



Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria

Against Hate: hate speeches on digital contexts and alternative counter narratives on Secondary Education students

Mariona Massip Sabater
Universitat Autònoma de Barcelona

Carmen Rosa García-Ruiz
Universidad de Málaga

Neus González-Monfort
Universitat Autònoma de Barcelona



Resumen

Los relatos del odio son discursos creados contra personas y colectivos. Generan discriminación a partir del estigma, la generalización y la exclusión de la convivencia social. En la era digital la educación es clave para que la formación de una ciudadanía crítica pueda deconstruir los relatos del odio que se difunden online, así como reconstruirlos como contrarrelatos. El presente estudio analiza las competencias para la interpretación crítica de la información digital de 307 alumnos y alumnas de Educación Secundaria ante relatos del odio presentes en las redes sociales. Los resultados muestran un rechazo general hacia los relatos racistas y discriminatorios. A pesar de todo, se detectan dificultades importantes para aportar conocimientos sobre los contextos y para construir contrarrelatos. Por otro lado, una minoría del alumnado se muestra de acuerdo con estos discursos discriminatorios.

Palabras clave: Discurso del odio; Contrarrelatos del odio; Literacidad crítica; Literacidad digital; Acción social

Abstract

Hate speech are created against people and communities. They generate discrimination from the stigma, generalisation and exclusion of social coexistence. In the digital era, education is important to train critical citizenry able to counter online hate speech. The present study analyses the critical competences of 307 student of Secondary Education, facing hate speech in social media debates. The results show a general rejection to racist and discriminatory contents. Nevertheless, counter narratives based on strong arguments are not usual. On the other hand, a minority of the students are in agreement with these discriminatory discourses.

Keywords: Hate speech; Counter hate speech; Critical literacy; Digital literacy; Social action

INTRODUCCIÓN

Con la expansión del coronavirus, que tuvo su origen en China a fines del 2019 y que se propagó globalmente por todo el planeta en 2020, algunos países detectaron un aumento notable del ciberacoso y de los discursos de odio hacia personas de origen asiático (Griergson, 2020). Esto no es un fenómeno aislado. El aumento en los últimos años de discursos del odio hacia determinadas personas y grupos coincide con la proliferación de mensajes y actitudes populistas y fascistas en los medios digitales, que se fundamentan en relatos simplistas y en el discurso de *ellos contra nosotros* (Stanley, 2018). Medios digitales y redes sociales han facilitado la difusión de mensajes que cuestionan valores democráticos fundamentales, que en numerosas ocasiones van acompañados por el anonimato de quienes los promueven, ofreciéndoles así la sensación de impunidad para poder atacar a personas y colectivos (Gagliardone et al., 2015).

La educación para una ciudadanía crítica debe afrontar los retos que plantea un contexto cada vez más global donde han de convivir la diversidad de etnias, culturas, géneros y orientaciones sexuales. Por este motivo, la escuela precisa incluir el trabajo de análisis e interpretación crítica de los discursos del odio en los medios y en las redes sociales, con el objetivo de ayudar al alumnado a crear relatos alternativos, y contruidos a partir de valores que favorezcan la convivencia democrática. Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio¹, en el que participan diversas universidades españolas. Tiene el objetivo de indagar en las representaciones sociales del alumnado sobre los relatos del odio en los medios digitales, en su capacidad para identificarlos e interpretar los argumentos esgrimidos y en su predisposición para generar contrarrelatos del odio. En una primera fase indagamos en el contexto de la formación inicial del profesorado, con estudiantes de las diferentes universidades que participan en el proyecto (Arroyo et al., 2018; Massip Sabater, en prensa). En el presente estudio investigamos las capacidades del alumnado de educación secundaria para interpretar los argumentos y la intencionalidad de los discursos del odio en los medios digitales, así como sus capacidades para generar contrarrelatos.

¹ Proyecto de I+D con referencia EDU2016-80145-P. Título: Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aporta la enseñanza de las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?

LOS RELATOS DEL ODIO

Los relatos del odio son discursos contruidos contra personas y colectivos. Ranieri (2016) los entiende como “discursive strategies of othering through which right-wing organisations construct and locate the *others* out of the people by making them objects of discrimination and exclusion” (p. 2). Djuric et al. (2015) los describen como discursos abusivos que atacan las características de grupos sociales específicos, como pueden ser la etnia, la religión o el género. Con un enfoque similar, el Consejo de Europa (Council of Europe, 2017) define así los discursos del odio:

All forms of expression which spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, anti-Semitism or other forms of hatred based on intolerance, including: intolerance expressed by aggressive nationalism and ethnocentrism, discrimination and hostility against minorities, migrants and people of immigrant origin. (p. 31)

Para Sponhelz (2016), una de sus claves radica en que se ataca a personas, y no a ideas o valores: “people, and not principles or values, are targeted” (p. 506). Según Parekh (2006), los relatos del odio presentan unas características concretas: 1) se delimitan a un individuo o grupo de individuos, que se convierten en objetos de estigmatización; 2) estigmatizan este objeto adjudicándole una serie de cualidades consideradas como indeseables; 3) generalizan estereotipos de manera que se considera que siempre están presentes en todos los componentes del grupo, y 4) se desplaza el grupo odiado fuera de las relaciones normales y se considera su presencia hostil e inaceptable.

Waldron (2012) defiende que hay que tener cuidado a la hora de hablar de discursos del odio, ya que el término discurso (*speech*) puede ubicar su función en un marco meramente expresivo. Defiende que “calling these signs hate speech makes it sound as though their primary function is expressive (...) but it is more than that. The signs send a number of messages” (p. 2). Estos mensajes van destinados, por un lado, al grupo al que se dirige y ataca. Por otro, al resto de miembros del grupo de la comunidad, que no forman parte del grupo señalado. Además, pueden derivar en acciones y actitudes reales (Djuric et al., 2015; Osler, 2015).

Waldron (2012) entiende que se estructuran sobre la capacidad de atentar contra la dignidad humana, una dignidad que permite que la sociedad pueda reconocerse desde la igualdad. La negación de esta dignidad genera deshumanización, un mecanismo que permite legitimar el ejercicio de la violencia, al tiempo que se atenta contra los derechos humanos y se minan valores democráticos, tal como defiende Osler (2015):

Expressions of extremism (hate speech, physical violence) curb democratic participation by undermining the psychological and physical security of those under attack (...) extremist parties and movements are propagating and defending ideologies that are incompatible with democracy and human rights. (p. 247)

Para Butler (2004), deshumanizar a otras personas produce inhumanidad. Para esta filósofa, la categoría de lo que se considera humano se enmarca en una normatividad que permite y legitima prácticas excluyentes y violentas hacia las personas que quedan excluidas. Entendiendo el poder como una práctica de inclusión y exclusión (Knudsen, 2006), “la deshumanización permite, posibilita y legitima el ejercicio de la violencia sobre los grupos deshumanizados o excluidos de la propia definición de lo humano” (Sales Gelabert, 2015, p. 57). Su visión queda explicada de esta manera:

El humano se refiere a un tipo de vida, que desborda el biológico-dado, y que es vivible dentro de unos parámetros sociopolíticos determinados. Hay vidas humanas vivibles e invivibles, es decir, cuya muerte es incapaz de generar ningún tipo de lamento o duelo. Una vida que no importa, una vida no humana (Sales Gelabert, 2015, p. 56).

Para Butler (2004), el marco que separa lo que se considera o no humano es también lo que establece los límites del reconocimiento: “sólo puede reclamar reconocimiento aquello que previamente es visto y percibido como sujeto u objeto con capacidad de ser reconocido” (Sales Gelabert, 2015, p. 56). En el proceso de deshumanización se niega este reconocimiento a través de dos mecanismos principales: por un lado, enfatizando aquellos elementos que se han considerado fuera de la norma de lo humano en los grupos a los que se excluye. Por otra, borrando los rastros de vida más allá de la biología: negando la historia personal, los afectos, el nombre. En definitiva: negando, tal como apuntan Spillman y Spillman (1991), la posibilidad de empatía.

Con esta misma idea, de Sousa Santos (2019) explica cómo una línea abisal separa la humanidad de la subhumanidad. Esta línea marca la opresión y los márgenes se gestionan a través de la apropiación y de la violencia. Para este sociólogo, en dichas exclusiones “se considera inaceptable, o incluso inimaginable, que la misma víctima o blanco pueda ser tratada como un ser humano como nosotros” (p. 53). La invisibilidad y la irrelevancia son en este caso mecanismos para excluir la subhumanidad y convierte a “ciertos grupos de personas y formas de vida social” (p. 53), en “no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o radicalmente peligrosos; en suma, descartables y amenazadores” (p. 53).

Los relatos del odio en entornos digitales

Los relatos, las actitudes y los crímenes del odio se dan en diversos entornos. Los discursos del odio aumentan en un contexto donde también lo hacen los movimientos extremistas de derechas, los relatos populistas y euroescépticos, y el clima de rechazo y odio hacia grupos minoritarios e inmigrantes (Ranieri, 2016). Uno de estos entornos es el digital, donde el aumento de contenidos discriminatorios es cada vez más común (Gagliardone et al., 2015; Ranieri, 2016): “anti-muslim, anti-semitic, misogynistic and other forms of hate speech are prevalent online and widely shared on Facebook, Youtube and Twitter” (Ranieri, 2016, p. 1).

Tesconi sostiene que las redes sociales (RRSS) amplifican tendencias y fenómenos que se dan en la sociedad, y que los espacios digitales permiten reflejar y amplificar actitudes de odio y exclusión que ya se dan en entornos no digitales (González, 2020). Por sus dinámicas concretas, la proliferación de discursos del odio *online* genera nuevos retos específicos y requiere una atención sin precedentes a la hora de buscar respuestas adecuadas para hacerle frente. Para Gagliardone et al. (2015), las características específicas de los relatos del odio *online* vienen marcadas por:

- 1) El tiempo de exposición: los contenidos pueden quedar colgados durante muchos años, en abierto y accesibles en cualquier momento. Cuanto más largo es el tiempo de exposición, más efectos puede generar en las opiniones y las actitudes de aquellos que acceden a ellos.
- 2) La posibilidad de itinerancia: cuando un contenido es retirado, es fácil encontrar enseguida nuevas vías para volver a difundirlo, a través de la misma plataforma o de nuevas. Este hecho favorece que grupos y discursos que anteriormente no habían tenido audiencia ni proyección, ahora puedan encontrarlas o consolidarlas. También permite la sofisticación, ante la necesidad de superar los algoritmos de detección de contenidos inapropiados (Djuric et al., 2015).
- 3) El anonimato: la posibilidad de difundir mensajes de forma anónima favorece la aceleración de comportamientos destructivos en tanto no se teme por las consecuencias, y estos mensajes tienen impacto en la esfera pública.

Para Ranieri (2016), más allá de los retos generales que plantean los discursos del odio en medios digitales, hay que añadir la creciente preocupación por el impacto que tienen en la juventud. No porque exista una relación directa entre estos relatos, los medios de comunicación digitales y la gente joven, sino porque “as intense users of Internet, arguably young people are exposed to discriminatory content while their cognitive and affective development is still unstable” (p. 2).

Los contrarrelatos del odio como acción social

La respuesta social contra los relatos del odio puede darse desde diferentes vías. Gagliardone et al. (2015) entienden que puede hacerse desde la discusión de los mensajes del odio, desde la movilización de la sociedad civil o desde acciones concretas, y que para ello la educación tiene un papel clave. También Ranieri (2016) y Tesconi (2020, en González, 2020) coinciden en que la educación es un arma contra los discursos del odio.

Para Gagliardone et al. (2015), una educación que permita generar contrarrelatos del odio debería estructurarse sobre: 1) la alfabetización o la literacidad mediática y de la información; 2) la educación para la ciudadanía y la ciudadanía digital; 3) las habilidades críticas. Para Santisteban et al. (2020), la formación de la ciudadanía crítica en la era digital requiere, *incuestionablemente*, educación específica y formación adecuada del profesorado. Para Osler (2015), estos planteamientos educativos deberían basarse en la educación para los derechos humanos y la promoción de la acción para la justicia social.

El trabajo con los relatos del odio debería poder desarrollarse en las aulas de manera que queden vinculados a la comprensión de cuestiones socialmente vivas y con el objetivo de construir contrarrelatos y proponer acciones de cambio social (Santisteban, 2017a, 2017b; Izquierdo, 2019).

Para Ranieri (2016), es importante que entendamos que nuestro alumnado es a la vez receptor de mensajes discriminatorios y agente social para poder contradecirlos o contrarrelatarlos. La construcción de dichos contrarrelatos, sin embargo, no es sencilla. Se trata de un proceso comunicativo que genera conflicto y controversia (Sponholz, 2016), que requiere no sólo pensamiento y habilidades críticas (Gagliardone et al., 2015), sino también empatía y capacidad comunicativa (Tesconi, 2020 en González, 2020). Sponholz (2016) alerta de la complejidad de los contrarrelatos, que muchas veces escapa de las expectativas sociales que se generan sobre la capacidad argumentativa:

The normative expectations on reasoning and, in turn, on counter-speech have reached such a level that making contrary arguments has even been seen as a solution for tackling anti-democratic discourses, such as hate speech (...) But how does counter-speech really take effect in media controversies surrounding hate speech? (...) Can the best argument win? (p. 502).

El proceso de análisis del trabajo con los relatos del odio podemos describirlo también a partir de las 3 fases de la literacidad crítica planteadas por Castellví (2019): actitud de alerta frente a las informaciones y problemas; criterios basados

en conocimientos sociales y valores democráticos para la elaboración de argumentos complejos, y práctica social en defensa de la justicia global.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación interpretativa a partir de datos cuantitativos y cualitativos. Estos datos han sido obtenidos a partir de las respuestas de un cuestionario con formato de dossier de actividades, con preguntas abiertas y cerradas (GREDICS, 2017). Se analizan las respuestas de una muestra de 307 alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, procedentes de 10 centros educativos de Cataluña y de Andalucía, realizadas entre marzo y junio de 2019.

El dossier utilizado como instrumento de investigación consta de 5 propuestas relacionadas con las reacciones de las RRSS después de los atentados de Barcelona y Cambrils de 2017. Las 4 primeras actividades se articulan alrededor de una conversación de la red social Twitter, con marcada carga racista e islamófoba. La última se centra en el debate sobre la difusión de imágenes de las víctimas (Massip Sabater, en prensa).

En este caso, se analizan las respuestas de los alumnos a partir del modelo de Castellví (2019) sobre las tres dimensiones del pensamiento crítico (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones del pensamiento crítico (a partir de Castellví, 2019)

Nivel	Denominación	Definición
I	Actitud de alerta	« Estat de dubte i de reflexió davant de qualsevol tipus d'informació i davant dels problemes socials, així com la permanent revisió dels propis criteris » (p. 194).
II	Criterios para argumentación	« Coneixements socials i valors democràtics. Aquest criteris han de servir per poder elaborar argumentacions pròpies complexes » (p. 195) En este caso serán necesarios criterios tanto para justificar la identificación de los relatos del odio en los diferentes mensajes, como para elaborar argumentos sólidos que puedan contrariarlos.
III	Acción social	« Accions quotidianes de diàleg, participació, empoderament i treball per la justícia global » (p. 195) Las actitudes críticas hacia los discursos del odio sólo se materializan cuando derivan en alguna acción, individual o colectiva, que pretende defender la justicia social y ser transformadora. La capacidad de generar contrarrelatos del odio es una de ellas

Mediante el análisis temático (Clarke et al., 2015) indagamos en la presencia o ausencia de las dimensiones de pensamiento crítico en los relatos del alumnado escritos a partir de las actividades del dossier. La naturaleza de cada una de ellas nos permitirá ver el desarrollo de estas dimensiones (Tabla 2).

Tabla 2. Relación entre las tres dimensiones del pensamiento crítico (Castellví, 2019) y las preguntas del instrumento

Actividad	Dimensiones		
	I. Actitud de alerta	II. Criterios de argument	III. Acción social
1 Lectura de un texto (corresponde a la actividad 3 del dossier)	X	X	
2 Eventual implicación en un debate (corresponde a la actividad 4.1. del dossier)	X		X
3 Comentario escrito sobre la propia posición (corresponde a la actividad 4.2. del dossier)		X	X

La primera actividad analizada se centra en una aportación concreta del debate, cuyo fragmento mostramos en la Tabla 3. Muestra una opinión de una evidente carga racista y discriminatoria, centrada en la división social entre *ellos* y *nosotros*.

Tabla 3. Fragmento para su lectura (adatado de GREDICS, 2017, p. 3)

(...) Estos vienen a por todos nosotros, a por nuestra forma de vida, a por nuestra libertad y por nuestra democracia. Aquí no se juzga a los musulmanes, pero es su religión la que nos mata. Los buenísimos no tienen cabida. Es nuestra sociedad o la de ellos.

Se pide al alumnado que haga un análisis crítico de este comentario y se le pregunta si considera que se podría considerar un relato del odio. A partir del análisis de las justificaciones, se evalúa la actitud de alerta del alumnado a partir del cuestionamiento de los mensajes y la identificación de los relatos del odio, así como los criterios movilizados para su justificación.

La segunda actividad pregunta al alumnado si participaría en el debate, y se le pide que justifique la respuesta. Frente a la posibilidad de participar, se analiza si se presentan dudas y reflexiones sobre el tipo de dinámicas que se dan en las redes, sobre el tipo de información expuesta y sobre la revisión de los propios conocimientos para valorar su actitud de alerta. Por otro lado, se analiza la predisposición a participar y la justificación de esta para valorar sus perspectivas frente a la práctica social.

Finalmente, la tercera actividad propone al alumnado que redacte el comentario que podría escribir en el debate. En este caso se analizan los criterios desarrollados en tal comentario, por un lado. Por otro, se analiza la práctica social a través de la posibilidad de generar contrarrelatos del odio.

Los resultados de las distintas actividades se presentan con ejemplos concretos de las respuestas del alumnado². Los nombres de las alumnas y los alumnos de los ejemplos mostrados han sido modificados, de acuerdo con el código de buenas prácticas de la investigación (Universitat Autònoma de Barcelona, 2020). El código que aparece es interno y no permite su identificación.

RESULTADOS

Actividad 1: ¿Es relato del odio?

En la primera actividad se pide al alumnado que haga un análisis crítico de una aportación concreta hecha en el debate de RRSS (Tabla 4) y le pregunta si podría considerarse como un relato del odio (Figura 1).

Figura 1. Identificación del relato del odio

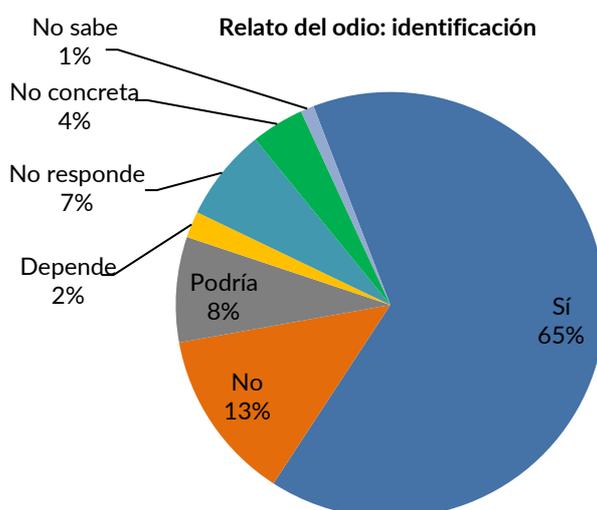


Tabla 4. Respuestas a la pregunta: ¿Es un relato de odio?

Respuesta	N	%
Sí	204	65%
No	40	13%
Podría serlo	26	7%
Depende de cómo se interprete	6	2%
No responden	23	7%
No concreta	11	4%
No sabe qué es relato de odio	3	1%

² Las aportaciones han sido corregidas ortográfica y gramaticalmente.

Más allá de esta identificación, se detectan 11 comentarios (3,5%) que consideran que se trata de una opinión respetable. Otros 8 comentarios (2,6%) muestran acuerdo explícito con estas opiniones. Se ejemplifican diferentes categorías de respuesta a continuación:

a) Sí identifica el relato del Odio

- 1) "Es un relato del odio, ya que lo que busca es que echen a los musulmanes [...] Haciendo que veamos normal comentarios como ese, racistas y llenos de odio, hacia personas normales que no tienen culpa." [JoanaA.136]
- 2) "Sí, completament (...) mostra racisme o odi sobre les religions, en especial la musulmana" Ainarab.38]
- 3) "Obvio que es un relato del odio ya que fomenta el odio hacia el Islam (religión) y los propios musulmanes." [CarlotaA.211]
- 4) "Sí, quiere despertar el odio contra los musulmanes." [José ManuelA.71]

b) No identifica el relato del odio

- 5) "No considero que sea del odio, simplemente una persona sincera." [AnaA.228]
- 6) "No sería un comentario del odio pues no llama a ninguna acción violenta y por ende puede ser expresado con total libertad, pero sí es un comentario peligroso pues llama a una polarización de la sociedad." [MarcA.21]
- 7) "El comentari que fan no és d'odi, sinó d'impotència i ràbia, ja que nosaltres, com a ciutadans espanyols, no anem als seus països per fer el que ells fan amb nosaltres(...)" [JuliaB.51]

c) Considera que es una opinión respetable

- 8) "No creo que este comentario sea de odio, solo muestra su opinión y de manera bastante respetable." [MaríaA.204]
- 9) "(...)Aunque me gusta no es una amenaza de muerte. Además, que creo que la gente tiene su derecho de expresarse libremente, aunque no nos guste lo que digan (...)." [JuanA.38]

d) Muestra acuerdo con el relato del odio

- 10) "El comentario está perfecto incluso creo que le falta algo de mano izquierda y dureza. El hecho de pensar que esos viene a matarnos tenemos motivos suficientes para odiarlos de por vida." [FranciscoA.107]
- 11) "No, ese comentario no es odio, está explicando lo que pasa con toda la razón del mundo. Y creo que todo el mundo estaría de su parte, solo le llevarán la contraria los del Islam." [Sara, A. 236]
- 12) "Penso que porta tota la raó: la majoria de musulmans són els que violen, maten, roben..." [Esteban, B.13]

Actividad 2: Actitud de alerta

A la pregunta ¿Participarías en el debate?, se analizan las respuestas para la detección de la actitud de alerta de los y las participantes (Figura 2; Tabla 5).

Figura 2. Relación de respuestas con muestras de actitud de alerta

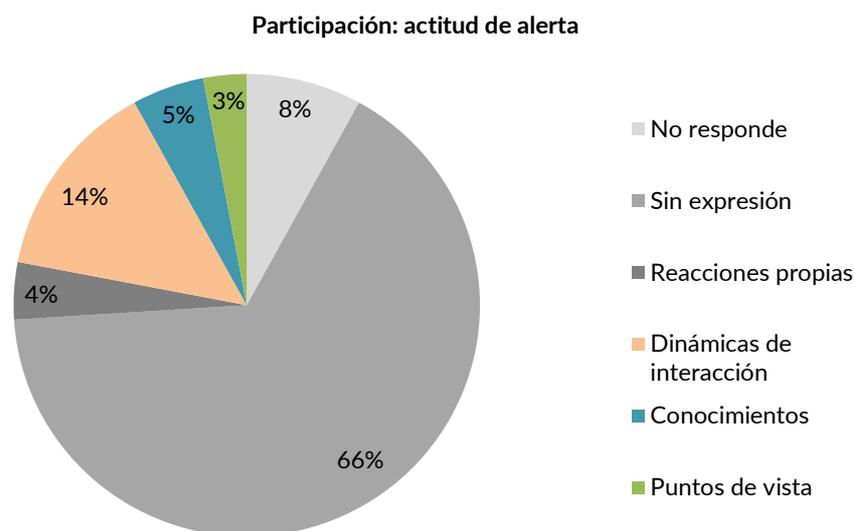


Tabla 5. Análisis de la actitud de alerta en

Respuesta	N	%
Sin elementos identificables con la actitud de alerta	227	74%
Con elementos de actitud de alerta		
Referencia a las dinámicas de interacción en las RRSS (violencia de las interacciones, imposibilidad de llegar a acuerdos, etc.)	42	14%
Dudas sobre el grado de conocimiento de las personas participantes	16	5%
Autoconocimiento y autocontrol (precauciones para controlar las propias reacciones, etc.)	13	4%
Reflexiones sobre los diversos puntos de vista	9	3%

Se ejemplifican algunas categorías de respuesta a continuación:

a) Sin expresión de actitud de alerta

- 1) "No ho sé, per què m'agradaria participar." [DaniB.45]
- 2) "Prefiero no meterme en estos temas." [MaríaA.199]

b) Actitud de alerta: dinámicas de interacción

- 3) "Paso de follones. [...] No sirve de nada discutir con este tipo de personas." [CarlosA.203]

- 4) "Me gustaría, pero paso porque siempre habrá alguien terco que rabia." [Eva MaríaA.70]
- 5) "Participaria perquè penso que amb aquesta gent que només busca atacar, s'ha de fer justícia i aconseguir obrir-los els ulls." [AroaB.48]

c) Actitud de alerta: autoconocimiento y reacciones propias

- 6) "Me pondría muy nervioso por la ira." [FernandoA.3]
- 7) "Porque al ver este tipo de comentarios de esa gente me caliento y me entran ganas de responderles y dejarlos en evidencia, para que la gente se de cuenta de que no tienen razón y eso solo son relatos del odio." [GerardA.12]
- 8) "No me quiero meter en debates porque me enfado mucho." [RogerA.145]

d) Actitud de alerta: conocimientos

- 9) "Creo que es hablar con gente sin conocimiento y con pocos argumentos sólidos." [BlancaA.17]
- 10) "No me gusta debatir, y a un menos en un tema que no estoy bien informada." [MontserratA.47]
- 11) "Porque no vale la pena perder el tiempo con gente tan ignorante." [MelanieA.195]

e) Actitud de alerta: puntos de vista

- 12) "Siempre está bien ver diferentes puntos de vista y dar tu opinión a otros" [ClaraA.11]
- 13) "Voldria saber l'opinió dels altres per arribar a una conclusió." [VinyetA.149]
- 14) "Siempre o en la mayoría de casos es bueno debatir y escuchar el punto de vista y los argumentos de otros, mientras que estos sean con respeto." [DiegoA.218]

Actividad 3: Acción social

Finalmente, en la última actividad se pide al alumnado que haga un comentario imaginando que participa en el debate (Figura 3; Tabla 6).

Figura 3. Tipologías de relato en la actividad 3

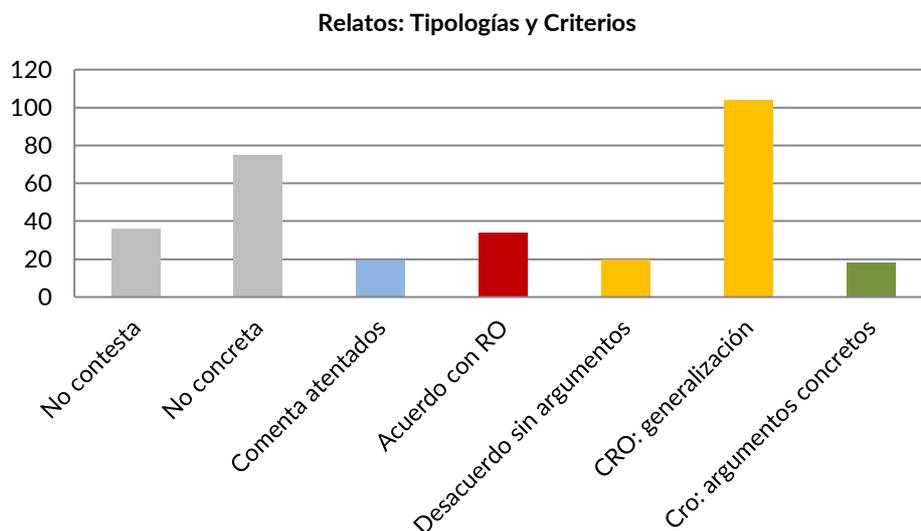


Tabla 6. Desarrollo de comentario por parte del alumnado

Respuesta	N	%
No crean contrarrelatos del odio		
No contesta / No concreta	112	36.5%
Denuncia los atentados	19	6%
Muestra acuerdo con las opiniones racistas	34	11%
Crean contrarrelatos del odio		
Desacuerdo con los comentarios racistas sin aportación de argumentos	20	6.5%
Generación de contrarrelato a partir del argumento simple de la imposibilidad de generalizar	104	34%
Generación de contrarrelato a partir de argumentos concretos y sólidos a partir de conocimientos específicos	18	6%

Se ejemplifican las categorías de respuesta a continuación:

a) Denuncia de los atentados sin generar relatos del odio

- 1) "Pues que ha sido un episodio realmente triste para las víctimas y sobre familias y que tendrían que hacer algún tipo de medida preventiva para evitar estas cosas." [EstherA.243]
- 2) "Que s'hauria de vigilar que no facin aquestes coses, poden matar algú." [MaçalB.3]

b) Acuerdo con los relatos del odio

- 3) "Me dan asco, os matasen a todos hijos de la gran puta." [Pablo, A.122]

4) "Pondría que me ayudaran a que todos las madres pechos peludos y patriarcales vivan, y los maricones los fusilen, las mujeres a la cocina y los demás al pozo." [Niño del pozo³, A.123]

5) "Tendríamos que hacer en España una revisión cada año de los inmigrantes que vienen a España, para poder controlar la población y que no haya repercusiones." [PazA.255]

c) Desacuerdo con relato del odio sin argumentos

6) "Pues intentaría cambiarles las ideas radicales." [PabloA.3]

7) "Que no estoy de acuerdo." [JuanA.80]

8) "Posiblemente pediría respeto hacia las personas musulmanas." [ClaudiaA.163]

d) Contrarrelato: argumento simple de generalización

9) "Que no se puede discriminar a una persona por su religión ni sexo y que no hay que meter a todo el mundo en el mismo saco." [MartaA.19]

10) "Igual que no nos gusta que a nosotros nos metan a todos en el mismo saco, a ellos tampoco. No todos somos iguales." [AdrianaA.44]

11) "En ese caso pondría que no se debe juzgar a todos los musulmanes por igual porque no todos utilizan la violencia." [NilA.156]

e) Contrarrelato: argumentos concretos y sólidos

12) "Realmente su religión les dicta que no deben promulgar la guerra ni la violencia, así que realmente no es su religión, es como lo aplican esa parte de los creyentes (...)" [Fernanda GregoriaA.15]

13) "Creo que hubiera intentado concienciar sobre la diferencia de significado entre la yihad y los musulmanes." [ClaraA.11]

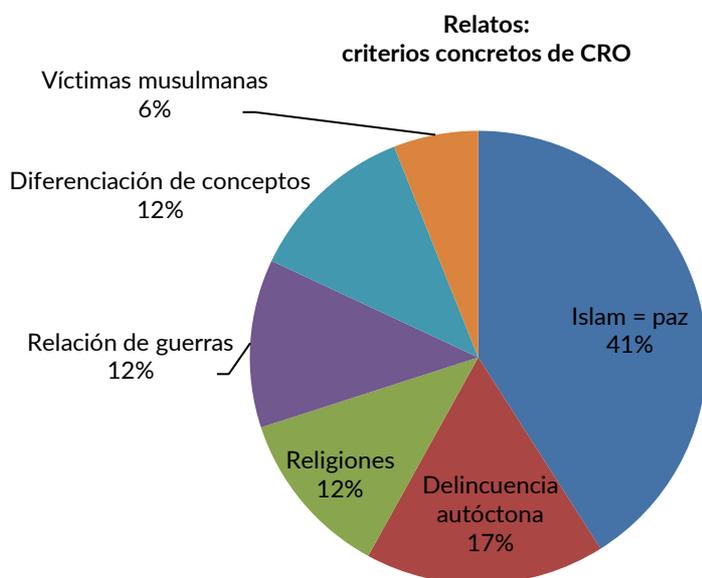
14) "Lo que tenemos que hacer para cambiar que haya atentados es que los presidentes dejen de bombardear los países con petróleo." [AsunA.57]

Los contraargumentos basados en la imposibilidad de generalizar suponen un 35% del total; los específicos, un 5%. Los 17 contrarrelatos que se estructuran sobre conocimientos concretos se hacen sobre 6 tipos diferentes de argumentos (Figura 4). Por un lado, 7 argumentan que el Islam no promulga la violencia, o incluso que se equipara a una filosofía de paz y amor. Por otro, 3 alumnos hacen referencia a la delincuencia y los actos violentos o criminales perpetrados por personas consideradas de la propia identidad, y 2 se centran en diferenciar conceptos: entre yihad y musulmanes y entre musulmanes y terrorismo. Otros 2 puntualizan que las religiones son interpretables y que los actos criminales dependen de las personas y no de las religiones. 2 más relacionan los atentados con las guerras y los

³ En este caso se mantiene el seudónimo utilizado por el alumno.

bombardeos que los países occidentales mantienen por intereses petroleros. Finalmente, 1 alumno rompe la polaridad ellos-nosotros explicando que muchas de las víctimas de los atentados terroristas son personas musulmanas.

Figura 4. Explicaciones utilizadas en los contrarrelatos argumentados (5%)



CONCLUSIONES

En este estudio se han aplicado diferentes dimensiones del pensamiento crítico (Castellví, 2019) en el análisis de las respuestas de 307 alumnos de ESO, en relación con a los discursos del odio en entornos digitales y, al mismo tiempo, se han analizado sus respuestas en función de las capacidades para generar contrarrelatos.

En relación con la actitud de alerta, los datos sugieren que:

- De manera general, la mayor parte del alumnado participante no muestra actitud de alerta hacia las dinámicas e informaciones de las redes. En este caso no podemos concluir que no tengan esta actitud, sino que no ha quedado expresada en sus respuestas.
- Una cuarta parte del alumnado da muestras de actitud de alerta: la mayoría lo hace ante las dinámicas de interacción que se dan en RRSS, y otros pocos cuestionan los conocimientos e informaciones de las aportaciones, valoran la diversidad de puntos de vista o reflexionan sobre las propias reacciones.
- Una minoría del alumnado muestra actitud de alerta ante las dinámicas e informaciones presentes en los debates en RRSS, además de un alto grado de conciencia a la hora de tomar decisiones en función del tipo de plataforma utilizada, de la seguridad o de valores como la transparencia o la privacidad.

- Más de la mitad del alumnado (2/3) puede identificar el relato del odio. Sin embargo, es muy significativo el número de alumnos que no lo identifican, que no concretan o que lo relativizan.

En relación con los criterios, los datos sugieren que:

- Buena parte del alumnado que no identifica los relatos del odio muestra acuerdo con estos, aunque la mayoría lo hace desde un análisis muy superficial. Se identifican hasta 33 alumnos (11%) que están de acuerdo con el relato del odio. Una cifra que, a pesar de no ser mayoritaria, nos parece preocupante.
- Casi la mitad del alumnado (47%) intenta escribir contrarrelatos del odio. La gran mayoría de estos se estructuran sobre la imposibilidad de generalizar. Una minoría argumenta sobre conocimientos sociales concretos.

En relación con la acción social, los datos parecen indicarnos que:

- Cuando la acción planteada es la de participar en el debate, más de la mitad del alumnado no participaría para contradecir el relato del odio.
- Las justificaciones sobre la participación o la no participación se articulan básicamente sobre la predisposición personal, sobre la percepción del clima de debate y sobre las ideas sobre la utilidad o la inutilidad de participar. No son, sin embargo, opciones simétricas: entre el alumnado que opta por no participar, hay una marcada presencia del argumento sobre la desgana de hacerlo. En cambio, entre el alumnado que opta por participar, hay una presencia significativa de personas que creen en las posibilidades transformadoras de su participación: para defender a las personas discriminadas, para hacer cambiar de opinión, para cambiar la situación actual.

La aplicación de una perspectiva de género a los resultados, que implica la consideración explícita de esta variable (Díez, 2013), nos lleva a intuir un sesgo de género importante en la predisposición a participar y al tipo de relato que se construye. Es una perspectiva en la que deberemos profundizar, ya que se intuyen resultados relevantes para la educación democrática desde la igualdad.

Estos resultados muestran algunos matices diferentes a los resultados de la investigación de Izquierdo (2019), en los que se detectan grandes dificultades para la creación de contrarrelatos. En nuestra investigación se detectan más elementos para el optimismo, ya que en el análisis de los resultados se descubre un rechazo general al racismo y a otros tipos de discriminación, aunque muy pocos sean capaces de construir relatos alternativos con conocimientos fundamentados.

Parece que identificar los discursos del odio no conlleva ni capacidad ni voluntad para proponer contrarrelatos, y se detecta una minoría significativa y preocupante que defiende posiciones extremistas de manera acrítica. En esta esfera, desde los derechos humanos y la justicia social (Santisteban, 2017a; Osler, 2015) queda bastante trabajo por hacer en las aulas.

REFERENCIAS

- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García-Ruiz, C.R., Llusà, J., López, M., Oller, M., & Santisteban, A. (2018). La construcción de contrarelatos del odió en la formación inicial del profesorado. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola & M. C. Nin (Eds.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 635-644). Universidad Nacional del Comahue.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària* [PhD thesis]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (pp. 222-248). SAGE.
- Council of Europe (2017). *We can! Taking action against hate speech through counter alternative narratives. No hate speech movement*. European Youth Centre.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Díez, M^a. C. (2013). Indicadores para el seguimiento y para la evaluación de la perspectiva de género en proyectos educativos de ciencias sociales: una apuesta real por la calidad. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en didáctica de las ciencias sociales*, (Vol. II) (pp. 45-52). Universitat Autònoma de Barcelona - AUPDCS.
- Djuric, N., Zhou, J., Morris, R., Grbovic, M., Radosavljevic, V., & Bhamidipati, N. (2015). Hate speech detection with comment embeddings. En A. Gangemi, S. Leonardi & A. Panconesi (Eds.), *WWW '15 Companion: Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2740908.2742760>
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martínez, G. (2015). *Countering online hate speech*. UNESCO.
- GREDICS. (2017). *(Contra)relatos del odió. Dossier de actividades*. Proyecto EDU2016-80145-P. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/rec-doc/2018/214743/EDU201680145P_contrarelatosorido_gredics.pdf
- Griergson, J. (2020, mayo 13). Anti-Asian hate crimes up 21% in UK during coronavirus crisis. *The Guardian* <https://www.theguardian.com/world/2020/may/13/anti-asian-hate-crimes-up-21-in-uk-during-coronavirus-crisis>
- González, B. (2020, mayo 14). Ciberhomofòbia: l'odi es trasllada a la xarxa. *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://www.uoc.edu/porta/ca/news/actualitat/2020/234-Ciberhomofobia-odi-xarxa.html>
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odió: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Knudsen, S. (2006). Intersectionality - A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. Knudsen & M. Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the the textbook?* (pp. 61-76). IARTEM. https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/25/818102888_2015_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Massip Sabater, M. (en prensa). Els contra-relats de l'odi: un estudi amb professorat en formació. En M. Massip, A. Santisteban & N. González-Monfort (Eds.), *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Osler, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship and action for social justice. *Theory and Research in Social Education*, 43(2), 244-274. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034393>
- Parekh, B. (2006). Hate speech. Is there a case for banning? *Investigación de políticas públicas*, 12(4), <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Ranieri, M. (Ed.). (2016). *Populims, Media and Education. Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge.
- Sales Gelabert, T. (2015). Lo humano, la deshumanización y la inhumanidad. Apuntes filosófico-políticos para entender la violencia y la barbarie desde J. Butler. *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 2(1), 49-61. https://doi.org/10.26754/ojs_arif/a.rif.20151922
- Santisteban, A. (2017a). 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 & C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). AUPDCS/Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A. (2017b). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C. & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Spillman, K., & Spillman, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIII(1), 59-77.
- Sponholz, L. (2016). Islamophobic hate speech: What is the point of counter-speech? The case of Oriana Fallaci and *The Rage and the Pride*. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4), 502-522. <https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1259054>
- Stanley, E. (2018). The affective commons: Gay shame, queer hate, and other collective feelings. *GLQ. A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 24(4), 489-508. <https://doi.org/10.1215/10642684-6957800>
- Universitat Autònoma de Barcelona (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca*. https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP
- Waldron, J. (2012). *The harm in hate speech*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



MARIONA MASSIP SABATER

Doctoranda y profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Miembro de GREDICS. Su investigación se centra en la humanización de los contenidos desde paradigmas críticos, decoloniales y feministas. Ha trabajado sobre educación para la justicia social, agencia histórica, ciudadanía global, problemas socioambientales, entre otros.

Mariona.Massip@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-7054-8819>

CARMEN ROSA GARCÍA-RUIZ

Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Málaga. Investigadora Principal del Grupo de Investigación Educación Social y Ciudadana. Editora de la Revista REIDICS, de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Principal línea de investigación en Educación para la Ciudadanía Democrática.

crgarcia@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-9343-3021>

NEUS GONZÁLEZ-MONFORT

Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona y miembro de GREDICS. Ha investigado sobre educación patrimonial, pensamiento histórico, ciudadanía global, entre otros. Miembro de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Neus.Gonzalez@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>



Massip Sabater, M., García-Ruiz, C. R. & González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e909. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 23-06-2020
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 22-07-2020

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>