

Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria

Critical literacy and hate speech: a research in Secondary Education

Albert Izquierdo Grau

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: albert.izquierdo.grau@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3679-4570>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>

Resumen

Este trabajo analiza la capacidad crítica del alumnado frente a un problema social relevante como es el discurso del odio, ya que gran parte de las informaciones que transmiten los medios de comunicación o las redes sociales se encuentran marcadas por la presencia de discurso del odio. La investigación se ha llevado a cabo con alumnado de tercero y cuarto de Educación Secundaria de tres centros educativos de la provincia de Barcelona. Los resultados del estudio se han obtenido a partir de diferentes actividades de investigación: actividades de clase con preguntas abiertas y cerradas, por ejemplo, el análisis de relatos aparecidos en las redes sociales; grupos de discusión; entrevistas al profesorado de ciencias sociales; y el análisis del currículum de Educación Secundaria de Cataluña y España. En este artículo se muestran los resultados de dos preguntas del dossier que han respondido un total de 159 estudiantes. El objetivo de este estudio es comprobar la capacidad del alumnado para analizar el discurso del odio y construir contrarelatos del odio, a partir de los relatos que aparecen en las redes sociales y los medios de comunicación. Los resultados obtenidos hasta el momento confirman que el alumnado no parece capacitado en literacidad crítica para poder construir contrarelatos del odio.

Palabras clave: discurso del odio; contrarelatos del odio; educación para la ciudadanía; literacidad crítica; pensamiento dialéctico.

Abstract

This dissertation analyzes the critical capacity of students when placed in front of a relevant social problem such as the hate speech, given that a great part of the information transmitted by the media or social networks is marked by the presence of hate speech. The research has been carried out among students in their third and fourth years of Secondary Education in three educational centers in the area of Barcelona. The results of the study have been obtained

from different research activities: class activities with open and closed questions, for instance, the analysis of stories that appeared on social networks; discussion groups; interviews with Social Sciences teachers; and the analysis of the Catalan and Spanish Secondary Education curriculum. This article shows the results obtained from two questions from the dossier, answered by 159 students. The aim of this study is to verify the ability of students to analyze hate speech and build counter-narratives (of hate based) on the stories that appear on social networks and the media. The results obtained thus far, confirm that students do not seem to be capable of critical literacy in order to build counter-narratives of hate.

Keywords: hate speech; counter-narrative of hate; citizenship education; critical literacy; dialectical thinking.

1. Introducción

Esta investigación se sitúa en el marco de una tesis doctoral sobre una cuestión socialmente viva (Evans y Saxe, 1996; Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011), como es el discurso del odio. Este estudio trata como construir contrarelatos del odio a partir de la competencia de literacidad crítica, en relación a los relatos que incitan el odio en las redes sociales y en los medios de comunicación. El estudio se ha realizado con alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria. Trabajamos para una investigación que aporte conocimiento para construir una enseñanza de las ciencias sociales que se base en la educación para una ciudadanía global y en la justicia social (Santisteban, 2017). Con este estudio se quieren incorporar conceptos como discurso del odio, contraretrato y literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales.

La discriminación y deslegitimación del otro han sido una constante en todos los períodos de la historia, pero en los últimos tiempos vemos como el discurso del odio va tomando forma y está en más espacios. Las redes sociales y los medios de comunicación han contribuido a este fenómeno. En este mundo globalizado, cualquier comentario o gesto puede dar la vuelta al mundo en cuestión de segundos. Esto lo convierte en un problema social relevante que se tiene que trabajar en las aulas con el objetivo de observar cual es la perspectiva del alumnado y el profesorado.

En la construcción de contrarelatos del odio son fundamentales las capacidades en literacidad crítica, ya que las imágenes, textos, relatos, discursos, que nos hablan del pasado, el presente o el futuro, son construcciones con una evidente carga ideológica. Nuestra ideología es el resultado de nuestra socialización política y se concreta en nuestras acciones y pensamiento (Tosar y Santisteban, 2016).

En este estudio se investiga sobre las actitudes y el posicionamiento que toma el alumnado frente el discurso del odio y su capacidad para construir contrarelatos en base a los derechos humanos y la justicia social (Santisteban, 2017).

2. Marco teórico de la investigación

2.1. Pensamiento crítico

A principios del siglo XX (Irvin et al., 1995; Maxim, 1995; Case y Clark, 1999; Santisteban y Pagès, 2011) el pensamiento crítico fue considerado como un foco importante dentro de la educación en ciencias sociales. Se considera que hacer pensar críticamente es un elemento esencial dentro de la competencia cívica, donde las personas tienen que tener la capacidad para enfrentarse a menudo a problemas sociales cada vez más complejos (Ross, 2004). El problema más importante con el que nos encontramos para promover el pensamiento crítico en las ciencias sociales es el vínculo con la realidad y con sus problemas reales (Ross, 2004).

Según Stanley (1991) los intentos de formación del pensamiento generan habilidades o modelos sin la atención adecuada al contenido. Es poco probable que consigamos una formación del pensamiento crítico para resolver problemas sociales sin una reflexión sobre el conocimiento necesario para comprender la problemática social que estamos trabajando. El problema fundamental según Ross (2004) es el enfoque no dialéctico por el pensamiento crítico en los estudios sociales, es decir, el que da lugar a un conocimiento sin mucho sentido y con el cual no se siente implicado socialmente el alumnado. Los chicos y las chicas tienen que ser capaces de hacer conexiones entre los conocimientos previos y elementos de los nuevos conocimientos, en lugar de adquirir una serie de habilidades de manera aislada.

El pensamiento dialéctico es un esfuerzo para comprender el mundo haciendo conexiones entre los problemas sociales y compartiendo nuestra visión de la actualidad. El método dialéctico trata de explicar y escuchar otras representaciones del mundo y otras alternativas, para crear una síntesis comprensiva del mundo. El pensamiento dialéctico no requiere una gran cantidad de hechos, sino la máxima interconexión entre estos. A diferencia del pensamiento no dialéctico, el pensamiento dialéctico empieza con una totalidad y entonces examina la parte para poder ver donde encaja y cómo funciona (Ross, 2004). Las investigaciones dialécticas proceden del todo a la parte (desde el sistema al interior) y están dirigidas para examinar cuatro tipos de relaciones: la primera sería la identidad/diferencia, la segunda relación sería la interpretación de los opuestos; la tercera relación es la cantidad/calidad; y la cuarta y última relación, es la contradicción.

El pensamiento dialéctico se centra en los cambios sociales y en las interacciones que se producen en el mundo. Si nosotros queremos que los estudiantes sean capaces de entender y actuar en el mundo, la dialéctica nos ayuda a plantear preguntas orientadas a hacer la acción más eficaz para entender el presente a través de la reflexión sobre sus problemas. La dialéctica nos da argumentos y fuerzas para examinar de dónde venimos y dónde nos dirigimos, como un aspecto importante del aprendizaje. También nos permite entender que todos y cada uno de nosotros estamos conectados, y que tenemos el poder para cambiar nuestro mundo (Ross, 2004).

2.2. Literacidad crítica

El pensamiento dialéctico que interpreta Ross (2004), es la base fundamental de la literacidad crítica. Es la idea que pretende superar la enseñanza de un listado de habilidades del

pensamiento crítico, que ha predominado a las últimas décadas del siglo XX y que no ha comportado grandes cambios dentro de los estudios sociales críticos. La literacidad crítica tiene que ir dirigida a la acción, esta implica una toma de decisiones, compromiso e intervención en los problemas sociales (Santisteban et al., 2016).

Los textos que encontramos escritos sobre educación crítica o estudios sociales críticos, provienen del mundo anglosajón. La mayoría de autores la denominan como *critical literacy*, *critical media literacy*, que traducimos como literacidad crítica. Las primeras aportaciones del término de literacidad crítica las hacen Lankshear y McLaren (1993), que las definen como relaciones que hay entre el poder y el discurso. Encontramos trabajos sobre literacidad crítica en los estudios de Ogle, Klemp y McBride (2007), donde nos hacen ver la necesidad de hacer visibles a las personas y a las identidades invisibles en los estudios sociales.

La educación para una ciudadanía democrática entiende que no es suficiente adquirir una serie de habilidades progresivas de pensamiento crítico, sino que ante la sociedad del espectáculo (Debord, 1976) o en la ideología del espectáculo (Eco, 1998), donde la complejidad es descodificada por los medios de comunicación que realizan un relato o una representación que no se adecúa a la realidad (Luhmann, 2000; Castells, 2009). La enseñanza de las ciencias sociales tiene que educar en una predisposición crítica ante las fuentes de información, que son múltiples y de lectura compleja, y tomar decisiones ante los problemas sociales (Santisteban, 2004; Santisteban y González Valencia, 2013; Ross, 2013).

Shor (1999, p. 1) define la literacidad crítica cómo:

“This is where critical literacy begins –words that question a world not yet finished or humane. Critical literacy thus, challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for social and self-development”

y Wallowitz (2008, p. 34) la define así:

“Critical literacy is the process of questioning how a word or a concept is commonly used and potentially creates worldviews and ideologies that trap us into hegemonic actions”.

La literacidad crítica en el campo educativo, tiene que llevar a la resistencia entre las relaciones de poder y la dominación que vemos entre los textos (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008). Esta resistencia pasa a ser un factor clave para poder dudar de los relatos y formar una conciencia crítica para la acción.

“Dudar del mundo a través de aquello que leemos o vemos es la clave de la literacidad crítica” (Santisteban et al., 2016, p. 552).

La investigación en literacidad crítica se basa en la reflexión sobre la ideología que nos encontramos en los relatos sociales. Es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente (Santisteban et al., 2016), es cuando nos encontramos ante problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece. Para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones.

La literacidad crítica no la tenemos que concebir como un método o un conjunto de habilidades que se tienen que aprender, como dice McDaniel (2004), es una manera de pensar y una manera de vivir. Las investigaciones afirman que el término lectura ya no es suficiente para

designar el proceso de descodificación de la información sobre temas controvertidos (Cassany, 2006). Freire (2006) afirma que la lectura del mundo precede la lectura de la palabra.

Según Wodak y Meyer (2003, p. 87) “la literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber descodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, saber asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en línea de la corriente del análisis crítico del discurso”.

2.3. Los relatos del odio

El siglo XXI se está caracterizando por la legitimación del odio, desde el poder establecido y como estrategia política que justifica las intervenciones internas y externas, las cuales se denominan como “humanitarias” (Sierra, 2007). Según Emcke (2017) era absolutamente inconcebible que el discurso público volviera a ensuciarse de la manera en la que se ha hecho y que las personas pudieran ser víctimas de un acoso desmesurado, cosa que parecía que se quedaría en el pasado, pero que hoy vemos que vuelve a resurgir. Hoy en día los discursos del odio son unas de las acciones más intolerantes y xenófobas que se viven (Consejo de Europa, 2017).

El Consejo de Europa (2014, p. 11) ha redactado una definición de discurso del odio, que dice así:

“The hate speech cover all forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, antisemitism or other forms of hatred based on intolerance, including: intolerance expressed by aggressive nationalism and ethnocentrism, discrimination and hostility against minorities, and migrants and people of immigrant origin”.

Waldron (2012) define el discurso del odio, como la capacidad para atentar contra la dignidad humana, entendiéndolo como un particular estatus social que tiene que ser reafirmado por la ley para predicar su existencia (Waldron 2012; Díaz, 2015).

El politólogo Bhikhu Parekh (2006) distingue tres características del discurso del odio:

1. El discurso del odio se delimita a un individuo o a un grupo de individuos. Si alguien odia a todos los seres humanos, esta declaración no puede ser calificable como discurso del odio.
2. El discurso del odio estigmatiza a su “objetivo” adjudicándole una serie de cualidades que son consideradas indeseables.
3. Se desplaza al grupo odiado fuera de las relaciones sociales normales, se atribuye a los individuos del grupo que no pueden observar con normalidad las reglas de la sociedad y que se considera su presencia como hostil e inaceptable.

El discurso del odio en las redes sociales y los medios de comunicación es un fenómeno que está tomando un papel relevante en la sociedad. Internet ha creado nuevos espacios de comunicación y de interacción con muy pocas restricciones. La Unión Europea está llevando a cabo acciones para controlar lo que se dice en las redes sociales, obligando a las empresas a crear filtros de todo aquello que se publica, pero, estas acciones van más encaminadas en la defensa de los derechos del autor y no a luchar contra el discurso del odio.

Actualmente los y las internautas pueden refugiarse en el anonimato, detrás de un pseudónimo, otro factor que también ayuda es la distancia que da el Internet para expresar un relato del odio (Consejo de Europa, 2017). La libertad que dan las redes sociales hace que el discurso del odio se propague rápidamente a base de comentar o de citar el relato original. Carolin Emcke (2017) afirma que los anónimos, que siempre han existido, hoy en día, tienen menos miedo de que se sepa quiénes son.

Uno de los orígenes del discurso del odio lo encontramos en la creación de lo que se denomina “imagen del enemigo”. Cuando creamos una imagen del enemigo lo que estamos haciendo es construirnos una idea de una persona o un grupo de personas a los cuales culpamos de todo lo que a nosotros no nos gusta; y les deseamos lo peor, ya que amenaza nuestra forma de vida, nuestros valores y nuestra identidad (Santisteban et al., 2018). Spillmann y Spillmann (1991, citado en Santisteban, 2004) distinguen un total de siete actitudes que aparecen en la construcción de la imagen del enemigo: a) la desconfianza; b) culpar siempre al enemigo; c) actitud negativa, todo lo que hace el enemigo es con intención de perjudicarnos; d) identificación con el mal, quiere destruir lo que más queremos, y por lo tanto debe de ser destruido; e) simplificación negativa, todo aquello que beneficia al enemigo nos perjudica, y viceversa; f) negación de la individualidad, todo lo que pertenece a un grupo determinado es automáticamente nuestro enemigo; g) negación de la empatía, no tenemos nada en común con nuestro enemigo, nada nos hará cambiar nuestra percepción del enemigo.

Las descripciones de los grupos de personas más vulnerables son en las que estamos más influenciados por aquello que nos llega de fuera, puesto que partimos de los estereotipos que ha creado la sociedad, sobre aquel colectivo (Emcke, 2017).

Actualmente, todo aquello que más llama la atención, más repercusión tiene en los medios de comunicación y las redes sociales. Las noticias que podemos ver en los medios de comunicación radican en el componente del espectáculo, un espectáculo dirigido a un público que aumenta en cuanto más insólita sea la provocación. El espectáculo se dirige contra unas víctimas que no pueden negarse a participar en una escenificación donde muchas veces lo que hace es denigrar. El componente más importante del espectáculo no solo asusta a las víctimas, sino que las muestra ante un público que las degrada, convirtiéndolas con un objeto de divertimento (Emcke, 2017) como hemos citado anteriormente, es lo que leíamos en Debord (1976) sobre la sociedad del espectáculo.

En episodios donde la sociedad se vuelca en contra de un grupo de personas, se crean unas representaciones sociales hacia este colectivo, que hacen que la gente quede aterrorizada por un grupo de personas de una determinada cultura o religión, con un determinado color de piel o una determinada orientación sexual haciéndolos ver que no pueden sentirse seguras. Que son físicamente y mentalmente vulnerables (Emcke, 2017). Según Horkheimer y Adorno (1994) el furor se desahoga sobre quién aparece como indefenso.

Este estudio sobre los discursos del odio, que aparecen en las redes sociales y en los medios de comunicación, queremos que sirva para formar el pensamiento crítico para leer la realidad social a partir del método dialéctico del que nos habla Ross (2004).

2.4. La construcción de contrarelatos del odio

La didáctica de las ciencias sociales necesita promover una acción para luchar contra los relatos del odio, proponer un relato alternativo. El texto que se escriba tiene que ser una narración que rompa con lo establecido (Santisteban et al., 2018). Los contrarelatos deben estar orientados a los derechos humanos y a los valores democráticos; el respeto a la diferencia, la libertad y la igualdad. Se pueden hacer de varias maneras: proporcionando información alternativa, utilizando el humor o apelando a las emociones sobre cuestiones socialmente vivas, explicando diferentes perspectivas y puntos de vista (Consejo de Europa, 2017).

Tuck y Silverman (2016) afirman que un contraretrato es un mensaje que busca deconstruir o deslegitimar los relatos extremistas. Según el manual del Consejo de Europa (2017) sobre la construcción de contrarelatos del odio, estos parten de dos ejes fundamentales: los derechos humanos y la justicia social.

Desde el grupo de investigación GREDICS¹ se trabaja a partir de un modelo, con muchas semejanzas con el que se utilizó para trabajar la literacidad crítica (Santisteban et al., 2016), donde se dan diferentes procedimientos para ayudar al alumnado a construir contrarelatos del odio: a) identificar el problema o conflicto social; b) contextualizar el problema o conflicto social; c) identificar las personas que intervienen; d) valorar la calidad de sus argumentos; e) interpretar las emociones que aparecen en los relatos; f) hacer un ejercicio de metacognición y de empatía, de pensar como pienso yo y cómo piensan los demás; g) proponer una acción social y política basada en los derechos humanos (Santisteban et al., 2018).

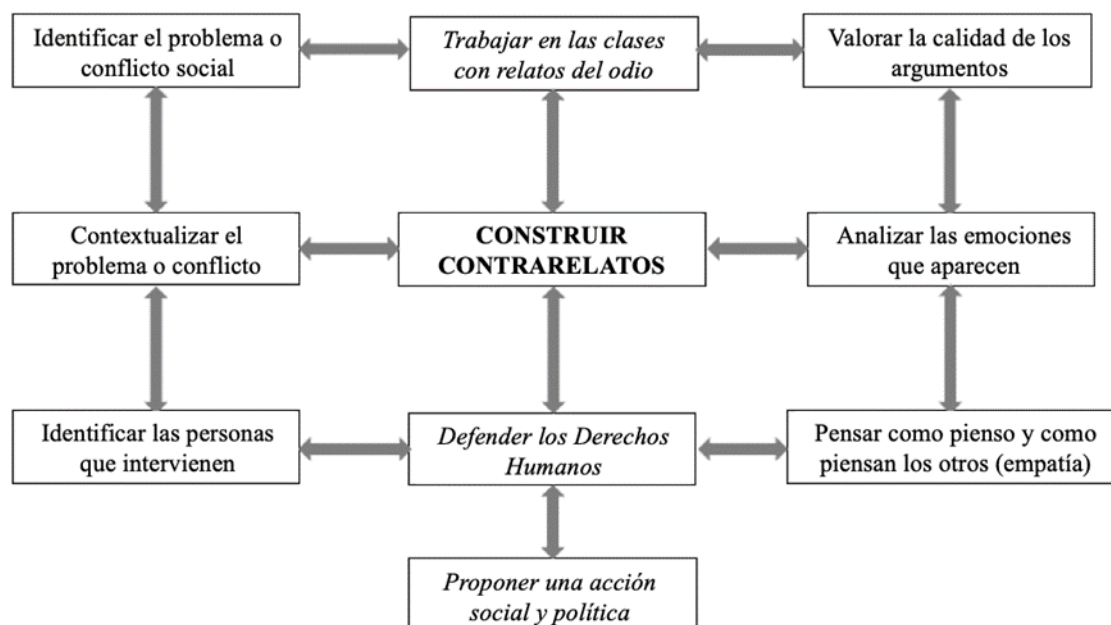


Figura 1. Estructura conceptual para construir contrarelatos del odio

Fuente: Santisteban, 2017.

¹ Grupo de Recerca en Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

3. Metodología de la investigación

Esta investigación se ha dirigido al alumnado de segundo ciclo de la ESO, ya que creemos que tiene un papel fundamental en las redes sociales y a menudo interactúan hablando de problemas y conflictos sociales. Por eso, pensamos que es importante trabajar con chicos y chicas de esta edad sobre relatos del odio y ver si son capaces de construir contrarelatos. Ya que creemos que es el momento para darles herramientas de lectura y pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Es una investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo-crítico, que utiliza instrumentos mixtos. Parte de un dossier con preguntas abiertas y cerradas donde se hace que el alumnado se posicione frente a situaciones sobre problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, como son: perfiles de redes sociales, imágenes que incitan al debate sobre la cultura y la religión o noticias que aparecen en los medios de comunicación. En este artículo se van a exponer y analizar los resultados de dos de las preguntas del apartado de valoración y calidad de los argumentos, que respondieron 159 estudiantes de tercero y cuarto de la ESO de tres escuelas de la provincia de Barcelona.

No se entregaron consignas previas antes de responder el dossier, ya que no se quería intervenir en sus futuras respuestas. Además del dossier, en la investigación, también se llevaron a cabo otras actividades; grupos de discusión; entrevistas al profesorado; análisis de textos aparecidos en redes sociales; y análisis del currículum de ciencias sociales de tercero y cuarto de la ESO de España y Cataluña.

El dossier consta de dos partes, la primera donde se le hacen preguntas cortas al alumnado sobre su participación en las redes sociales; y la segunda parte donde vemos si el alumnado tiene las capacidades de literacidad crítica para poder construir contrarelatos del odio. Las preguntas se estructuran a partir del mapa conceptual que hemos presentado en el marco teórico.



Figura 2. Imagen captada por el fotógrafo Jamie Lorriman

En las preguntas que vamos a tratar aquí, mostramos una imagen del fotógrafo inglés Jamie Lorriman (Figura 2) que hizo durante los atentados de Londres en el puente de Westminster el

día 22 de marzo de 2017. En ella, podemos ver una víctima del atentado tumbada en el suelo; dos chicas sentadas a su lado; cinco personas más de pie muy cerca de la víctima; y una chica de religión musulmana, cosa que sabemos por el velo que le cubre el pelo, pasando andando por delante de la víctima, con una mano el móvil y con la otra en la cara.

Después de mostrar la imagen se hace la siguiente pregunta:

Observando la imagen escribe ¿qué te sugiere?

En la página siguiente se muestran comentarios que se hicieron desde un perfil de red social una vez se publicó la imagen. En estos comentarios se decía:

“La mujer musulmana no muestra interés en el ataque terrorista, ya que casualmente anda por el lado del herido mirando el móvil” y “esta es la principal diferencia entre musulmanes y cristianos”.

También se exponen los comentarios que hizo la chica al ver lo que se decía de ella en las redes sociales después de la publicación de la imagen:

“No vieron más allá de mi ropa. Mis sentimientos eran de tristeza, miedo y preocupación. La gente llega a conclusiones basadas con el odio y la xenofobia” y “mis pensamientos estaban con todas las víctimas y sus familias, en aquel momento estaba devastada al ver lo que había ocurrido”.

Una vez leídos los comentarios, se le pregunta al alumnado:

¿Cómo interpretas ahora la imagen?

4. Presentación de los resultados

Para recopilar la información de estas dos preguntas, se ha hecho una categorización con las respuestas del alumnado. Una vez hecho un primer análisis, se las ha clasificado en las siguientes categorías.

a) No se fijan en la mujer musulmana:

BRGM4A: *“Tristeza, no se tendrían que hacer fotos de los muertos o de los familiares y amigos viendo los cuerpos sin vida de sus estimados”.*

b) Defienden la actitud de la mujer musulmana:

MFGM4B: *“Pues la chica tiene miedo, se le ve en la cara, por mucho que sea musulmana, no significa que tenga algo a ver”.*

c) Dudan de la actitud de la mujer musulmana:

ACFF3B: *“Me sugiere que todos nos puede afectar el que pase en nuestro país. En esta imagen se muestra mucha gente con una persona herida o muerta y una chica musulmana que no se para a ayudar, esto puede causar duda, puesto que la foto puede estar hecha con mala intención”.*

d) Hacen una crítica a la actitud de la mujer musulmana:

ABFF3B: *“Esta mujer no hizo lo correcto. No es normal que, ante un atentado, no se inmute y esté mirando el móvil cuando ella tendría que ayudar a todo el mundo. Tener sentimientos, ser humana, y ¡ayudar!”.*

e) No saben o no responden la pregunta.

La presentación de los resultados va a ser conjunta entre los tres centros. En primer lugar, presentamos la cuestión inicial: ¿Qué te sugiere la imagen?

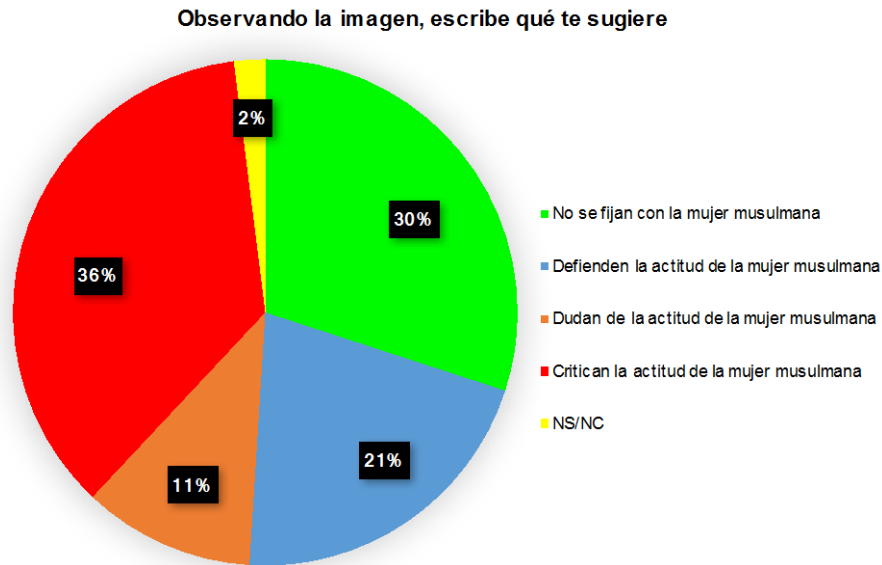


Figura 3. Resultados totales de los tres centros en la pregunta

El porcentaje más elevado, con un 36% de las respuestas del alumnado es para aquellos y aquellas que hacen una crítica a la actitud de la mujer musulmana al pasar por delante de la víctima en el puente de Westminster de Londres mirando el móvil. Un 30% del alumnado no se fija en la mujer al mirar la imagen. El 21% de las respuestas son para defender la actitud de la mujer y el 11% del alumnado duda de la actitud que toma la mujer al ver la imagen. El 2% del total de 159 estudiantes que respondieron el dossier no contestan o no saben la pregunta.

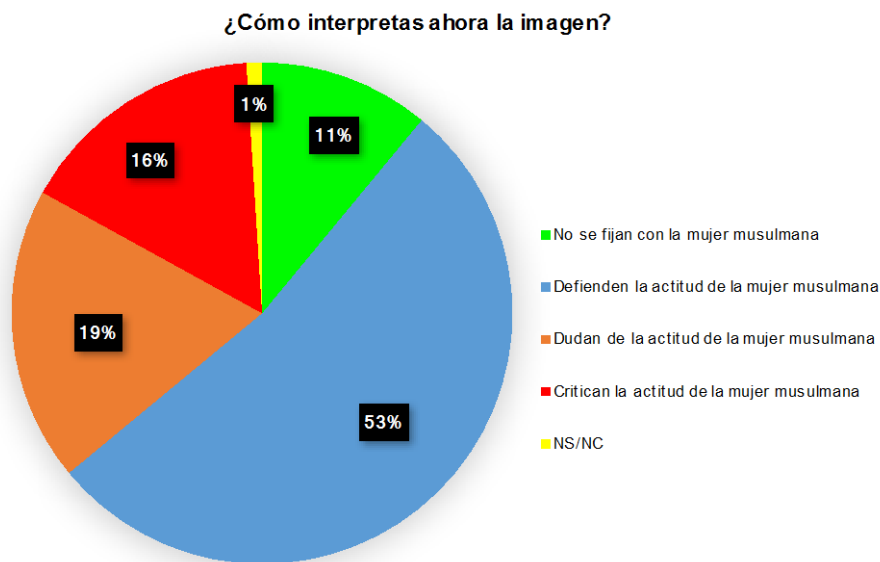


Figura 4. Resultados totales de los tres centros en la pregunta

A continuación, analizamos la cuestión: ¿Cómo interpretas ahora la imagen? Una vez leídos los comentarios aparecidos en las redes sociales por parte de personas anónimas y de la mujer musulmana, un 53% de las respuestas tienden a justificar la actitud de la mujer en el momento de la imagen. Un 19% del alumnado sigue dudando de la actitud de la mujer, un 16% de las respuestas siguen criticando dicha actitud y un 11% del alumnado sigue sin hacer una valoración de su actitud. Un 1% de los y las estudiantes no contestan o no saben qué responder.

4. Análisis de los resultados

En la pregunta ¿Qué te sugiere la imagen? Vemos que el porcentaje entre el alumnado que hace una crítica a la actitud de la mujer es de 15 puntos más elevado (36%) que el alumnado que justifica la actitud de la mujer (21%). Por lo que hace al número de estudiantes, son 57 los que hacen una crítica y 33, de un total de 159 estudiantes, los que justifican a la mujer. Creemos que es una gran diferencia, viendo que además hay un 11% (18 estudiantes) del alumnado que duda de la actitud de la mujer, por lo que no se decantan por una postura u otra. Sorprende ver que un 30% (48 estudiantes) no se da cuenta que hay una persona pasando por delante de la víctima de atentado mirando el móvil. Es una cifra alta, que nos demuestra la falta de habilidades en literacidad crítica que tiene el alumnado de secundaria.

En la pregunta ¿Cómo interpretas ahora la imagen? Pregunta que se plantea después de los comentarios que aparecen en las redes sociales, cuando se publicó en Internet la imagen de Jamie Lorrigan, los resultados dan un gran giro. Con un porcentaje del 53% del alumnado que defiende la actitud de la mujer musulmana, por lo tanto, sube 32 puntos respecto a la pregunta anterior. Mientras que el alumnado que sigue criticando la actitud de la mujer disminuye 20 puntos (16%). Otro porcentaje que crece es la de los y las estudiantes que dudan de la actitud de la mujer al ver la imagen y los comentarios en las redes sociales, ya que pasa de un 11% de las respuestas en la primera pregunta a un 19% del alumnado en la segunda pregunta. Sigue habiendo un 11% de los y las estudiantes que no se fijan en la mujer, aunque aparece en los comentarios de las redes sociales.

En la escuela situada en la comarca de Osona (Cataluña) dónde el porcentaje del alumnado que defiende la actitud de la mujer, una vez leídos los comentarios que aparecieron en las redes sociales, no supera el 50% de las respuestas (47% del alumnado). También es en este centro, con un 19% de las respuestas del alumnado dónde se critica más a la mujer una vez leídos los comentarios en las redes sociales.

5. Conclusiones

En esta investigación interpretativa y crítica se han querido aportar ideas para la mejora de la educación para la ciudadanía democrática y para la innovación educativa. Se describen los resultados de una parte de los instrumentos metodológicos utilizados en el estudio.

Este trabajo tiene la intención de ayudar a mejorar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, basada en la educación de una ciudadanía crítica para el cambio social.

Por el momento, en la investigación se ha podido comprobar cómo el alumnado tiene dificultades para enfrentarse a los relatos del odio. Los chicos y chicas se dejan influenciar por todo lo que les llega desde las redes sociales y los medios de comunicación, sin hacer un análisis de la veracidad ni la fiabilidad de las fuentes. La valoración de los argumentos no se hace desde una perspectiva crítica, sino que actúan a partir de sus emociones.

El alumnado cree que las preguntas que se le hacen van en dirección al racismo, en muchos casos vemos cómo en los comentarios de la imagen de la mujer musulmana mirando el móvil, los

chicos y las chicas hacen una dura crítica a su actitud con valoraciones muy poco razonadas, pero acaban su texto diciendo “no soy racista”.

En las clases de ciencias sociales de educación secundaria se deberían introducir actividades de reflexión crítica, por ejemplo, hacer análisis de noticias sobre un problema social relevante de actualidad desde diferentes fuentes. La introducción de temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas permite trabajar con valores democráticos, para reflexionar sobre nuestros prejuicios y estereotipos, y para contrastar nuestras emociones con nuestra racionalidad.

Una de las formas para trabajar con el alumnado la construcción de contrarelatos del odio en las aulas de ciencias sociales de educación secundaria, es utilizando el mapa conceptual de la *Figura 1*.

Se deben introducir ideas clave sobre el concepto de ciudadanía global, con actividades cómo las que se han analizado aquí. También, podríamos preguntar; si en la imagen que se le muestra al alumnado, la persona que está mirando el móvil fuese un hombre, blanco, bien vestido: ¿Las respuestas serían las mismas?

Creemos que hay que combatir el discurso del odio desde su tratamiento en las aulas, porque es una realidad en las redes sociales, los medios de comunicación y en las calles, que no podemos eludir, sino que lo hemos de afrontar con las herramientas de la investigación y de la educación crítica.

Referencias bibliográficas

- Case, R. y Clark, P. (1999). *The Canadian anthology of social studies: issues and strategies for teachers*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.
- Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Center Strasbourg.
- Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote.
- Díaz, J. M. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*. 34, 77-101.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Barcelona: Taurus.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.) (1996): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía* (primera ed. 1996). Madrid: Siglo XXI.
- Horkheimer, M. y Adorno, T.W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*, traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta.

- Irvin, J. L., Lunstrum, J. P., Lynch-Brown, C. y Shepard, M. F. (1995). *Enhancing social studies through literacy strategies*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*, México: UIA/Anthropos.
- Maxim, G. W. (1995). *Social studies and the elementary school child*. Englewood Cliffs: Merrill.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- Ogle, D; Klemp, R.; McBride, B. (2007). *Building Literacy in Social Studies. Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria: ASCD.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Parekh, B. (2006). Hate speech: Is there a case for banning. *Public policy research*, 12 (4), 660-661.
- Ross, E.W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J.L. y Weil, D. (eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En Díaz, J.J., Santisteban, A. y Cascajero A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Vera, M.I. y Pérez, D. (eds.) *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez-Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS / Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A. y González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J., Santisteban, A. y Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A., Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C.R., Llusà, J., López, M. y Oller, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. López, E., García, C.R., y Sánchez, M. (eds.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 423-434). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La Literacidad Crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar*

- para una ciudadanía global*, (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Shor, I. (1999). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.
- Sierra, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del Ateneo*, 24, 5-18.
- Spillmann, K. R., Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS (Revista Internacional de Ciencias Sociales)*, 127, 59-79.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of social studies teaching and learning* (pp. 249-262). New York: Macmillan.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. García, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*, (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- Tuck, H. y Silverman, T. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. Institute for Strategic Dialogue: London.
- Waldron, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Harvard University Press.
- Wallowitz, L. (2008) *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.