
- Guilherme, Manuela. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1-13. <https://bit.ly/3ZA0Bvc>

- Guilherme, Manuela & Dietz, Gunther. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 13-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31632785002>
- Guizardi, Menara. (2020). Educación para la autonomía: inventarios de la memoria en el contexto del giro a la ultraderecha en Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (121), 147-168. <https://doi.org/10.4000/rccs.10414>
- Grosfoguel, Ramón. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <http://www.revistatabularasa.org/numero-24/06grosfoguel.pdf>
- Grupo INTER (2007a). *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencia del racismo en adolescentes y jóvenes.* Navreme. https://www2.uned.es/grupointer/vol6_racism_teenagers_perspective.pdf
- Grupo INTER (2007b). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo.* FETE-UGT. <https://www2.uned.es/grupointer/guia%20racismo.pdf>
- Haider, Assad. (2020). *Identidades mal entendidas.. Raza y clase en el retorno del supremacismo blanco.* Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map58_Haider_interior_web_0.pdf
- Haraway, Donna. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.* Cátedra.
- Harris, Vincent T. & Ray, Darrel C. (2014). Hate Speech & the College Campus: Considerations for Entry Level Student Affairs. *Gender & Class*, 21, (1/2), 185-194.
- Haseman, Brad. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, (118), 98-106. <https://core.ac.uk/download/pdf/10875447.pdf>
- Hatfield, Katherine L.; Schafer, Kellie & Stroup, Kristopher A. (2005) Dialogic Approach to Combating Hate Speech on College Campuses. *Atlantic Journal of Communication*, 13(1), 41-55. https://doi.org/10.1207/s15456889ajc1301_3
- Hernández Sánchez, Caridad. (coord.). (2012). *Racismo y educación. De la invisibilidad a la evidencia.* Editorial Complutense.
- Hochschild, Arlie. (2018). *Extraños en su propia tierra. Réquiem por la derecha estadounidense.* Capitán Swing
- hooks, bell. (2021[1994]). *Enseñar a transgredir.* Capitán Swing.
- hooks, bell. (2022[2010]). *Enseñar pensamiento crítico.* Rayo Verde Editorial.

- Hovde, Sunniva; Maulidi, Asante Smzy & Tone Pernille, Østern. (2021). Towards Just Dance Research: An uMunthu Participatory and Performative Inquiry Malawian–Norwegian Entanglements. In T. Seppälä, M. Sarantou & S. Miettinen (Eds.). *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research* (pp. 59-80). Routledge. <https://bit.ly/3QMbdTN>
- Illich, Iván. (2011[1971]). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Illouz, Eva. (2012). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Ediciones.
- Izquierdo Grau, Albert. (2019). Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'educació secundària [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3jEDywj>
- Izquierdo Montero, Alberto (2018a). Experiencias migratorias en Reino Unido. Una oportunidad para repensar el liderazgo en el ejercicio de la ciudadanía y sus implicaciones educativas. *II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (CILME 2018)*. “Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación”. Madrid, 28 y 29 de mayo de 2018. Organizado por RILME (Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa) en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Izquierdo-Montero, Alberto. (2018b). Discursos europeos sobre la radicalización violenta de la juventud: reflexiones desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (27), 295-310. <https://eduso.net/res/revista/27/miscelanea/discursos-europeos-sobre-la-radicalizacion-violenta-de-la-juventud-reflexiones-desde-la-educacion-social>
- Izquierdo Montero, Alberto. (2019). Discursos sobre “radicalización” en el marco europeo. Implicaciones educativas y propuestas desde un enfoque intercultural crítico. *II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles en XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa “Investigación comprometida para la transformación social”*. Organizado por AIDIPE, Grupo GICE (UAM), Grupo de Pedagogía Adaptativa (UCM) y Grupo INTER (UNED) para los días 19, 20 y 21 de junio de 2019 en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Izquierdo Montero, Alberto. (2020, 25 de mayo). Educar(nos) frente al populismo xenófobo. *El Salto Diario*. [https://www.elsaltodiario.com/el-blog-de-el-salto/educar\(nos\)-frente-al-populismo-xenofobo](https://www.elsaltodiario.com/el-blog-de-el-salto/educar(nos)-frente-al-populismo-xenofobo)
- Izquierdo Montero, Alberto (2021, 7 de julio). El interés superior de la infamia. *El Salto Diario*. <https://bit.ly/3XceNZO>
- Izquierdo Montero, Alberto & Aguado Odina, Teresa. (2019). Radicalització, famílies extremistes i altres metàfores: relat d'un viatge enllloc. *Quaderns d'Educació Contínua*, (42), 28-35.
- Izquierdo-Montero, A. & Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3),175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>

- Izquierdo Montero, Alberto & Román González, Marcos (2019). Diversidad afectivo-sexual y educación. En M^a. A. González Galán, M^a. P. Trillo Miravalles y R. Goig Martínez (coords.). *Atención a la diversidad y pedagogía diferencial* (pp. 137-162). UNED.
- Izquierdo-Montero, Alberto; Laforgue-Bullido, N. & Abril-Hervás, David. (2022a). Hate speech: a systematic review of scientific production and educational considerations. *Revista Fuentes*, 24(2), 222–233. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>
- Izquierdo-Montero, Alberto; Laforgue-Bullido, N.; Quirós-Guindal, Alba & Lorón-Díaz, Íñigo. (2022b). Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://bit.ly/3XNxVNV>
- Kaiser, (2022). *Odio a las mujeres. Célibes involuntarios, malfollados y machistas modernos*. Katakarak.
- Kimmel, Michael. (2015). *Angry White Men. American Masculinity and the End of an Era*. Nation Books.
- Knight Foundation (2022). *College Student Views on Free Expression and Campus Speech 2022. At Look at Key Trends in Student Speech Views Since 2016*. Knight Foundation. <https://kng.ht/3GCvwhK>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Laclau, Ernesto. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laforgue-Bullido, N., Quirós-Guindal, A., Izquierdo-Montero, A. & Lorón-Díaz, I. (2022). #NonosRayes. *Una guía práctica para hablar sobre discursos de odio en espacios educativos*. Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://bit.ly/3H4BObu>
- Laforgue-Bullido, Noemi.; Abril Hervás, David & Malik Liévano, Beatriz. (2022b). (capítulo de libro). Acción socioeducativa con adolescencias vulnerabilizadas a través del rap. En Joana Miguelena Torrado; Miguel Melendro Estefanía; Luis María Naya Garmendia; Ángel de Juanas Oliva & Paulí Dávila Balsera (coords.). *Jóvenes en dificultad social y su proceso de autonomía* (pp. 283-295). Dykinson.
- Lauriti, Nádía Conceição. (2019). Diálogos sobre a cultura: aproximações conceituais entre Bakhtin, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. En Ana María Haddad Baptista & Manuela Guilherme. *Plurilinguismo. Por um Universo Dialógico* (pp. 111-123). BT Académica.
- Lakoff, George. (2007). *No pienses en un elefante*. Editorial Complutense.
- Laval, Christian. (2022, 11 de marzo). Neoliberalismo y pandemia. *Viento Sur*, (180), 58-64. <https://vientosur.info/neoliberalismo-y-pandemia/>
- La Marea (2021, 3 de marzo). La Fiscalía archiva el chat de militares retirados en el que se pedía fusilar “a 26 millones” de españoles. *La Marea*. <https://bit.ly/3H8ga6h>

- Lederach, Jean Paul. (2007). *La imaginación moral*. Bakeaz / Gernika Gogoratzuz.
- Liebel, Manfred. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Los libros de la Catarata.
- Lizcano, Emmanuel. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Ediciones Bajo Cero y Traficantes de Sueños. <https://bit.ly/3ZFke53>
- Lores, Nuria & Migallón, Jesús. (2019). *Buenas prácticas y experiencias en la UE para analizar el discurso de odio en línea*. OBERAXE. <https://bit.ly/3QJS2tV>
- Lull, James. (2009). *Medios, comunicación y cultura*. Amorrortu.
- Malik Liévano, Beatriz & Ballesteros Velázquez, Belén. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Maalouf, Amin. (2010). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Macías, Julián. (2021). La estrategia de desinformación de la extrema derecha. En Miquel Ramos (coord.) *De los neocon a los neonazis. La derecha radical en el Estado español* (472-484). Fundación Rosa Luxemburgo. <https://bit.ly/3gXve9r>
- Mamadou, Esther; Ouled, Youssef M., Mamadou, Isabelle & Vicente Márquez, Lydia. (2020). *Crisis sanitaria COVID-19. Racismo y xenofobia durante el Estado de Alarma en España*. Right International Spain. <https://bit.ly/3mpAZOT>
- Marantz, Andrew. (2021). *Antisocial. La extrema derecha y la "libertad de expresión" en internet*. Capitán Swing.
- Martín-Criado, Enrique. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, (56), 57-71. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1944>
- Martín-Criado, Enrique. (2014). Describir, explicar, participar en el debate público. La necesidad de la investigación cualitativa. *Arxius de Ciències Socials*, (31), 85-96. <https://bit.ly/3GHalvb>
- Martín Rojo, Luisa. (1997). El orden social de los discursos. *Discursos*, 21(22), 1-37. http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5548/2/01_rojo.pdf
- Martín Rojo, Luisa. (2022). El discurso neoliberal conservador y su lucha por el poder. El caso de Ayuso. *Viento Sur*, (180), 74-88. https://cdn.vientosur.info/Vscompletos/vs_0180.pdf
- Mata Benito, Patricia. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. [Tesis Doctoral] UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Pmata>

- Mata Benito, Patricia; Melero, S. Héctor & Aguado Odina, Teresa. (coords.). (2021). *Diversidad e igualdad en educación*. UNED.
- Mbembe, Achille. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- McIntosh, Peggy. (1989). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. *Indepent School* (Winter), 31-36. <https://bit.ly/3GLqa3Q>
- Megías, Ignacio; Amezaga, Asier; García, M^a Cruz; Kuric, Stribor; Morado, Raquel & Orgaz, Christian. (2020). *Romper cadenas de odio, tejer redes de apoyo: los y las jóvenes ante los discursos de odio en la red*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fad. DOI: [10.5281/zenodo.4288486](https://doi.org/10.5281/zenodo.4288486)
- Melero, Héctor S. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural*. [Tesis Doctoral]. UNED. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Hsanchez>
- Melero, Héctor S. & Gil-Jaurena, Inés. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, (47), 143-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Melero, Héctor S. & Izquierdo Montero, Alberto. (2021). Educación y Transformación social. En Patricia Mata Benito; Héctor S. Melero & Teresa Aguado Odina (coords.). *Diversidad e igualdad en educación* (91-128). UNED.
- Méndez, Ángela; Pérez, Elvira; Hernández, Ignacio; Romero, Rubén; García, Paloma & Slepoy, Natalia. (2022). *Migración y denuncia segura. Experiencias europeas y retos para el desarrollo de mecanismos de denuncia segura para víctimas de delitos en situación administrativa irregular en España*. PICUM – Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants. <https://www.cepaim.org/wp-content/uploads/2022/12/Informe-migracion-y-denuncia-segura.pdf>
- Mendieta, Eduardo. (2009). From imperial to dialogical cosmopolitanism. *Ethics & Global Politics*, 2(3), 241-258. <http://dx.doi.org/10.3402/egp.v2i3.2044>
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2021). *Protocolo para combatir el discurso de odio ilegal en línea*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://bit.ly/3kIIYz4>
- Ministerios del Interior (2021). *Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España 2021*. Ministerio del Interior. <https://bit.ly/3koRg9m>
- Moreno-Doña, Alberto. (2010). Autoorganización del espacio y los tiempos educativos. Ensayo sobre la democracia escolar. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 313-319. <http://journals.openedition.org/polis/522>

- Morentin Encina, Javier; Ballesteros Velázquez, Belén & Izquierdo Montero, Alberto. (2022). Análisis temático de contenido. Notas y orientaciones para un mapa de ruta. En M^a Fernanda González & Belén Ballesteros Velázquez (coords.). *Comprender el mundo para (intentar) transformarlo. Una guía posible para el análisis cualitativo de datos* (pp. 307-338). UNED.
- Mouffe, Chantal. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI Editores.
- Mudde, Cas. (2020, 28 de octubre). Cas Mudde habla de la extrema derecha actual (entrevista realizada por Gian-Paolo Accardo). *Voxeurop*_. <https://bit.ly/3COU9Xq>
- Müller, Jan-Werner. (2016). *What is populism?* University of Pennsylvania Press.
- Nagle, Angela. (2018). *Muerte a los normies. Las guerras culturales en internet que han dado lugar al ascenso de Trump y la Alt-Right*. Orciny Press.
- Neubauer, Adrián & Méndez-Núñez, Ángel. (2022). Horizontes educativos ante el auge de la “nueva extrema derecha” en Europa: Un análisis documental. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 30(23), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5486>
- Núñez, Cristina & Valcárcel, Rafael. (2014). *Emocionario. Di lo que sientes*. Palabras Aladas.
- Nussbaum, Martha. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Olin Wright, Erik. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Verso.
- Olmo, Margarita (del). (2009). El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación. En Teresa Aguado Odina y Margarita del Olmo (coords.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 143-157). Editorial Universitaria Ramón Areces – UNED.
- Olmos, Antonia; Rubio, María; Lastres, Nazaret & Martín, Paula. (2020) *Jóvenes, redes sociales virtuales y nuevas lógicas de funcionamiento del racismo: Etnografía virtual sobre representaciones y discursos de alteridad e identidad*. Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3666178
- Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio (2021). *Informe de la Encuesta sobre delitos de odio*. Ministerio del Interior. <https://bit.ly/3CMjrWn>
- ONU (2012). *Rabat Plan of Action*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/en/documents/outcome-documents/rabat-plan-action>
- ONU (2019). *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*. Oficina de la Asesora Especial para la Prevención del Genocidio de la ONU. <https://bit.ly/3Zr2Q3Y>

- ONU (2020). *United Nations Guidance Note on Addressing and Countering COVID-19 related Hate Speech*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3owacmV>
- Ormaechea Otalora, Ana Valeria (de). (2018). *Los procesos formativos en los momentos de autoorganización colectiva. Cartografía de una experiencia*. [Tesis Doctoral]. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Avormaechea>
- Ortega y Gasset, José. (2019[1940]). *Ideas y creencias*. Alianza Editorial.
- Osuna, Carmen & del Olmo, Margarita. (2019). El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista. *Convives*, (25), 16-23. <http://hdl.handle.net/10261/178866>
- Palfrey, John. (2017). *Safe Spaces, Brave Spaces: Diversity and Free Expression in Education*. The MIT Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1vz4994>
- Pardo, Neyla G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Paz M^a Antonia; Montero-Díaz, Julio & Moreno-Delgado, Alicia. (2020). Hate speech: A systematized review. *Sage Open*, 10(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020973022>
- Pégorier Clotilde. (2018). Speech and Harm: Genocide Denial, Hate Speech and Freedom of Expression. *International Criminal Law Review*, (18), 97-126. <https://doi.org/10.1163/15718123-01801003>
- Pérez Rueda, Ani. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía Libertaria y Nueva Educación*. Virus Editorial.
- Popper, Karl. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. Routledge.
- Proyecto UNA (2020). *Leia, Rihanna & Trump. De cómo el feminismo ha transformado la cultura pop*. Descontrol Editorial.
- Proyecto UNA (2021). La extrema derecha en Internet y la batalla cultural. En Miquel Ramos (coord.). *De los neocón a los neonazis. La derecha radical en el Estado español* (pp. 450-466). Fundación Rosa Luxemburgo. <https://bit.ly/3gXve9r>
- Quirós-Guindal, A., Laforgue-Bullido, N. e Izquierdo-Montero, A. (2021). Cuestionar el discurso del odio desde la educación. *Aula de Secundaria*, (40), 8-12. <https://bit.ly/3wB3Vbb>
- Quirós-Guindal, A., Laforgue-Bullido, N., Lorón-Díaz, I. & Izquierdo-Montero, A. (accepted). ‘You’re not a better person, but you look like you are.’ Hate speech and privilege: contributions from a participatory research study with teenagers. *Intercultural Education*, v(n), pages.
- Ramírez-García, Antonia; González-Molina, Antonio; Gutiérrez-Arenas, María & Moyano-Pacheco, Manuel. (2022). Interdisciplinarietà de la producción científica sobre el discurso de odio y las redes sociales: un análisis bibliométrico. *Comunicar*, (72), 129-140. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-10>

- Ramos, M. (Coord). (2021). *De los neocon a los neonazis. La derecha radical en el Estado español*. Fundación Rosa Luxemburgo. <https://bit.ly/3gXve9r>
- Rancière, Jacques. (2021, 22 de enero). Reflexiones sobre el final de la presidencia de Donald Trump. *CTXT*. <https://bit.ly/3DJ0eU6>
- Real, Andrea. (2021). La asignatura en valores que muta o desaparece con cada cambio de gobierno. *Newtral*. <https://www.newtral.es/asignatura-valores-educacion-ley/20210817/>
- Reis, Toni & Eggert, Edla. (2017). Ideología de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 9-26. <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lang=pt>
- Resende, Viviane; Martinelli, Yara & Saraiva, Ernani Viana. (2020). When university becomes the enemy: hate speech attacks on facebook. *Society Register*, 4(1), 23-36. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.1.03>
- Ribeiro, Djamila. (2017). *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rodríguez Brandão, Carlos. (1991[1986]). Encuentro de instituciones uruguayas con Carlos Rodrigues Brandão. En Orlando Fals Borda & Carlos Rodrigues Brandão. *Investigación participativa* (31-48). Ediciones de la Banda Oriental.
- Rodríguez, Nora. (2021). La polémica aplicación de la legislación de delitos de odio. En Miquel Ramos (coord.) *De los neocon a los neonazis. La derecha radical en el Estado español* (603-618). Fundación Rosa Luxemburgo. <https://bit.ly/3gXve9r>
- Rodríguez Fernández, Juan Ramón. (2018). *El análisis político del discurso. Apropiaciones en educación*. Octaedro.
- Rogero, Julio. (2019). Los discursos de odio y la educación. *Convives*, (25), 5-15. <http://www.fedadi.org/?p=2129>
- Ruiz, Jorge. (2012). El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (24), 141-162. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124963006.pdf>
- Saavedra, David. (2021). *Memorias de una ExNazi. Veinte años en la extrema derecha española*. SINE QUA NON.

- Sánchez-Compañía, M^a Teresa; Sánchez-Cruzado, Cristina & García-Ruiz, Carmen. (2020). An Interdisciplinary Scientific and Mathematic Education, Addressing Relevant Social Problems Such as Sexist Hate Speech. *Information*, 11(12), 543(online). <https://doi.org/10.3390/info11120543>
- Sánchez-Reina, J. Roberto & González-Lara, Ericka Fernanda. (2022). La infodemia del COVID-19 en jóvenes y adultos: el soporte de la alfabetización crítica mediática. *Comunicar*, 30(73), 71-81. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-06>
- Sanmartín, Anna; Kuric, Stribor & Gómez, Alejandro. (2022). *La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: [10.5281/zenodo.7319236](https://doi.org/10.5281/zenodo.7319236)
- Sassen, Saskia. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz.
- Segato, Rita. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Serrano Sanz, Fermín; Holocher-Erti, Teresa; Kieslinger, Barbara; Sanz García, Francisco & Silva, Cándida G. (2014). *White Paper on Citizen Science for Europe*. Societize consortium. <https://ciencia-ciudadana.es/white-paper-on-citizen-science-for-europe/>
- Silvestre, María & Zubero, Imanol. (coords.). (2019). Propuesta de un horizonte ético: por una pedagogía de la indignación y la esperanza. En Fundación Foessa. *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación Foessa. <https://bit.ly/3ozaCZD>
- Soto Marata, Pepi. (2021). *Crece y aprende mientras tanto*. Bellaterra.
- Sousa Santos, Boaventura (de). (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Sousa Santos, Boaventura (de). (2011). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- Stefanoni, Pablo. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Siglo XXI Editores.
- Steinmetz, Katy (2017, september 24). Milo Yiannopoulos Finally Spoke at Berkeley. But the Protesters Were Louder. *TIME*. <https://time.com/4955245/milo-yiannopoulos-berkeley-free-speech-week/>
- Tamayo, Juan José. (2021). *La internacional del odio*. Icaria.
- Theil, Stefan. (2019). The Online Harms White Paper: comparing the UK and German approaches to regulation. *Journal of Media Law*, 11(1), 41-51. <https://doi.org/10.1080/17577632.2019.1666476>
- Thiebaut, Carlos. (2005). Mal, daño y justicia. *Azafea Revista de Filosofía*, (7), 15-46. <https://doi.org/10.14201/3786>
- Tiburi, Marcia. (2019). *¿Cómo conversar con un fascista? Reflexiones sobre el autoritarismo- de la vida cotidiana*. Akal.

- Todorov, Tzvetan. (2014). *El miedo a los bárbaros*. Galaxia Gutenberg.
- Torres-Carrillo, Alfonso. (2015). La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La piragua. Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, (41), 11-20. <https://bit.ly/30PN9dq>
- Traverso, Enzo. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. Siglo XXI Editores.
- Tsesis, Alexander. (2002). *Burning Crosses on Campus: University Hate Speech Codes*. *Connecticut Law Review*, 43(2), 1-56. <https://ssrn.com/abstract=1467970>
- UNESCO (2021a). *¿En qué consiste la Educación para la Ciudadanía Mundial?* UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/ecm/definicion>
- UNESCO (2021b) *Addressing hate speech through education: Global Education Ministers Conference, 26 October, 2021*. Global Citizenship and Peace Education Section Education Sector UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379729_spa
- Rodríguez Tamolao, Sergio. (2013). *Superando el adultocentrismo*. UNICEF. <https://bit.ly/3ZFKxbC>
- Van Dijk, Teun. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Ruth Wodak & Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Gedisa.
- Velasco, Honorio & Diaz de Rada, Ángel. (2015[1997]). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta
- Velasco, Violeta & Rodríguez Alarcón, Lucila. (2019). *Nuevas narrativas migratorias para reemplazar los discursos del odio*. Fundación porCausa. Investigación, periodismo y migraciones. <https://bit.ly/38z7TGp>
- Verdeja Muñiz, María & González Riaño, Xosé Antón. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Rizoma freireano*, (21), 1-12. <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/aportaciones-de-la-pedagogia-21>
- Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (2010). *Construyendo la interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://bit.ly/2m0OMzO>
- Vicuña, Cecilia. (2016). *Lo precario*. Amargord Ediciones.
- Wachs, Sebastian; Wejetstein,, Alexander; Bilz, Ludwig & Gámez-Guadix. Manuel. (2022). “Adolescents’ motivations to perpetrate hate speech and links with social norms”. *Comunicar*, 71, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-01>
- Waldron, Jeremy. (2012). *The Harm in Hate Speech*. Harvard University Press.

- Walsh, C. (2021). (Re)existence in times of de-existence: political-pedagogical notes to Paulo Freire. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1916025>
- Watt Smith, Tiffany. (2022). *Atlas de las emociones humanas*. Blackie Books.
- Weber, Anne. (2009). *Manual on hate speech*. Council of Europe.
- Welshon, Rex. (2019). Hate Speech on Campus: What Public Universities Can and Should Do to Counter Weaponized Intolerance. *Res Publica*, (26), 45–66. <https://doi.org/10.1007/s11158-019-09424-5>
- Wilson, Carolin; Grizzle, Alton; Tuazon Ramon; Akiempong, Kwame & Cheung, Chi-Kim. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

ANEXOS

Anexo 1. Modelo de consentimiento informado para participantes y de autorización para tutores/as legales



Comité de Bioética

MODELO 3

HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto

Adolescentes frente a los discursos de odio¹. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos.

Investigadora Principal: M^a Teresa Aguado Odina

Grupo de Investigación: Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (<https://www2.uned.es/grupointer/>).

Facultad/Escuela: Facultad de educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Autorizado por: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Promotor/Financiador: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, dependiente de Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad).

La legislación vigente establece que la participación de toda persona en un proyecto de investigación requerirá una previa y suficiente información sobre el mismo y la prestación del consentimiento por parte de las personas que participen en dicha investigación. A tal efecto, a continuación se detallan los objetivos y características del proyecto de investigación arriba referenciado, como requisito previo a la prestación del consentimiento y a su colaboración voluntaria en el mismo:

1) OBJETIVOS:

El objetivo principal de este proyecto de investigación es **comprender el significado que otorgan los/as adolescentes a los discursos del odio para, en un segundo momento, con su participación y en diálogo con ellos y ellas, elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica**. De manera más específica, se pretende: (1) conocer y analizar cuáles son los principales escenarios y agentes sociales en los que identifican tales discursos; (2) indagar en las estrategias o actitudes que adoptan frente a ellos desde sus cotidianidades; (3) enunciar propuestas para responder de manera creativa y crítica a los discursos del odio.

2) DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Se trata de una investigación participativa en la que se involucrará mediante talleres formativos (video-forums, análisis de noticias, diálogos, debates grupales...) a las chicas y chicos participantes (14 a 16 años) de manera que su voz sea tenida en cuenta durante todo el proceso de investigación. La participación podrá ser presencial u online dependiendo de las circunstancias socio-sanitarias (ante el mínimo riesgo, se favorecerá la vía online). De este modo, junto a ellas/os, detectaremos los datos pertinentes respecto a los discursos del odio, elaboraremos propuestas que fomenten la convivencia y la diversidad a través del arte y recogeremos la experiencia en materiales que permitan a otros centros replicar la experiencia. El alcance de los objetivos señalados arriba se realizará mediante una **propuesta de investigación secuenciada en tres fases orientativas y flexibles:**

1. **[Octubre a Diciembre 2020]:** Conformación del equipo de investigación entre investigadoras/es del Grupo INTER y adolescentes participantes de los Institutos de Educación Secundaria y asociaciones/entidades socioeducativas. Actividades dedicadas a 1.1. Cohesión grupal; 1.2. Qué es eso de los discursos de odio; 1.3. Qué piensa la gente de mi alrededor (formación en técnicas de recogida de información).
2. **[Enero a Marzo 2021]:** 2.1. Aplicación de las técnicas en cada espacio educativo (IES/asociación); 2.2. Creación y desarrollo de las propuestas en cada espacio educativo.
3. **[Abril a Junio 2021]:** Puesta en común de experiencias y co-elaboración de materiales formativos para profesorado sobre cómo hablar de los discursos de odio en centros educativos.

¹ Entendemos por "discurso de odio" cualquier acción comunicativa que busque promover el odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas, así como la justificación de esas manifestaciones discriminatorias basándose en una serie de características personales o situaciones -reales o imaginadas- que han puesto históricamente a esa persona o grupo en una situación de desventaja o vulnerabilidad social.

3) POSIBLES BENEFICIOS

Los y las adolescentes participantes aprenderán y practicarán habilidades y herramientas de participación democrática (diálogo, reflexión, análisis de diferentes puntos de vista, pensamiento crítico, trabajo en equipo, realizarán creaciones artísticas con vocación social... Todo el proceso revertirá, a su vez, en los centros educativos implicados, ya que hay momentos que involucrarán a parte de la comunidad educativa (fase 2 y 3 especialmente). Por otro lado, el proyecto aportará pistas para profundizar en las maneras más adecuadas de abordar los discursos de odio desde los espacios educativos, concluyendo con un material formativo orientado a profesorado y educadores/as. tanto por los aprendizajes que surjan como por la auto-percepción sobre las capacidades de cada uno/a para realizar aportaciones interesantes al proyecto y observar que la intención de fondo es contribuir a la mejora de la sociedad democrática.

4) POSIBLES INCOMODIDADES Y/O RIESGOS DERIVADOS DEL ESTUDIO

La participación supondrá una inversión extra de tiempo por parte de los y las adolescentes, ya que conllevará algunas tareas extraescolares relacionadas sobre todo con la búsqueda de noticias en diversos formatos (periódicos, redes sociales, etc.) para analizar colectivamente en las sesiones, así como momentos de comunicación con el grupo de trabajo que, sin duda, implicarán un mínimo de tiempo a los y las adolescentes, siempre compaginable con sus quehaceres académicos.

En la parte final del proyecto, posiblemente se desarrollen tareas de difusión de las conclusiones (jornadas temáticas, seminarios...) del proyecto en las que será interesante que participen algunos/as de los y las adolescentes que hayan protagonizado el proceso. Podrán ser virtuales o presenciales, siempre de participación voluntaria. En el caso de realizarse de manera presencial y conllevar algún tipo de desplazamiento, el coste será financiado desde el proyecto, tanto el del menor/a como el de su acompañante adulto/a (si el/la tutor/a legal decide que el o la menor puede acudir sin acompañamiento, será requerida una autorización específica).

Todos los gastos corren a cargo de la financiación del proyecto (ej.: materiales para sesiones, costes de transporte si es necesario...), será gratis para participantes, familias y centros educativos.

5) PREGUNTAS E INFORMACIÓN:

Para cualquier duda acerca de cuestiones formales del proyecto puede ponerse en contacto con la investigadora principal M^a Teresa Aguado Odina en el teléfono 91 398 72 89 o en el correo maguado@edu.uned.es

6) PROTECCIÓN DE DATOS:

Este proyecto requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal que, en todo caso, serán tratados conforme a las normas aplicables garantizando la confidencialidad de los mismos². Exclusivamente se manejarán dos tipos de datos que serán útiles para contextualizar la presentación de los resultados de investigación, estos serán: edad y género de las y los participantes. Complementariamente, durante algunas sesiones realizaremos grabaciones de audio que exclusivamente se utilizarán por los y las investigadoras del proyecto para realizar un análisis anonimizado de las reflexiones colectivas que surjan (en ningún momento se publicarán los audios, solo serán redactados en un "diario de campo" del equipo, como documento único en el que se recogerán las anotaciones interesantes para la investigación).

Y para que conste por escrito a efectos de información, se ha formulado y se entrega la presente hoja informativa.

Nombre y firma de la Investigadora principal
(Teresa Aguado Odina)

En Madrid a 22 de Octubre de 2020.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./D^{a3}.....

en calidad de⁴

He/hemos sido suficientemente informado/a y he/hemos podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicada en el “Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos” que ha sido autorizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y promovido/financiado por Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, y para el que se ha pedido nuestra colaboración.

La colaboración entre la UNED y los diverso Institutos de Educación Secundaria y entidades socioeducativas será distinta en algunos casos. Por ejemplo, con algunos IES se ha acordado realizar los talleres formativos del proyecto dentro de algunas sesiones de la asignatura Valores Éticos; mientras que en otros IES y entidades se llevará a cabo al margen de las asignaturas. En este segundo caso, será importante comprender que la participación es voluntaria y que el/la menor en cuya representación actúo/actuamos puede retirarse del proyecto:

- cuando quiera;
- sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos; y
- sin ningún tipo de repercusión negativa.

Consultado el o la menor no ha manifestado oposición a participar en este proyecto de investigación⁵.

Por todo lo cual, PRESTO/PRESTAMOS EL CONSENTIMIENTO para la participación en el proyecto de investigación al que este documento hace referencia y para que los datos de carácter personal del menor sean tratados, según la normativa vigente y la política de protección de datos de la UNED⁶, para el uso exclusivo en este proyecto⁷.

En a de de

Fdo.

³ Los padres/madres, si ambos ejercen la patria potestad, deben firmar conjuntamente este consentimiento informado.

⁴ Padres, tutor o representante legal del menor.

⁵ Debe incluirse este párrafo cuando se trate de menores de entre 12 y 16 años que no tengan reducida su capacidad para comprender.

⁶ <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/proteccion-datos.html>

⁷ De conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de derechos digitales y en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de Abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, el/la IP del proyecto manifiesta que los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del proyecto de investigación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se incorporarán y tratarán en un fichero automatizado de datos de carácter personal para su uso dentro del Proyecto, con la base legal del previo consentimiento expreso y para la finalidad investigadora del mismo.

Los datos tratados no serán cedidos salvo previa petición y en los casos previstos legalmente, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con estos fines.

Las personas legitimadas para ello podrán ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición reconocidos en dicha normativa acreditando fehacientemente su identidad aportando copia de su Documento Nacional de Identidad o documento equivalente.

Contacto IP, responsable del proyecto: (maguado@edu.uned.es).

Más información sobre la Política de Protección de Datos de la UNED: <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/proteccion-datos.html>

MODELO 1

HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del Proyecto

Adolescentes frente a los discursos de odio¹. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos.

Investigadora Principal: M^a Teresa Aguado Odina

Grupo de Investigación: Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (<https://www2.uned.es/grupointer/>).

Facultad/Escuela: Facultad de educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Autorizado por: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Promotor/Financiador: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, dependiente de Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad).

La legislación vigente establece que la participación de toda persona en un proyecto de investigación requerirá una previa y suficiente información sobre el mismo y la prestación del consentimiento por parte de las personas que participen en dicha investigación. A tal efecto, a continuación se detallan los objetivos y características del proyecto de investigación arriba referenciado, como requisito previo a la prestación del consentimiento y a su colaboración voluntaria en el mismo:

1) OBJETIVOS:

El objetivo principal de este proyecto de investigación es **comprender el significado que otorgan los/as adolescentes a los discursos del odio para, en un segundo momento, con su participación y en diálogo con ellos y ellas, elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica**. De manera más específica, se pretende: (1) conocer y analizar cuáles son los principales escenarios y agentes sociales en los que identifican tales discursos; (2) indagar en las estrategias o actitudes que adoptan frente a ellos desde sus cotidianidades; (3) enunciar propuestas para responder de manera creativa y crítica a los discursos del odio.

2) DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Se trata de una investigación participativa en la que se involucrará mediante talleres formativos (video-fóruns, análisis de noticias, diálogos, debates grupales...) a las chicas y chicos participantes (14 a 16 años) de manera que su voz sea tenida en cuenta durante todo el proceso de investigación. La participación podrá ser presencial u online dependiendo de las circunstancias socio-sanitarias (ante el mínimo riesgo, se favorecerá la vía online). De este modo, junto a ellas/os, detectaremos los datos pertinentes respecto a los discursos del odio, elaboraremos propuestas que fomenten la convivencia y la diversidad a través del arte y recogeremos la experiencia en materiales que permitan a otros centros replicar la experiencia. El alcance de los objetivos señalados arriba se realizará mediante una **propuesta de investigación secuenciada en tres fases orientativas y flexibles**:

1. **[Octubre a Diciembre 2020]:** Conformación del equipo de investigación entre investigadoras/es del Grupo INTER y adolescentes participantes de los Institutos de Educación Secundaria y asociaciones/entidades socioeducativas. Actividades dedicadas a 1.1. Cohesión grupal; 1.2. Qué es eso de los discursos de odio; 1.3. Qué piensa la gente de mi alrededor (formación en técnicas de recogida de información).
2. **[Enero a Marzo 2021]:** 2.1. Aplicación de las técnicas en cada espacio educativo (IES/asociación); 2.2. Creación y desarrollo de las propuestas en cada espacio educativo.
3. **[Abril a Junio 2021]:** Puesta en común de experiencias y co-elaboración de materiales formativos para profesorado sobre cómo hablar de los discursos de odio en centros educativos.

¹ Entendemos por "discurso de odio" cualquier acción comunicativa que busque promover el odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas, así como la justificación de esas manifestaciones discriminatorias basándose en una serie de características personales o situaciones -reales o imaginadas- que han puesto históricamente a esa persona o grupo en una situación de desventaja o vulnerabilidad social.

3) POSIBLES BENEFICIOS

Los y las adolescentes participantes aprenderán y practicarán habilidades y herramientas de participación democrática (diálogo, reflexión, análisis de diferentes puntos de vista, pensamiento crítico, trabajo en equipo, realizarán creaciones artísticas con vocación social... Todo el proceso revertirá, a su vez, en los centros educativos implicados, ya que hay momentos que involucrarán a parte de la comunidad educativa (fase 2 y 3 especialmente). Por otro lado, el proyecto aportará pistas para profundizar en las maneras más adecuadas de abordar los discursos de odio desde los espacios educativos, concluyendo con un material formativo orientado a profesorado y educadores/as. tanto por los aprendizajes que surjan como por la auto-percepción sobre las capacidades de cada uno/a para realizar aportaciones interesantes al proyecto y observar que la intención de fondo es contribuir a la mejora de la sociedad democrática.

4) POSIBLES INCOMODIDADES Y/O RIESGOS DERIVADOS DEL ESTUDIO

La participación supondrá una inversión extra de tiempo por parte de los y las adolescentes, ya que conllevará algunas tareas extraescolares relacionadas sobre todo con la búsqueda de noticias en diversos formatos (periódicos, redes sociales, etc.) para analizar colectivamente en las sesiones, así como momentos de comunicación con el grupo de trabajo que, sin duda, implicarán un mínimo de tiempo a los y las adolescentes, siempre compaginable con sus quehaceres académicos.

En la parte final del proyecto, posiblemente se desarrollen tareas de difusión de las conclusiones (jornadas temáticas, seminarios...) del proyecto en las que será interesante que participen algunos/as de los y las adolescentes que hayan protagonizado el proceso. Podrán ser virtuales o presenciales, siempre de participación voluntaria. En el caso de realizarse de manera presencial y conllevar algún tipo de desplazamiento, el coste será financiado desde el proyecto, tanto el del menor/a como el de su acompañante adulto/a (si el/la tutor/a legal decide que el o la menor puede acudir sin acompañamiento, será requerida una autorización específica).

Todos los gastos corren a cargo de la financiación del proyecto (ej.: materiales para sesiones, costes de transporte si es necesario...), será gratis para participantes, familias y centros educativos.

5) PREGUNTAS E INFORMACIÓN:

Para cualquier duda acerca de cuestiones formales del proyecto puede ponerse en contacto con la investigadora principal M^a Teresa Aguado Odina en el teléfono 91 398 72 89 o en el correo maguado@edu.uned.es

6) PROTECCIÓN DE DATOS:

Este proyecto requiere la utilización y manejo de datos de carácter personal que, en todo caso, serán tratados conforme a las normas aplicables garantizando la confidencialidad de los mismos². Exclusivamente se manejarán dos tipos de datos que serán útiles para contextualizar la presentación de los resultados de investigación, estos serán: edad y género de las y los participantes. Complementariamente, durante algunas sesiones realizaremos grabaciones de audio que exclusivamente se utilizarán por los y las investigadoras del proyecto para realizar un análisis anonimizado de las reflexiones colectivas que surjan (en ningún momento se publicarán los audios, solo serán redactados en un "diario de campo" del equipo, como documento único en el que se recogerán las anotaciones interesantes para la investigación).

Y para que conste por escrito a efectos de información, se ha formulado y se entrega la presenta hoja informativa.

Nombre y firma de la Investigadora principal
(Teresa Aguado Odina)

En Madrid a 22 de Octubre de 2020.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./D^a.....

He leído la hoja de información que se me ha entregado, copia de la cual figura en el reverso de este documento, y la he comprendido en todos sus términos.

He sido suficientemente informado/a y he podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicada en el “Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos” que ha sido autorizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y promovido/ financiado por Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, y para el que se ha pedido mi colaboración.

La colaboración entre la UNED y los diverso Institutos de Educación Secundaria y entidades socioeducativas será distinta en algunos casos. Por ejemplo, con algunos IES se ha acordado realizar los talleres formativos del proyecto dentro de algunas sesiones de la asignatura Valores Éticos; mientras que en otros IES y entidades se llevará a cabo al margen de las asignaturas. En este segundo caso, será importante comprender que:

La participación es voluntaria y que puedo retirarme del proyecto,

- cuando quiera;
- sin tener que dar explicaciones y exponer mis motivos; y
- sin ningún tipo de repercusión negativa para mí.

Por todo lo cual, PRESTO MI CONSENTIMIENTO para participar en el proyecto de investigación antes citado y para que mis datos de carácter personal sean tratados, según la normativa vigente y la política de protección de datos de la UNED³, para el uso exclusivo en este proyecto⁴.

En a de de

Fdo.

³ <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/proteccion-datos.html>

⁴ De conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de derechos digitales y en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, el/la Investigador/a Principal del proyecto manifiesta que los datos personales incorporados en el presente formulario, los recabados en la relación del proyecto de investigación y/o experimentación, así como aquellos otros conexos que pudieran ser obtenidos, se incorporarán y tratarán en un fichero automatizado de datos de carácter personal para su uso dentro del Proyecto, con la base legal del previo consentimiento expreso y para la finalidad investigadora del mismo. Los datos tratados no serán cedidos salvo previa petición y en los casos previstos legalmente, y se conservarán durante el tiempo legalmente establecido y el necesario para cumplir con estos fines. Las personas legitimadas para ello podrán ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición reconocidos en dicha normativa acreditando fehacientemente su identidad aportando copia de su Documento Nacional de Identidad o documento equivalente. Contacto IP, responsable del proyecto: (maguado@edu.uned.es). Más información sobre la Política de Protección de Datos de la UNED: <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/proteccion-datos.html>

Anexo 2. Certificado del Comité de Bioética de la UNED

Vicerrectorado de Investigación,
Transferencia del Conocimiento y Divulgación Científica



D^a ROSA M^a MARTÍN ARANDA, PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CERTIFICA: Que a la vista de los informes favorables presentados por los miembros del Comité de Ética, se adopta el siguiente ACUERDO:

El proyecto titulado: "Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos", cumple todos los requisitos de idoneidad requeridos por este Comité para proyectos que implican investigación con humanos.

Y para que conste, se expide el presente certificado que se remite a D. Teresa AGUADO ODINA como responsable del Proyecto al que se alude en el acuerdo transcrito.

Madrid, 30 de octubre de 2020

La Presidenta del Comité de Ética



Firmado digitalmente por:
Rosa María Martín Aranda
Vicerrectora de
Investigación, Transferencia
del Conocimiento y
Divulgación Científica

D^a Rosa M^a Martín Aranda
Vicerrectora de Investigación,
Transferencia del Conocimiento y
Divulgación Científica

Anexo 3. Caso real de antigitanismo planteado en la Fase 1 del trabajo de campo

En un pueblito de cuyo nombre no queremos acordarnos -porque podría haber sucedido en cualquier otro-, un hombre caminaba con su hijo de 7 años por las afueras e iban observando los campos que rodeaban el pueblo. "Mira, esto son calabazas", "aquello son sandías", decía Manuel -el hombre- a su hijo pequeño. Durante el camino, también encontraron un gran huerto sembrado de habas (de judías) y se acercaron a verlas. Mientras estaban agachados frente a las habas, salió de su casa el dueño de las tierras y, pensando que Manuel y su hijo le estaban robando las habas, disparó dos veces. Manuel cayó al suelo, herido, después falleció. Su hijo pequeño se salvó, pero sufrió la escena. Él es gitano, igual que lo era su padre Manuel. Podríamos esperar que la mayoría de la gente pensáramos: "¡Vaya, menuda violencia por parte del dueño!, ¿Es proporcionado o justo disparar por un puñado de habas? ¿Por qué lo habrá hecho?" Sin embargo, no todos los discursos que aparecieron iban en esta línea..., también surgieron mensajes sorprendentes (o no tan sorprendentes, ¡depende cómo lo miremos! ¿No?)

Anexo 4. Ejemplos de fichas entregadas para desarrollar juego de roles en Fase 1 del trabajo de campo

Alguien en la cola de la panadería



¿Qué mensajes has lanzado para llegar a esta situación?

.....

¿Qué sentías mientras lanzabas esos mensajes?

.....



Alguien de la familia durante la cena



¿Qué mensajes has lanzado para llegar a esta situación?

.....

¿Qué sentías mientras lanzabas esos mensajes?

.....



Empresa de seguros contra robos en el hogar (anuncio TV)



¿Qué mensajes has lanzado para llegar a esta situación?

.....

¿Qué sentías mientras lanzabas esos mensajes?

.....



Político/a en la TV



¿Qué mensajes has lanzado para llegar a esta situación?

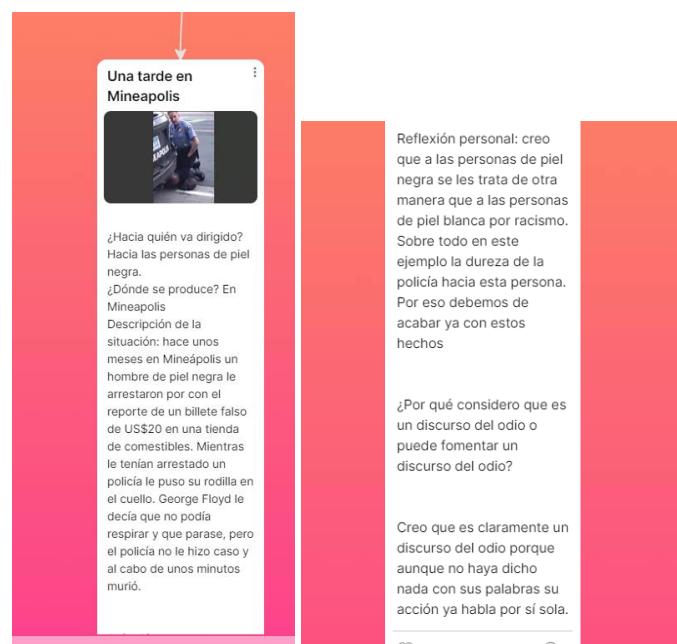
.....

¿Qué sentías mientras lanzabas esos mensajes?

.....



Anexo 5. Pantallazos de actividades realizadas en Padlet sobre el mapeo



Anexo 6. Propuestas de actividad reflexiva individual y complementaria sobre privilegios

Actividad reflexiva sobre privilegios

Reflexiona individualmente a partir de cada frase sobre: si te identificas con la situación; quién(es) crees que es vulnerable de vivir este tipo de situaciones (puede ser más de una persona, grupo o colectivo) y por qué.

1. *Cuando voy a un lugar público (p.e. instituto, centro comercial...), me preocupa que me vayan a discriminar por mi apariencia.*
2. *Me piden que dé explicaciones sobre cosas que hacen personas que se parecen a mí (p.e.: son mujeres como yo, tienen una apariencia similar a la mía...).*
3. *En los libros de texto del IES se habla de personas con las que comparto alguna característica.*
4. *Si expreso cariño a mi pareja por la calle siento miedo porque alguien pueda insultarnos o agredirnos.*
5. *Cuando voy a coger el metro me preocupa que el ascensor de la estación esté estropeado.*
6. *Cuando voy por la noche caminando en mi ciudad tengo miedo de poder sufrir una agresión sexual.*
7. *Cuando voy a hacer una entrevista de trabajo me preocupa que me pregunten si tengo intención de tener hijos en un futuro cercano.*
8. *Siento constantemente agobio por tener que hacer frente a gastos inesperados (p.e. que se estropee algún electrodoméstico, tener que ir al dentista, tener que comprar unas gafas para ver...).*
9. *Tengo que estar siempre pendiente de cuánto cuesta el plan que proponen mis amistades para ver si puedo participar o no.*
10. *Cuando me preguntan de qué género soy, tengo miedo de tener que defender mi identidad.*
11. *Cuando estoy en un debate me preocupa que no se tome de la misma manera mi opinión que la de otras personas con más estudios.*
12. *Cuando se trata de tomar decisiones no se me tienen en cuenta de la misma manera que a las personas mayores de edad.*
13. *Cuando tengo que tomar decisiones sobre mi dinero, tengo que tener el permiso de otras personas.*
14. *Mi espacio propio dentro de casa es más pequeño que el de otros miembros de mi familia, independientemente de que yo dé más uso a ese espacio (dormir, estudiar, pasar mi tiempo libre...).*
15. *Si veo a la policía por la calle, lo primero que pienso es que me va a parar.*

(puedes responder a continuación a las preguntas que señalábamos en el enunciado)

Después de haber trabajado en estas frases ¿Cómo definirías con tus propias palabras los privilegios?

¿Qué privilegios crees que posees tú y qué puedes hacer para no utilizar tus privilegios sobre otras personas?

¿Crees que tener más o menos "privilegios" tiene relación con poder sufrir más o menos los discursos de odio? ¿Por qué? (Porfa, explica tu respuesta)

Anexo 7. Modelo y ejemplos de Fichas de concreción del diseño de las investigaciones grupales durante la Fase 2 del trabajo de campo



Preguntas de investigación

Personas del equipo:

¿En qué lugar del mapa nos parece más interesante fijarnos? ¿Por qué?

¿Qué preguntas nos gustaría resolver en cuanto a lo que ocurre en ese lugar?

¿Cómo podríamos acceder a esa información (quién nos la podría facilitar; cómo la vamos a obtener; qué medios, con los que estamos familiarizados, vamos a utilizar; cómo organizaríamos el trabajo en equipo...)? (Tratad de detallar al máximo, es cuestión de echarle imaginación!!)



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Anonimizado

TÍTULO DEL PROYECTO Y NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

DESCRIPCIÓN: ¿QUÉ VAMOS A HACER? ¿CÓMO? Y..., ¿POR QUÉ?



En la sesión anterior, os propusisteis comprender los motivos que hay detrás de las agresiones contra personas de orientaciones sexuales no hetero- (homo-, bi-...), parecía que pensábais, sobre todo, en agresiones que ocurren en espacios como el transporte público (Metro, tren...). Sugeríais hacerlo a través de encuestas anónimas o mediante alguna técnica que permitiera recoger respuestas de gente y luego analizarlas. ¡Súper interesante! Nosotrxs os proponemos que podáis hacer una o dos entrevistas a personas vinculadas, de alguna manera u otra, con esa situación (activistas LGTBQI+, personas que han observado situaciones en el transporte como la que describís, personas heterosexuales para profundizar en los "privilegios"...). ¡Vosotras elegís! Os dejamos algunas cuestiones que os pueden ayudar a organizar la tarea:

>>¿A quién o quiénes vais a entrevistar y por qué? ¿Cómo vais a contactar con esa persona y qué le vais a explicar para que acepte ser entrevistada? ¿Dónde realizaréis la entrevista, será presencial o virtual? ¿Cómo recogeréis la información (iréis tomando nota, grabaréis audio...)?

>> Si decidís entrevistar a más de una persona, ¿vais a realizar las mismas preguntas a ambas? Os animamos a que elaboréis un pequeño guion de preguntas, entre 5 y 10 cuestiones (podéis escribir por detrás de este folio).

ORIENTACIONES PARA LA PRESENTACIÓN...



Cada grupo presentará las conclusiones de su investigación al resto de las compañeras y compañeros de clase. Podéis elaborar unas diapositivas en power point o similar y contaréis con 10 minutos, aproximadamente, para exponer toda la info referida a las preguntas anteriores (qué habéis hecho y por qué, cómo y qué resultados habéis tenido), además, tendréis que explicar:

¿Qué es lo que más os ha llamado la atención y por qué?

Si presenciáis situaciones de discriminación por motivos de orientación sexual, ¿cómo soléis actuar? ¿Y cómo os gustaría poder actuar?

¿Qué pregunta le lanzaríais a vuestros/as compañeros/as de clase para finalizar la presentación y promover el debate sobre vuestra investigación?

[También podéis aprovechar la parte de atrás del folio para hacer un esquema de tareas que tenéis que realizar y repartir/organizar el trabajo en plazos, teniendo en cuenta que tiene que estar listo para dentro de dos semanas].

¡MUCHAS GRACIAS, SEGURO QUE ENCONTRÁIS COSITAS INTERESANTES Y HACÉIS REFLEXIONES MUY CHULAS! ¡TENEMOS MUCHAS GANAS DE ESCUCHAROS!



Anexo 8. Mural realizado por dos de los grupos de participantes en Fase 3 del trabajo de campo



Anexo 9. Guion y consentimiento informado del grupo de discusión realizado con profesorado y otras figuras educativas



Grupo de discusión – Adolescentes frente a los DDOO

Abrimos agradeciendo la participación. Explicamos que el Grupo de Discusión se enmarca en un proyecto que estamos realizando desde el Grupo INTER. Investigación en Educación Intercultural (UNED): “Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos”. Y, como uno de los productos del proyecto será la propuesta de una guía para pensar y charlar sobre los discursos de odio en espacios educativos, nos interesa su punto de vista al respecto, en tanto que personas implicadas en procesos de educación formal e informal.

También comentamos que el grupo de discusión tendrá una hora de duración aproximadamente, dependiendo del diálogo que se consiga establecer. Iremos planteando temas/preguntas sobre las que podréis charlar, sin pedir turno de palabra, de manera que se parezca lo máximo posible a una situación de interacción presencial... Como sabéis, no hay respuestas correctas ni incorrectas, solo se trata de ofrecer vuestros puntos de vista, opiniones, inquietudes, dudas, ideas, etc.

La sesión será grabada con el fin de poder transcribir el audio y analizarlo, ajustándose su uso (anonimizado) de manera exclusiva a los fines de la investigación.

¿Alguna pregunta o comentario que queráis hacer antes de empezar?

- ★ *Puesto que la investigación va sobre ello, ¿qué entendéis vosotrxs por “discurso de odio”? ¿Qué se os viene a la cabeza, cómo lo definiríais?*
- ★ *¿Creéis que en los últimos años el DDOO es más visible o está en auge, o todo lo contrario, más o menos igual...? En caso de que consideren que “hay más DDOO”, ¿por qué creéis que ocurre? Es decir, ¿qué condiciones lo pueden estar favoreciendo?*
- ★ *¿Qué tipos de DDOO en concreto soléis escuchar más a menudo? Es decir, ¿contra quién? ¿Y a quiénes identificáis como principales emisores de tales discursos (espacios, agentes...)?*
- ★ *¿Qué relación puede tener el DDOO con el “veto/pin parental? ¿Qué opináis sobre esta propuesta (pin)?*
- ★ *¿Creéis que esto influye de alguna manera e lxs adolescentes y jóvenes junto a lxs que trabajáis? ¿En qué sentido? ¿Cómo pueden estar percibiéndolo ellxs? ¿Es un tema del que habléis con ellxs? ¿Y con colegas de profesión/madres, padres, familias de alumnado...?*
- ★ *¿Consideráis que se debería abordar el DDOO desde los centros educativos? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Creéis que se está trabajando suficientemente?*
- ★ *En caso de querer llevar a cabo acciones educativas frente a los DDOO, ¿qué tipo de materiales/recursos os podrían ser de utilidad? ¿Echáis en falta algún tipo de recurso para afrontarlos? ¿Utilizáis alguno ya existente?*
- ★ *Nos da la sensación como equipo de que hay cierta cautela e incluso rechazo desde las instituciones y los centros educativos a utilizar términos explícitos que enfrentan los discursos de odio, como puede ser “antirracismo”, “antifascismo” o “feminismo”. ¿Coincidís con esta afirmación? En caso afirmativo, ¿a qué creéis que se debe?*
- ★ (...)

¿Alguna cuestión o comentario que os apetezca añadir? ¿Algo que no hayáis podido comentar y queráis compartir?

Agradecimientos y despedida.



CONSENTIMIENTO INFORMADO: PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA O GRUPO DE DISCUSIÓN

Introducción:

Agradecemos su participación en el proyecto de investigación “Adolescentes frente a los discursos de odio: una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos”, llevado a cabo desde el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural (UNED) y financiado en el marco de las “Ayudas a la Investigación 2019” promovidas desde el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, vinculado a la FAD.

La finalidad del proyecto es reflexionar sobre cómo abordar los discursos de odio desde diversos espacios educativos, por ello estamos realizando sesiones de investigación junto a estudiantes de E.S.O. y jóvenes participantes en asociaciones socioeducativas, que pretendemos complementar con una serie de grupos de discusión y entrevistas realizadas a otras figuras vinculadas al ámbito de la educación, motivo por el que solicitamos y agradecemos su participación.

Procedimiento

La participación en el grupo de discusión consiste en dialogar junto a otras personas participantes en torno a diversas cuestiones planteadas por el/la moderador/a y, en todo caso, vinculadas con la temática de la investigación. Se trata de un tipo de conversación en el que no hay lugar para *respuestas correctas ni incorrectas*, ya que consiste en intercambiar puntos de vista sobre determinados asuntos, por lo que las diversas experiencias personales y/o profesionales conllevarán, probablemente, unos u otros matices en relación con lo hablado.

El grupo de discusión tendrá una duración aproximada de 60-90 minutos. Si existe conformidad por parte de todas/os las y los participantes, se grabará en audio la discusión que se dé dentro de este grupo con la única finalidad de tener registrada toda la información y poder analizarla.

En el caso de la entrevista, se seguirá la misma lógica, pero reduciéndose la conversación al diálogo entre entrevistador/a y persona entrevistada.

Confidencialidad

Toda la información proporcionada será de carácter estrictamente confidencial, la cual será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Aun cuando no podemos garantizar que los/as participantes en el grupo guarden la confidencialidad de la información que se discuta, se les invitará a que eviten comentarla con otras personas. Para asegurar la confidencialidad de los datos personales, cada participante quedará identificado(a) con un número o letra y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos y, como hemos dicho, se presentarán de tal manera que no podrán ser identificadas las personas participantes. De todas maneras, cada participante se guarda el derecho de comunicar* -en cualquier momento- su desautorización para el aprovechamiento académico/científico de la información facilitada por su parte.

Muchas gracias por la participación y la confianza.

Firmado:

Como participante en Grupo de Discusión o Entrevista.	Como investigador responsable.

* Contacto e información complementaria: Alberto Izquierdo Montero: aizquierdo@edu.uned.es (Tfno. 662101424).

Anexo 10. Modelo y síntesis de resultados de los cuestionarios de evaluación finales ofrecidos a las, los y les participantes de la investigación



CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PROYECTO "ADOLESCENTES FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIOS"



EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO VALORAR TU SATISFACCIÓN CON EL PROYECTO EN EL QUE HAS VENIDO PARTICIPANDO DURANTE LOS ÚLTIMOS 7 MESES. ES ANÓNIMO, POR LO QUE TE PEDIMOS QUE CONTESTES CON LA MAYOR SINCERIDAD POSIBLE. TUS COMENTARIOS NOS AYUDARÁN A MEJORAR PARA PRÓXIMAS INICIATIVAS.

EXPRESA TU GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES DEL 1 AL 5, SIENDO 1 "MUY EN DESACUERDO" Y 5 "MUY DE ACUERDO":

CREO QUE HABLAR SOBRE DISCURSOS DEL ODIOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ES MUY IMPORTANTE.

1-----2-----3-----4-----5

DURANTE LAS SESIONES, HEMOS REFLEXIONADO SOBRE TEMAS DE LOS QUE HABITUALMENTE NO SE HABLA TANTO (EN EL INSTITUTO, EN CASA, EN LA CALLE...)

1-----2-----3-----4-----5

EN MI OPINIÓN, LO QUE HEMOS ESTADO TRABAJANDO DURANTE ESTOS MESES PODEMOS APLICARLO EN NUESTRO DÍA A DÍA

1-----2-----3-----4-----5

EN GENERAL, ME HE SENTIDO A GUSTO Y HE DISFRUTADO PARTICIPANDO EN EL PROYECTO.

1-----2-----3-----4-----5

SIENTO QUE HEMOS PODIDO EXPRESAR NUESTRAS OPINIONES Y PUNTOS DE VISTA LIBREMENTE, SIN SENTIRNOS JUZGADAS/OS POR EL RESTO DE PERSONAS EN EL AULA (COMPAÑERAS/OS, PROFES...)

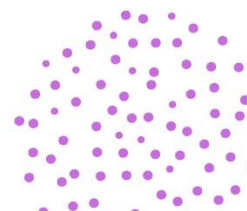
1-----2-----3-----4-----5

CREO QUE LAS ACTIVIDADES Y DINÁMICAS QUE SE HAN PROPUESTO HAN SIDO INTERESANTES Y ÚTILES.

1-----2-----3-----4-----5

CREO QUE LA ORGANIZACIÓN Y EL TIEMPO DE LAS DISTINTAS ACTIVIDADES HAN SIDO ADECUADAS Y SE HAN AJUSTADO A NUESTRAS PREFERENCIAS/NECESIDADES.

1-----2-----3-----4-----5





PREGUNTAS ABIERTAS



¿QUÉ FASE O ACTIVIDAD DEL PROYECTO TE HA GUSTADO MÁS? ¿POR QUÉ? - - - - -

- - - - - ¿Y QUÉ FASE O ACTIVIDAD TE HA GUSTADO MENOS? ¿POR QUÉ?

SI TUVIERAS QUE DESTACAR ALGO DE LO QUE HAS APRENDIDO, ¿QUÉ SERÍA? - - - - -

- - SI TUVIERAS QUE SEÑALAR ALGO DE LO QUE NO HEMOS HABLADO Y TE PARECE IMPORTANTE, ¿QUÉ SERÍA?

OTROS COMENTARIOS QUE QUIERAS REALIZAR - - - - -



POSDATA: COMPARTIREMOS LO QUE HEMOS APRENDIDO CON VOSOTRXS EN ESTA CUENTA DE IG: ¡SI QUIERES Y PUEDES, SEGUIMOS EN CONTACTO POR AHÍ!
[HTTPS://WWW.INSTAGRAM.COM/NONOSRAYES/](https://www.instagram.com/nonosrayes/)

¡GRACIAS!



MUY DE ACUERDO (5)	DE ACUERDO (4)	NI ACUERDO NI DESACUERDO (3)	EN DESACUERDO (2)	MUY EN DESACUERDO (1)
Creo que hablar sobre discursos del odio en los centros educativos es muy importante				
56,09% (23)	34,14% (14)	4,87% (2)	4,87% (2)	-
Durante las sesiones, hemos reflexionado sobre temas de los que habitualmente no se habla tanto (en el instituto, en casa, en la calle)				
36,58% (15)	51,21% (21)	9,75% (4)	-	2,43% (1)
En mi opinión, lo que hemos estado trabajando durante estos meses podemos aplicarlo en nuestro día a día				
36,58% (15)	41,46% (17)	17,07% (7)	4,87% (2)	-
En general, me he sentido a gusto y he disfrutado participando en el proyecto				
46,34% (19)	41,46% (17)	9,75% (4)	-	2,43% (1)
Siento que hemos podido expresar nuestras opiniones y puntos de vista libremente, sin sentirnos juzgadas/os por el resto de personas en el aula (compañeras/os, profes...)				
60,97% (25)	36,58% (15)	-	2,43% (1)	-
Creo que las actividades y dinámicas que se han propuesto han sido interesantes y útiles				
29,26% (12)	48,78% (20)	14,63% (6)	7,31% (3)	-
Creo que la organización y el tiempo de las distintas actividades han sido adecuadas y se han ajustado a nuestras preferencias y/o necesidades				
39,02% (16)	46,34% (19)	9,75% (4)	4,87% (2)	-

Nota: El número que aparece entre paréntesis al lado de cada porcentaje hace referencia al número de personas que constituyen dicho porcentaje, es decir, el número de personas que señalaron esa opción de respuesta.

En relación a las preguntas cerradas, una amplia mayoría de las y los adolescentes participantes señala estar muy de acuerdo (60,97%) o de acuerdo (36,58%) con la siguiente afirmación: **“Siento que hemos podido expresar nuestras opiniones y puntos de vista libremente, sin sentirnos juzgadas/os por el resto de personas en el aula (compañeras/os, profes...)”**. Asimismo, un 87,8% de ellas y ellos manifiesta haberse **“sentido a gusto y haber disfrutado participando en el proyecto”** (46,34% muy de acuerdo y 41,46% de acuerdo). En ambas preguntas, existe un 2,43% del alumnado que manifiesta estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con tales afirmaciones.

En cuanto a los contenidos trabajados en el proyecto, un 59,06% y un 34,14% muestran estar muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con **“la importancia de hablar sobre los discursos de odio en los centros educativos”**. De manera similar, un 51,21% y un 36,58% de las y los adolescentes señalan estar de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente, en **“haber reflexionado durante las sesiones sobre temas de los que habitualmente no se habla tanto (en el instituto, en casa, en la calle...)”**. En este sentido, aunque un 78,04% opinan que **“lo trabajado durante estos meses puede ser aplicado en su día a día”** (36,58% muy de acuerdo y 41,46% de acuerdo), un 17,07% no se posiciona ni de acuerdo ni en desacuerdo al respecto y un 4,87% opina que aplicar lo aprendido a su cotidianidad no es posible.

En cuanto a aspectos metodológicos y organizativos, un 78,04 % de las y los participantes (48,78% de acuerdo y 29,26% muy de acuerdo) creen que **“las actividades y dinámicas que se han propuesto han sido interesantes y útiles”**, mientras que un 14,63% no está de acuerdo ni en desacuerdo con tal afirmación y un 7,31% se posiciona en desacuerdo. Por último, aunque un 85,36% (46,34% de acuerdo y 39,02%) creen que **“la organización y el tiempo de las distintas actividades han sido adecuadas y se han ajustado a sus preferencias y/o necesidades”**, un 4,87% no lo cree de la misma forma, posicionándose en desacuerdo.

Conviene señalar que en casi todas las preguntas ha habido un porcentaje de chicas y chicos, en torno al 10% (desde 4,87% hasta 17,07%), que ha mantenido una posición intermedia, no

manifestándose ni de acuerdo ni en desacuerdo con las cuestiones planteadas. La quinta pregunta (*“siento que hemos podido expresar nuestras opiniones y puntos de vista libremente, sin sentirnos juzgadas/os por el resto de personas en el aula”*) ha sido la única en la que nadie ha optado por esa posición intermedia.

En relación a las preguntas abiertas, **las y los adolescentes participantes señalan de manera mayoritaria la creación de las distintas propuestas artísticas frente a los discursos como la fase o actividad del proyecto que más les ha gustado**. Hacen referencia a esta fase como *“el momento de hacer lo más importante”* y aluden a la posibilidad de visibilizar y concienciar a otras personas, de transmitir un mensaje a las y los demás que les haga reflexionar, a través de sus propuestas creativas: *“Hemos puesto un mensaje a lo grande en el instituto para que la mayoría de las personas lo vean y reflexionen sobre ese tema”*. Desde sus puntos de vista definen esta parte del proyecto como interesante, divertida, curiosa, entretenida, creativa, original y diferente, valorando su carácter dinámico y práctico, así como la oportunidad de *“poner en juego lo aprendido”* y de participar todas y todos en ella. Algunas de las y los participantes comentan que ha sido algo nuevo para ellas y ellos, su *“primera vez [pintando un graffiti]”*, y mencionan haber sentido ilusión al participar en las diversas creaciones artísticas. En este sentido, destacan que esta fase les ha permitido aprender de otras maneras, salir del aula y aproximarse a otras formas de expresión.

Asimismo, hay quien enfatiza el valor de la primera fase del proyecto por facilitar la comprensión de qué son los discursos de odio y la toma de conciencia de aquellos espacios donde hay una mayor presencia de éstos; así como el valor de la segunda fase por la oportunidad de escuchar la opinión de sus compañeras y compañeros en torno a la exposición de determinados temas.

Por otro lado, **aunque las y los participantes mencionan que no hay ninguna fase que no les haya gustado, de manera general parece que la primera fase del proyecto ha sido la menos valorada**. En sus opiniones señalan que ha sido más lenta, aburrida y repetitiva que las otras dos fases y la perciben como menos práctica y menos participativa. Mencionan que *“los principios cuestan”* y que previamente ya habían estado hablando sobre discursos de odio. Hay quien señala el mapeo como una actividad aburrida y en la que puede influir la opinión de las y los demás, distorsionando el resultado. De la segunda fase señalan varias dificultades: para organizarse en grupo y repartir tareas, para buscar información, para diseñar y llevar a cabo la propuesta de investigación, para exponer delante de sus compañeras/os, para responder a ciertas preguntas que perciben como complicadas.

En lo que respecta a los aprendizajes, las y los participantes destacan la necesidad de actuar frente a los discursos de odio en nuestro día a día, revisándonos a nosotras/os mismas/os y siendo conscientes de nuestro papel como agentes en su mecanismo. En esta misma línea, señalan haber aprendido que todas y todos reproducimos discursos de odio en nuestra cotidianidad, que existen más discursos de odio de los que pensaban y que es necesario visibilizar aquellos que pasar desapercibidos. Mencionan los privilegios como un tema nuevo para ellas y ellos y enfatizan la importancia de aceptar la diversidad de las personas sin dejarse llevar por prejuicios. Muchas de ellas y ellos ponen el foco en la empatía, en cómo haber conocido casos reales y cercanos de discriminación les ha facilitado tomar conciencia de la importancia de ponerse en el lugar de otras personas y de prestar atención a lo que implican nuestras acciones cotidianas para otras personas. Asimismo, algunas/os destacan haber mejorado sus capacidades de expresión y la defensa de sus opiniones y puntos de vista, así como también valoran el hecho de plantearse nuevos interrogantes y debatir en torno a ellos.

“Que todo el mundo, aunque sea inconscientemente, reproduce discursos de odio”; “Hay más discursos de odio de los que yo pensaba y si quiero que eso cambie tenemos que actuar y hacer algo”; “El hecho de que hay mucho discurso del odio, pero no nos lo hacemos ver”; “Que no hay que juzgar a nadie por su físico ni por su aspecto. Esto ya lo sabíamos todos, pero hay que aprender a aplicarlo”; “He aprendido a ponerme más en el lugar del otro”; “Cómo haces sentir a la gente con cosas que hacemos normalmente”; “Plantearme preguntas que no nos solemos hacer o que muchas veces pasan desapercibidas”

Al preguntarles acerca de cuestiones que consideren importantes y sobre las que no hayamos hablado, las y los participantes señalan que les gustaría tratar de manera más específica algunos temas como el odio hacia las personas que no encajan en el ideal de belleza, el racismo, la aporofobia, el machismo, la homofobia o el género en los deportes. Éstos han sido temas abordados con cada grupo de manera diferencial -en función de sus intereses- a lo largo de las sesiones, por lo que entendemos que hay temas donde se ha hecho más énfasis en unos grupos que en otros y temas que no ha dado tanto tiempo a trabajar. Del mismo modo, entendemos que quizá hubieran preferido o les hubiera resultado más interesante si el proyecto hubiera estado centrado en un discurso de odio en concreto. Otras cuestiones sobre las que señalan que les gustaría trabajar son *“las leyes que mejoran o limitan a algún grupo de personas en distintos países”* y *“la búsqueda de soluciones para los discursos de odio”*.

Finalmente, rescatamos algunos de los comentarios de las y los adolescentes donde ponen en valor los aprendizajes realizados durante las sesiones del proyecto, así como el carácter práctico, dinámico y participativo de la metodología utilizada.

“Hemos aprendido cosas diferentes. Es la mejor actividad que hemos hecho este año”; “Creo que este curso valores ha sido mucho más divertido e interesante ya que en vez de realizar exámenes, hemos realizado actividades participativas y buenas para mejorar como persona”.

Anexo 11. Tabla de códigos

<p>GUÍA DE CAMPO PARA EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>En esta columna encontramos las categorías previas y las que van emergiendo durante el análisis. Además, aparecen numeradas para facilitar la exposición.</p>	<p>ACLARACIONES Y EJEMPLOS</p> <p>En esta columna ofrecemos una breve definición y un ejemplo literal de cada categoría y subcategoría, con intención aclaratoria para lectoras/es, así como para facilitar su identificación por parte de todo el equipo investigador.</p>	<p>ENRAIZAMIENTO O DENSIDAD (nº citas asignadas) y (nº conexiones con otras categorías y subcategorías)</p>
<p>1. DEFINICIÓN DE DISCURSO DE ODIO</p>		
<p>1.1. Discurso de odio</p>	<p>Qué es el discurso de odio.</p> <p><i>Cuando alguien se pone a hablar y sólo dice tonterías -cosas de odio- Estos discursos no son solo hablados, también pueden ser escritos, en medios de comunicación, etc.</i></p>	<p>E43 – D2</p>
<p>1.1.1. Odiar</p>	<p>Qué es el odio, qué es odiar, a quién se puede odiar y a quién no (condiciones).</p> <p><i>“no se puede odiar a alguien que no conoces o que no has visto nunca, precisamente por eso”.</i></p>	<p>E12 – D1</p>
<p>1.2. Consecuencia del discurso</p>	<p>La capacidad performativa del ddo para generar acciones y situaciones de discriminación y otras violencias.</p>	<p>E16 – D1</p>

	<i>en todo caso, si así fuera, la reacción del dueño de la tierra no es proporcionada.</i>	
1.3. Relación con creencias	<p>Vinculación del ddo con esa base de la pirámide que son los prejuicios, estereotipos e imaginarios en general.</p> <p><i>Esos tópicos, estereotipos, que definen como “todo lo que va por ahí volando”, te crean una imagen. También tiene peso, en el momento de definir el DO, toda aquella manipulación que otros ejercen sobre ti, frente a las cosas que tú ves...</i></p>	E22 – D3
1.4. Relación con privilegios y desigualdades	<p>Vinculaciones y funcionamiento del ddo en relación al reparto del poder. También intentos de definición sobre lo que entendemos por privilegio...</p> <p><i>Se invita a pensar esto desde el término “Privilegios”. Alguien se anima a definirlo como “cosas que pueden tener unas personas y otras no”.</i></p>	E37 – D4
1.5. Relación con Libertad de Expresión	<p>Cuestiones sobre qué hacer -y quién- con el discurso y tensiones con la libertad de expresión.</p>	E14 – D4
1.6. Desinformación	<p>Aspecto clave que nutre los ddo. Hemos incluido aquellos comentarios que pueden relacionarse casi explícitamente con faltas de información.</p> <p><i>hay mensajes “populistas” que calan en la sociedad y no son verdad (esto lo comenta uno de los chicos</i></p>	E13 – D1

1.7. Alcance del discurso / resonancia	<p>Componente del discurso a tener en cuenta, se refiere a la capacidad de llegada del discurso según quién lo emite.</p> <p><i>También señalan que los mensajes de lxs instagramers tienen más peso porque lo ve más gente</i></p>	E14 – D1
1.8. Tipos de discurso de odio		E0 – D11 (Categoría “bisagra”)
1.8.1. LGTBIfobia	<p>Relacionado con este tipo de discriminación.</p> <p><i>“Si expreso cariño a mi pareja por la calle, siento miedo porque alguien pueda insultarnos o agredirnos”. No lo sienten. Dicen que sí puede preocupar a gente homosexual por la discriminación que había antes...”, “ahora también hay, pero antes era más grande...”).</i></p>	E31 – D1
1.8.2. Machismo / Género	<p>Relacionado con este tipo de discriminación. También, observaciones vinculadas a cómo el sistema sexo-género se manifiesta durante la investigación.</p> <p><i>“Cuando voy por la noche caminando en mi ciudad, tengo miedo a sufrir una agresión sexual”. Alba no menciona la palabra “sexual” en la primera lectura, hay chicos que reconocen ese miedo. Sin embargo, en la segunda lectura sí incorpora ese matiz, los chicos dicen “vale” y bajan la mano. Solo están arriba la de las chicas.</i></p>	E78 – D1

1.8.3. Racismo	<p>Relacionado con este tipo de discriminación. También, observaciones vinculadas a abordar el racismo como tema en espacios educativos.</p> <p><i>Una de las chicas reflexiona que cree que en el espacio personal hay más discursos del odio de lo que se ha manifestado y plasmado en el mapa. Pone el ejemplo de cómo muchas personas cuando ven a alguien “de piel oscura” se cambian de acera</i></p>	E82 – D1
1.8.4. Capacitismo	<p>Aspectos relacionados con este tipo de discriminación.</p> <p><i>Pilar les cuenta que en el centro algunos compañeros se meten con lxs chicxs del centro de espectro autista</i></p>	E6 – D1
1.8.5. Clasismo / Aporofobia	<p>Aspectos relacionados con este tipo de discriminación.</p> <p><i>Grupo 2 (Nombres de tres participantes): proponen hacer un mural móvil (también con técnica de graffiti, pero no sólo) en alguna superficie que se pueda transportar a otros lugares, y enfocar el contenido en la discriminación de clase y en la aporofobia.</i></p>	E11 – D1
1.8.6. Cuestión de Edad / Adultocentrismo	<p>Percepciones -muchas veces discriminatorias- acerca de las personas “demasiado jóvenes” o “demasiado mayores”. Cuestiones en general en las que se menciona la edad como factor importante.</p> <p><i>Un chico expresa que “a las personas adultas les importa su vida, no la de lxs demás, como sí pasa en la adolescencia”</i></p>	E20 – D1
1.8.8. Gordofobia / Cuerpos	<p>Aspectos relacionados con este tipo de discriminación.</p> <p><i>Me piden que dé explicaciones sobre cosas que hacen personas que se parecen a mí (son mujeres como yo, tienen una apariencia similar a la mía...). Algunos afirman que sí: por mi altura, por las gafas, alguien que pueda tener sobrepeso... una de las chicAs dice “por tu cuerpo”</i></p>	E29 – D1

2. AGENTES		
2.1. Componentes en el discurso de los agentes		E0-D5 (Categoría “bisagra”)
2.1.1. Intenciones/intereses	<p>En relación con la intencionalidad y los intereses, sobre todo de quien emite el discurso.</p> <p><i>comenta que “cuando enviamos stickers, no nos paramos a pensar que pueden ofender, los enviamos directamente” y pone como ejemplo un sticker ...</i></p>	E28 – D1
2.1.2. Emociones	<p>Emociones vinculadas a los ddo.</p> <p><i>el youtuber siente que es un “héroe”, al no saber las consecuencias de la forma en que transmite el mensaje, se siente bien</i></p>	E51 – D1
2.1.3. Credibilidad	<p>Qué credibilidad se vincula a unos u otros agentes.</p> <p><i>Por otra parte, a alguien en la familia le damos más credibilidad porque es más cercano...</i></p>	E9 – D1
2.1.4. Contra quién se dirige/Foco	<p>Personas-diana del odio (no necesariamente principal público receptor del discurso).</p> <p><i>“muchos de los mensajes que surgen ahí hacen referencia a la fama que tienen lxs gitanxs”</i></p>	E31 – D3
2.2. Emisores	<p>Quién emite o puede emitir el ddo.</p> <p><i>En cuanto a quién emite los discursos del odio “pueden estar en los dos lados porque depende de las características. Ponen ejemplo de cómo las personas mayores discriminan a las personas con Velo”.</i></p>	E42 – D5

2.6.1. Políticxs	<p>Relación directa con este tipo de emisores masivos.</p> <p><i>Por otro lado, algunas de las participantes vinculan rápidamente a las figuras políticas con los discursos del odio.</i></p>	E24 – D1
2.6.2. Medios de comunicación	<p>Relación directa con este tipo de emisores masivos.</p> <p><i>Otrxs sin embargo, creen que los discursos de “la tele” pesan más porque “llegan más lejos” (a más personas).</i></p>	E32 – D2
2.6.3. Instagramers, youtubers, influencers	<p>Relación directa con este tipo de emisores masivos.</p> <p><i>Además, se reconoce que tienen más peso por alcance: “yo se lo digo a cuatro personas, pero ellxs llegan más”.</i></p>	E9 – D1
3. ESCENARIOS		
3.1. Espacios que habitamos		E0 – D9 (Categoría bisagra)
3.1.1. Calle / Espacios públicos abiertos	<p>Situaciones o percepciones sobre la calle y espacios abiertos (parques...) en relación a los ddo</p> <p><i>Observando el mapa con los porcentajes, los tres opinan que en las calles y parques es, junto a las RRSS, donde más se dan estetipo de discursos y actitudes, mucho más de lo que marca el gráfico</i></p>	E11 – D1
3.1.2. RRSS(V) - Internet	<p>Espacio de redes sociales virtuales e internet en general.</p> <p><i>De nuevo hacen hincapié no tanto en lo que se publica como lo que se comparte y apoya porque creen que puede llegar a gente que lo use para hacer daño a otras personas.</i></p>	E60 – D3

3.1.3. Grupos de amigxs	<p>Momentos en los que se menciona al grupo de iguales.</p> <p><i>“Si un amigx te pide que te metas con una persona porque le cae mal, ¿lo harías? ¿Utilizarías las redes sociales para ello?”.</i></p>	E13 – D1
3.1.4. Transporte / Espacios públicos cerrados	<p>Menciones específicas al transporte o espacios de acceso público cerrados (centros comerciales, gimnasios, tiendas...).</p> <p><i>Pasamos al trabajo en grupos para ver qué ámbito quisieran investigar más en profundidad de los vistos en las sesiones anteriores (insti, parques, familia...) y hacen 3 grupos. En ellos se centran en el transporte público y los parques y calles</i></p>	E8 – D1
3.1.5. Insti / Espacios educativos	<p>Menciones a este tipo de espacios.</p> <p><i>Una de las participantes nos cuenta su caso con el pañuelo, que según nos indica, lleva debido a su religión. Dice haber sufrido discriminación y acoso en el instituto a causa de ello, y se plantea una serie de cuestiones: ¿Qué hago? ¿Cómo respondo? ¿Cuál es el problema?... No sabe cómo afrontarlo</i></p>	E19 – D1
3.1.6. Casa / Familia	<p>Situaciones o percepciones sobre la presencia de ddo en sus hogares y entre miembrxs de su familia.</p> <p><i>Las maneras son distintas también, alguien dice: “en la familia te alteras más, el político debe mantener la compostura...”.</i></p>	E18 – D1
3.1.7. Autopercepción/Espacio personal	<p>Se refiere a interpelaciones a unx mismx.</p> <p><i>Todxs podemos reproducir los mensajes, todxs lo hacemos..., es difícil no hacerlo porque hay personas “que te incitan y se acaba la paciencia y tú acabas incitando...”</i></p>	E71 – D1

3.1.8. Música / Canciones	<p>Surge como “espacio” particular.</p> <p><i>Por otro lado, se preguntan si el cantante sabe o es consciente lo que está haciendo realmente y, para responder, han leído entrevistas que le han hecho en redes sociales. El grupo expone que el cantante, en esas entrevistas, dice que “las letras son así simplemente porque le divertían”</i></p>	E10– D1
3.1.9. Humor – chistes - memes	<p>Relación con límites del humor, foco de las bromas, memes...</p> <p><i>Entonces ya tenemos dos criterios: ridiculización y cosificación, además, les proponemos preguntarse si cambiando a la persona (mujer por hombre; racializada por blanca; homosexual por hetero...) seguiría funcionando el chiste/meme...</i></p>	E41 – D3
3.2. Intensidad – frecuencia de los ddo	<p>Relacionado con la mayor o menor presencia del ddo en los espacios identificados.</p> <p><i>Enfatizan mucho en la frecuencia e intensidad con la que se encuentran con discursos de odio en el transporte público.</i></p>	E4 – D1
4. ESTRATEGIAS		
4.1. Hablar en espacios educativos	<p>Incluye menciones a hablar de ddo pedagógicamente, o a su necesidad o implicaciones.</p> <p><i>A la salida de la clase el profesor de guardia entabla conversación con nosotrxs. Nos dice lo importante que le parece que se traten estos temas y cómo los chicos y chicas reproducen ciertos mensajes sin planteárselos mucho y lo peligroso que le parece.</i></p>	E132 – D6

<p>4.1.1. Amenazas-dificultades</p>	<p>Cuestiones que dificultan, amenazan o suponen retos particulares para hablar de discursos de odio en los espacios educativos (falta de formación, pin parental, complejidad del racismo, el machismo...; resistencias; tiempos y formatos de lo escolar ...).</p> <p><i>Las resistencias de los chicos sobre el avance de los feminismos se manifiestan en ese cuestionamiento que hacen sobre la violencia de género.</i></p> <p><i>Nos da miedo un poco la forma en la que se pueda tratar el tema, sobre todo cuando se habla desde el privilegio del cuerpo normativo. También, si no le damos una vuelta y saliese la propuesta tal y cómo la han hecho que hagan pasar a alguien con un cuerpo no normativizado por un mal trago o que hagan una especie de “black face” pero en cuanto al tamaño del cuerpo.</i></p>	<p>E64 – D1</p>
<p>4.1.2. Oportunidades-fortalezas</p>	<p>Aprendizajes, temas y formas de relación que ofrece como oportunidad el hecho de abordar en las aulas y otros espacios educativos una cuestión socialmente viva como son los discursos de odio. Motivos por los que “merece la pena” hablarde ello en los espacios educativos.</p> <p><i>Cuando se marchan, Elena nos cuenta que le ha sorprendido positivamente la participación de varixs chicxs y que también le ocurre cuando lee sus trabajos y se pregunta, ¿por qué no intervienen más en clase si tienen tanto que decir?</i></p> <p><i>Funciona muy bien pedirle al resto del grupo que traten desacarle “pegas” al trabajo de sus compis, de esta manera les ayudamos a sacar inconvenientes que no habían pensado y les ayudamos a afinar la investigación.</i></p>	<p>E61 – D1</p>

4.2. Formas de afrontamiento		E88 – D4
4.2.1. Evitativas	<p>Negar que hay un problema, dejarlo pasar, no darle bombo, tomar distancia (“no va conmigo porque..., ponernos excusas tipo “solo en un chiste”) ...</p> <p><i>¿Qué hacer? Ignorarlos, comenta el mismo chico que decía lode que se generan noticias para provocar “revuelo”.</i></p>	E17 – D1
4.2.2. Confrontativos	<p>Denunciar, contraargumentar, llamar la atención, explicar que es ofensivo...</p> <p><i>Dicen que un mecanismo en estas redes es la denuncia de las publicaciones; no lo solían hacer porque creían que implicaba aportar varios datos personales, etc., pero se han dado cuenta de que es sencillo y animan a hacerlo.</i></p>	E27 – D1
4.2.3. Transformativos	<p>Otras narrativas, propuestas creativas, formas relacionales diferentes...</p> <p><i>En la parte izquierda del muro, decidimos escribir las frases como interrogantes, para que no sean mensajes racistas directos, sino que nos lancen la pregunta y nos hagan pensar. En la parte derecha se escriben dos frases conocidas (la segunda es de Mandela) que promueven posiciones antirracistas. Lxs chicxs se animan a conformar una especie de puzzle en la parte izquierda, así como a seguir decorando con palabras y símbolos la parte derecha.</i></p>	E47 – D1

	<p><i>Se les pregunta cuál sería la mejor estrategia según su opinión para frenar los discursos del odio fuera de las redes sociales, si sería prohibirlos o penalizarlos. Uno de los compañeros añade que mientras que se debata con respeto se puede hablar de casi cualquier cosa, pero si se está opinando creyéndose superior a otras personas es algo ridículo que no debería ocurrir.</i></p>	
4.3. Conversaciones y aportes de profes y educadorxs	<p>Aportes en conversación con profes y educadorxs, recogido aquí porque es parte del proceso que hemos vivenciado sobre “hablarlo en espacios educativos”.</p> <p><i>Además de rabia, odio..., el profe (Ángel) comenta que también se puede lanzar un mensaje desde el miedo. Miedo a quedarte en la calle, sin trabajo...</i></p>	E122 – D1
4.4. Investigación reflexiva	<p>Todas esas reflexiones y cuestionamientos durante el proceso que han facilitado redirigirlo, flexibilizarlo e identificar fallos y posibles aciertos... Autopercepción como investigadoras-educadoras, y también apuntes que han realizado otrxs sobre aspectos del proceso.</p> <p><i>Algunas interpretaciones de la sesión es que “Discursos del odio” es un concepto complejo y poco habitual para las chicas y chicos -¿Más propia de las personas adultas o más propia de nuestros entornos?</i></p> <p><i>Es difícil realizar un ejercicio auto-crítico. Lxs chicxs dicen que esto de la homofobia es de gente más mayor, que el machismo es más de los extranjeros... Muy curiosa la estrategia para evitar la reflexividad profunda y muy similar a ciertos discursos...</i></p>	E111-D1

*We're family though we come from different places,
we are one blood with different faces.*

*No matter what the haters say,
we will be fighting together everyday.*

(Sofia)

”

Este informe de tesis doctoral da cuenta de un proceso de investigación sobre los discursos de odio desde un interés educativo comprometido con ampliar críticamente los marcos de lo dialógico y lo democrático, justo en un momento caracterizado por una fuerte reacción antidemocrática y supremacista que está alcanzando a distintas geografías y escenarios sociales. Dicha investigación ha buscado incorporar la perspectiva de 52 adolescentes, así como de educadoras y educadores (profesorado y otras figuras educativas) para identificar algunas claves que nos permitan dinamizar un diálogo social amplio acerca de la problemática descrita durante la tesis, esto es, el auge de unos discursos de odio con los que se pretenden preservar privilegios y ahondar aún más en las desigualdades estructurales. Así, mediante la combinación de una revisión documental exhaustiva y un trabajo de campo de nueve meses de duración ubicado en dos espacios educativos de la periferia sur de la Comunidad de Madrid, el documento va ofreciendo respuestas a las preguntas y objetivos de investigación desde una investigación con importantes componentes cualitativos, participativos y performativos, para finalmente cumplir la finalidad pretendida: ofrecer propuestas teórico-prácticas que puedan orientar el trabajo pedagógico en torno a los discursos de odio desde un enfoque intercultural crítico en educación.

