

ADOLESCENTES FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIO. UNA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA PARA IDENTIFICAR ESCENARIOS, AGENTES Y ESTRATEGIAS PARA AFRONTARLOS.

Investigadora principal/Coordinadora:

Teresa Aguado Odina

Equipo de investigación y elaboración del informe:

Alberto Izquierdo Montero

Noemi Laforgue Bullido

Alba Quirós Guindal

Íñigo Lorón Díaz

Investigadoras/es de apoyo y comisión de seguimiento

(por orden alfabético del primer apellido):

David Abril Hervás

Belén Ballesteros Velázquez

Inés Gil Jaurena

Beatriz Malik Liévano

Patricia Mata Benito

Héctor Melero

Guiomar Merodio Alonso

Javier Morentin Encina

Margarita del Olmo Pintado

Valeria de Ormaechea Otalora

Carmen Osuna Nevado

Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural

**Centro
Reina Sofía**
sobre adolescencia
y juventud

fad

Investigación financiada a través de la convocatoria
de "Ayudas a la Investigación" 2019,
del CENTRO REINA SOFÍA
SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Cómo citar este texto:

Izquierdo-Montero, A., Laforgue-Bullido, N., Quirós-Guindal, A. y Lorón-Díaz, I. (2022). Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos. Madrid: Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

DOI: 10.5281/zenodo.6581238

© FAD, 2022

Edita:

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

Fundación FAD Juventud (Fad)

Avda. de Burgos, 1 y 3

28036 Madrid

Teléfono: 91 383 83 48

crs@fad.es

Maquetación:

Francisco García-Gasco

ISBN: 978-84-17027-82-7



*El odio es una gran antipatía,
un rechazo hacia algo o alguien.
Como consecuencia,
deseamos que le ocurra algo malo.*

(Núñez y Valcárcel, 2014, p. 14)

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

(Vicuña, 2016, p. 128)

BREVE NOTA SOBRE EL USO DEL LENGUAJE EN EL PRESENTE INFORME:

Tras no pocas vueltas por parte del equipo de trabajo y redacción, hemos decidido utilizar el lenguaje inclusivo no binarista para la redacción de este informe -reconociendo identidades más allá del género masculino y femenino y tratando de no generalizar¹ a las personas por su apariencia física-. Lo hacemos porque la realidad nos ha exigido aumentar nuestra sensibilidad en torno a estos temas cuando, en diferentes espacios educativos, algunos adolescentes nos han pedido comprensión y respeto hacia su identidad de género. Lo hacemos también porque hablando de discursos de odio nos parece necesario posicionarnos junto a los colectivos de personas trans y no binarias que tantos maltratos institucionales y sociales lleva soportando históricamente. No es nuestro objetivo silenciar las opresiones que viven -que vivimos- las personas con una identidad de género femenina -trans o cis- por lo que hemos usado el género femenino y masculino en aquellas referencias y consideraciones que hacen referencia a esta cuestión social. Del mismo modo, hemos respetado las palabras literales de las personas con las que hemos reflexionado conjuntamente -chiques y profesionales de la educación-, pues no nos hemos visto legitimadas para cambiar sus palabras y, además, no reflejaría con precisión la información ofrecida.

Por último, a lo largo del texto nos referimos al equipo de investigación y redacción en masculino y femenino reconociendo nuestra identidad cisgénero² y, por lo tanto, nuestros privilegios en este sentido. Entendemos que los usos del lenguaje forman parte de un largo e inacabable camino de transformación social en el que, cada día, seguimos aprendiendo y repensando los retos que plantea en la educación y la investigación. Gracias a quienes nos realizan -y realizarán- aportaciones que nos ayudan en esa tarea.

1. Asignar un género basándose en nuestras percepciones sobre lo que físicamente debe ser leído como propio del género masculino y lo que físicamente debe ser leído como propio del género femenino.

2. Se denomina cisgénero a las personas cuya identidad de género coincide con la identidad de género asignada socialmente.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	8
2. RESUMEN	12
3. MARCO TEÓRICO	15
4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PREGUNTAS Y OBJETIVOS	27
5. METODOLOGÍA	31
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	52
7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE CONTINUIDAD	116
8. ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN Y DIVULGACIÓN	128
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

ANEXOS

ANEXO 1. [Consentimientos informados](#)

ANEXO 2. [Definición colectiva de Discurso de Odio](#)

ANEXO 3. [Ficha de evaluación para alumnado](#)

ANEXO 4. [Ficha de evaluación para profesorado](#)

ANEXO 5. [Análisis de la evaluación del alumnado](#)

ANEXO 6. [Análisis de la evaluación interna del Grupo Motor](#)

ANEXO 7. [Cronograma](#)

ANEXO 8. [Tabla de categorías](#)

ANEXO 9. [Mapa categorial](#)

ANEXO 10. [Actividades de difusión y divulgación](#)

1. PRESENTACIÓN

1. PRESENTACIÓN

Se presenta aquí el informe elaborado como resultado del proyecto de investigación *"Adolescentes frente a los discursos de odio: una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos"*, financiado en el marco de las Ayudas a la Investigación 2019 del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, y desarrollado entre febrero de 2020 y diciembre de 2021.

Los discursos de odio están presentes de muy diversas formas en numerosas experiencias de nuestra vida cotidiana, tanto a través de medios de difusión general, redes sociales, como también en las actitudes, opiniones y conductas de cada uno/a de nosotros/as. Están presentes en la vida pública y en nuestras relaciones personales y, sin embargo, nos resulta difícil abordarlos, hablar de ellos y confrontarlos, especialmente en ámbitos educativos, ya sea dentro o fuera de lo escolar e institucional. Es frecuente aludir a ellos asociados a violencia, a situaciones extremas que se estiman punibles judicialmente; no obstante, en este trabajo nuestro interés ha estado en los discursos de odio no punibles, en los que la educación debe centrarse con una mirada preventiva y crítica. Se trata de discursos que se normalizan y se aceptan de forma a veces no reflexiva. En muchos casos se justifican y se mantienen, ya que permiten legitimar privilegios de unas personas frente a otras.

El Grupo INTER de investigación en educación intercultural (www.uned.es/grupointer) los ha abordado desde la mirada intercultural, analizando su significado para las personas que los construyen, mantienen y/o interpretan a través de interacciones en contextos muy diversos. El producto final del proyecto es esta guía que, esperamos, pueda resultar de utilidad a las educadores y personas interesadas en el tema a la hora de abordar los discursos de odio en situaciones educativas junto a adolescentes y jóvenes. Para ello ha sido imprescindible estudiar estos discursos de odio desde la mirada misma de los adolescentes y jóvenes y hacerlo analizando cómo estos discursos se construyen, y se mantienen, pero también cómo se confrontan y, en su caso, se cuestionan.

El Grupo INTER ya había abordado en un estudio previo las cuestiones asociadas al racismo a través de testimonios y saberes de adolescentes y jóvenes en torno a sus experiencias relacionadas con esa forma de discriminación, tanto dentro como fuera de la escuela.

El resultado de este estudio fue una publicación ["Racismo. Qué es y cómo afrontarlo. Una guía para hablar de racismo"](#) (con el apoyo de FETE-UGT), la cual es un antecedente del trabajo que aquí se presenta. Entendemos que los discursos de odio son -entre otras cosas- una forma de racismo, el cual se manifiesta tanto en los discursos, como en las actitudes y prácticas personales e institucionales.

El análisis de los discursos de odio nos ha llevado a establecer diálogos con personas vinculadas a grupos y espacios que han sido muy significativos para este estudio. De forma específica, destacamos las aportaciones de la Fundación porCausa, integrada por investigadoras comprometidas con la generación de narrativas alternativas frente a los discursos discriminatorios y xenófobos. Su experiencia y herramientas nos han sido muy útiles. De forma muy relevante, ha sido imprescindible la colaboración del Centro de Formación y Atención Socioeducativa VALORA (Parla, Madrid) y del Instituto de Educación Secundaria SATAFI (Getafe, Madrid), donde se han desarrollado las sesiones con adolescentes, así como lo ha sido el apoyo y el intercambio con el profesorado y educadores/as. Sin ellos y ellas no hubiera sido posible nada de lo que aquí presentamos, especialmente en la situación extraordinaria de confinamiento por la pandemia en la que se ha desarrollado parte del trabajo. Para nosotras ha sido importante no circunscribir el estudio al ámbito escolar, ya que reconocemos que la educación no sucede solo en la escuela y que la educación no es realizada solo por profesorado o maestras/os; sin embargo, como nos señalaba una de las profesoras, los pasillos y las aulas son lugares privilegiados para abordar estos temas y no podemos renunciar a ello.

Como ya se ha mencionado, la mirada intercultural desde la que se ha planteado nuestro estudio implica comprender el significado que los discursos de odio tienen para las personas, las cuales se manifiestan en sus relaciones, en sus intercambios personales y sociales. Por ello, metodológicamente, recurrimos a técnicas etnográficas y narrativas con las que conocer y comprender desde los testimonios directos de las chicas, chicos y chiques cómo se abordan, construyen y afrontan los discursos de odio. A partir de allí se han generado actividades en las que ellos han sido investigadores del tema en sus propios contextos y realidades.

No es fácil hablar de los discursos de odio y es un reto hacerlo en el ámbito educativo. Les profesores y les educadores que lo hacen asumen un riesgo, especialmente en una atmósfera política y social en la que se defiende una supuesta "neutralidad" de la educación en los temas que se tratan. No obstante, no podemos ser neutrales en educación cuando de lo que se trata es de confrontar la discriminación, la desigualdad y el odio.

Esperamos que este informe que ahora se presenta y la guía que será fruto del mismo sean útiles a educadores y personas en general que comparten este compromiso. Nos interesa mucho poder mantener el diálogo que iniciamos con quienes lean este documento.

Teresa Aguado Odina,
Catedrática de Educación.
Co-coordinadora del Grupo INTER
de Investigación en Educación Intercultural.
Dpto. MIDE I, Facultad de Educación, UNED

2. RESUMEN

El presente informe recoge el proceso, los resultados y la evaluación del proyecto **“Adolescentes frente a los discursos de odio: una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos”**, financiado en el marco de las Ayudas a la Investigación 2019 del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, y desarrollado entre febrero de 2020 y diciembre de 2021.

El objetivo principal del proyecto ha sido comprender el significado que otorgan los adolescentes participantes a los discursos de odio para, en un segundo momento, **elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica en ese sentido**. De manera específica, hemos pretendido: (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 de odio. El proyecto parte de la premisa de que los discursos de odio son aprendidos y están presentes en la vida de los chicos y por ello deben ser abordados; y de que las y los adolescentes tienen agencia política presente (no solo futura), por lo que su perspectiva y forma de enfrentar esta problemática ha de considerarse en un diálogo de saberes para comprender el discurso de odio actual y poder ofrecer respuestas colectivas. Estas premisas han guiado el carácter de la investigación, que se enmarca en la **línea de las investigaciones participativas** -contando con quienes participan a lo largo de todo el proyecto y generando espacios horizontales de reflexión y acción conjunta-.

Para ello, **se ha intentado propiciar distintas etapas de cuestionamiento, análisis y discernimiento del proceso colectivo junto a 52 adolescentes participantes**, vinculados a un IES y una entidad socioeducativa del sur de la Comunidad de Madrid. Estas etapas han dividido el proceso en tres momentos diferenciados: una primera fase dedicada a construir un consenso acerca de qué entendíamos por discursos de odio y qué peculiaridades presenta éste frente a otro tipo de agresiones; una fase intermedia cuyo objetivo ha sido explorar la percepción de los chicos respecto a estos discursos en los distintos entornos en los que se desenvuelven mediante pequeñas indagaciones basadas en sus intereses; y una fase final en la que explorar y estimular la creación de estrategias que diesen respuesta a los discursos de odio a través de lenguajes creativos cercanos a la realidad de quienes han participado.

Por último, presentamos los **resultados de este proceso a través del análisis de los materiales generados durante la investigación** -Diario de campo, respuesta a actividades concretas, materiales generados por les adolescentes, etc.-. Además, en los resultados explicitamos el cómo y el por qué tratando de poner en marcha un ejercicio de honestidad a la hora de relatar un proceso -con una temática y población concretas- que se ha caracterizado por su riqueza y complejidad.

3. MARCO TEÓRICO

3. MARCO TEÓRICO

En los últimos años, **el discurso de odio ha emergido como una cuestión relevante en el espacio público y académico** (Megías et al., 2020; Paz et al., 2020), observándose una preocupación más o menos generalizada por limitar su difusión y sus efectos mediante la (re)configuración y aplicación de herramientas y estrategias alineadas con los principios democráticos de igualdad y no discriminación (Cabezas y Medina, 2021), los cuales, en ocasiones, parecen entrar en tensión con el derecho a la libertad de expresión (Bleich, 2014). En todo caso, hay consenso en lo relativo a la percepción de una **mayor presencia y normalización de este tipo de discursos en la esfera pública** (Fernández de Castro y González-Páramo, 2019), que coincide con una cuarta oleada de partidos de extrema derecha en el contexto europeo (Acha, 2021) y un auge de movimientos anti-derechos a nivel global, como parte de un fenómeno sociopolítico calificado por algunos autores como **"Internacional reaccionaria"** (Ramos (coord.), 2021) o **"Internacional del odio"** (Tamayo, 2021).

Pero, **¿qué entendemos por "discurso de odio", qué papel juega en nuestro contexto próximo y por qué investigar sobre ello desde el ámbito educativo?** A esta triple pregunta trataremos de aproximarnos en el marco teórico que exponemos en los siguientes subapartados.

3.1. APUNTES PARA DELIMITAR CONCEPTUALMENTE EL DISCURSO DE ODIO

Dado que no se ha llegado a acordar una definición cerrada al respecto, expondremos los elementos que -desde nuestro punto de vista- configuran los rasgos esenciales del discurso de odio, clarificando y justificando nuestra posición allí donde se aprecian posturas divergentes. En este sentido, una de las definiciones más compartidas es la que realiza la **Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia** (ECRI, en sus siglas en inglés), que en su "Recomendación General nº15 relativa a la lucha contra el discurso de odio", lo describe de la siguiente manera:

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)

Se trata, entonces, de una acción comunicativa que contribuye a generar un **entorno de hostilidad** para determinadas personas o grupos³. Aunque algunas definiciones lo reducen a una promoción explícita de la violencia, en este trabajo entendemos que el cuestionamiento de la dignidad y la creación intencionada de percepciones, emociones y situaciones de hostilidad hacia una "otredad" en situación contextual de desventaja, a partir de un uso -siempre performativo- del lenguaje, ha de ser considerado discurso de odio porque se trata de una acción que violenta, constituyendo además un caldo de cultivo para una violencia ascendente y cada vez menos sutil, como vemos a continuación:

Figura 1. Pirámide del odio



Nota. Fuente: Ajuntament de Barcelona. Proyecto "BCN vs. Odi"⁴

Entonces, el discurso de odio se sostiene en creencias previas y ampliamente compartidas y reproducidas que **justifican situaciones de desigualdad a partir de una comprensión tendenciosa de la diversidad** (Osuna y del Olmo, 2019; Haider, 2020; Mata Benito et al., 2021).

3. Estos grupos o colectivos pueden ser "reales", es decir, que funcionan y se organizan como tal (p. e. 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 (p.e. "los y las jóvenes migrantes", "las personas LGBTIQ+"...). En todo caso, la intencionalidad del discurso de odio es generar hostilidad hacia el colectivo o grupo, ya sea éste "real" o "imaginado", y los efectos discursivos conllevan situaciones de discriminación identificables e, incluso, tangibles.

4. Página web de la campaña mencionada de la cual hemos extraído la Figura 1: <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/que-es-el-discurso-de-odio/>

Consecuentemente, para evitar tergiversaciones de la herramienta protectora que pretende ser el discurso de odio y, también, el delito de odio, la lista no exhaustiva que menciona la ECRI debe referirse, en todo caso, a **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 el discurso de odio **es una manera de reforzar la dominación** de unos grupos sociales sobre otros; de ahí la **importancia de interrogarnos constantemente cómo es definido y por quién** (Carlson, 2021).

La gravedad de dicha práctica discursiva para ser considerada penada legalmente dependerá, consecuentemente, de cada contexto particular, puesto que le otorgará un posible efecto más o menos amenazante. Además, **otras circunstancias influirán en su consideración o no como delito**: si es emitido en el **espacio público** (las redes sociales, p. e.); la **reiteración** del mismo tipo de mensaje; el **alcance** de la persona o institución que lo emite en cuanto a **audiencia** a la que llega y el **medio** por el que lo hace; la **intencionalidad o motivación** del discurso y -como decíamos anteriormente- el **grado de explicitud** acerca de la violencia que promueve y la **probabilidad o inminencia** con la que un posible daño puede ser realizado (ONU, 2012; Bazzaco et al., 2017).

Su regulación legal no resulta sencilla y varía en función de las normativas de cada Estado. El **efecto dañino de este tipo de discursos**, tanto a nivel psicológico como social y político, es múltiple (Waldron, 2012). Sin embargo, a pesar de que el discurso de odio supone un ataque a la dignidad e igualdad de algunas personas, su acotamiento **choca principalmente con el derecho a la libertad de expresión** (Downs & Cowan, 2012; Bleich, 2014; Pégrier, 2018). En este sentido, algunas de las dificultades particulares que se suelen encontrar son: el complejo balance para respetar simultáneamente la dignidad humana y la libertad de expresión; la limitación para establecer leyes que protejan a todos los grupos vulnerabilizados; la tensión entorno a expresiones que cuestionan aspectos religiosos y que pueden resultar ofensivas para las y los correspondientes creyentes; el riesgo de utilizar las leyes sobre discurso de odio para silenciar a la disidencia política en regímenes autoritarios; y la falta de responsabilidad mostrada por las plataformas y empresas de comunicación virtual (Carlson, 2021, p. 88).

En este marco, nuestro interés directo como investigadoras/es en educación se centra en el **discurso de odio no punible**, ya que en "esa escala de grises" es donde cobra más sentido la mirada pedagógica (en el discurso penado como delito de odio también, pero quizá desde el Derecho se tenga más capacidad de diálogo y acción en esa parte del espectro). Este diálogo respecto al discurso de odio que queda amparado por la libertad de expresión, según las particularidades

legislativas nacionales, puede re-pensarse desde un concepto aún en desarrollo que podríamos llamar **"responsabilidad de expresión"**.

Esta noción híbrida entre la libertad y el respeto podría ir concretándose a través de un **debate público en torno al sentido igualitario de nuestras democracias** en el que deberían participar todos los agentes sociales, ya que se trata de aspectos que exceden lo estrictamente jurídico-legal. Para ello, como argumentamos en el siguiente apartado, será imprescindible que comprendamos el funcionamiento y la intencionalidad nociva de ciertos instrumentos discursivos que, enmarcados en una estrategia comunicativa al servicio de una agenda sociopolítica concreta, optan por **deshumanizar, desinformar y enfrentar**.

3.2. *COMPRENDER EL CONTEXTO: RUIDO Y CRISPACIÓN COMO ESTRATEGIA REACCIONARIA*

Será necesario enmarcar el discurso de odio actual en un contexto sociopolítico específico que, en nuestro entorno más próximo, viene vinculado con el **auge de la extrema derecha y los movimientos anti-derechos en la esfera nacional, europea e internacional**. Esto no quiere decir que reconozcamos el discurso de odio como una herramienta exclusiva de la extrema derecha y de los movimientos reaccionarios, pero sí ubicamos su presencia ascendente de la mano de este tipo de postulados políticos que, como trataremos de documentar a continuación, utilizan **el discurso de odio como parte de una estrategia comunicativa más amplia que aquí hemos definido como "populismo xenófobo"**; que, además, ha encontrado en **Internet y las redes sociales virtuales un terreno bastante fértil para propagarse** (Theil, 2019; Proyecto UNA, 2021).

En esta dirección, las propias Naciones Unidas vienen advirtiendo que

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)

Situación que en el marco de la COVID-19 se ha visto intensificada (Mamadou et al., 2020; ONU, 2020), mediante gestiones oportunistas de la pandemia por parte

de una **"cepa virulenta"** de líderes políticos que han visto en la crisis sanitaria una oportunidad para afianzar su poder, socavando los derechos humanos e incrementando la desigualdad (Amnistía Internacional, 2021).

Vivimos, por tanto, un "momento populista" (Mouffe, 2018) que, entre otras cuestiones, supone una seria amenaza para las democracias (Gazali, 2018), ya de por sí bastante limitadas. En palabras de Éric Fassin: **"el 'momento populista' que vivimos hoy es, ante todo, un 'momento neoliberal' que amenaza con ser un 'momento antidemocrático'"** (Fassin, 2018, p.128). Este populismo autoritario y xenófobo 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 señala Casullo (2019) metafóricamente.

Dicha práctica comunicativa, en la que -como decíamos- se enmarca el discurso de odio como una herramienta central, se sostiene en la **construcción de un nosotros-pueblo-nación a partir del miedo** (Todorov, 2014) **y el enfrentamiento** respecto a una otredad-antipueblo (extranjeros-traidores internos). Se basa, habitualmente, en mitos y lecturas sesgadas de la Historia (Appiah, 2019) para justificar quiénes están de un supuesto lado y quiénes del otro. También incluye a menudo la promesa de un líder (persona, partido o movimiento político) salvador y reestructurador del "orden" y la "nación", que lleva a cabo una **política de la enemistad**. Una forma de plantear lo político que -como veamos gráficamente en la "Pirámide del odio" en Figura 1-, da lugar a la **generación de identidades asesinas** (Maalouf, 2010) **o predatorias** (Appadurai, 2007); es decir, formas de construir un "yo-nosotros/os" que implica el rechazo o, incluso, la eliminación de "la otredad" desde la justificación de **una urgencia de auto-preservación supuestamente amenazada**.

Para ello, este mecanismo discursivo se está sosteniendo, dentro de nuestro contexto próximo, en la **utilización de las sensaciones de desesperanza, miedo, desconfianza, resentimiento, impotencia, desamparo...**, emergidas a partir de la "crisis" de 2008 (Fundación Foessa, 2019). Dicha instrumentalización del malestar está sirviendo para expandir mensajes a modo de "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" (Ibídem, p. 421). Sin perder de vista que, en todo caso, se trata de una manipulación intencionada del sistema de afectos que juega "no tanto con un sentimiento de desigualdad que tenga que ser reparado cuanto con **un sentimiento de privilegio que debe ser conservado** frente a todos aquellos que desean atentar contra él" (Rancière, 2021).

Un trabajo bastante ilustrativo al respecto es el realizado por la socióloga Arlie Hochschild (2018) en el que, desde un enfoque etnográfico, se aproxima a diversas personas de las zonas industriales del estado de Luisiana que simpatizan activamente con la derecha representada por el *Tea Party*, primero, y por la controvertida figura de Donald Trump, después. Hochschild se encuentra la **"gran paradoja"** de que estas personas, a pesar de encontrarse entre las más directamente afectadas en sus historias de vida por las políticas medioambientales y sociales de la derecha, sostienen y justifican acérrimamente su apoyo a dicha vía política. Más adelante, empieza a descubrir un factor común: todas esas personas -estadounidenses blancas/os- se narran a sí mismas una **"historia profunda o sentida"**, acompañada por el relato de medios de comunicación como Fox News, que les hace sentirse a la espera en una gran fila en la que gente que no debería adelantarles se les estaban colando. Se trata de una metáfora que validan las propias personas participantes en la etnografía de Hochschild. Y esa **sensación compartida, anclada en lo identitario y en lo emocional**, supera cualquier intento de valoración rigurosa de unas u otras formas de gestión política, entregándoles casi por completo al discurso populista xenófobo. Se trata, entonces, en una percepción relacionada con estar perdiendo una situación de ventaja o privilegio respecto a otras personas que ha sido naturalizada a partir de **un relato nacionalista, racista y misógino del mérito**. Esta historia es similar a la que podemos encontrar en nuestro contexto más cercano (Foessa, 2019; Acha, 2021; Ramos (coord.), 2021).

Algunos **medios de comunicación** acompañan y promueven este tipo de relatos -como decíamos-, contribuyendo a nutrir un **discurso con un componente muy emocional que implica prácticas discriminatorias más amplias y profundas**, que pueden estar más o menos visibilizadas, más o menos institucionalizadas y más o menos instaladas en los imaginarios que conforman un "sentido común" generado desde una formación hegemónica particular (Lull, 2011; Mouffe, 2019). Complementariamente, las redes sociales virtuales han supuesto un importante campo de expansión para los discursos de odio (Chetty & Alathur, 2018; Bustos Martínez et al., 2019; Resende et al., 2020).

Tal y como documenta el periodista Andrew Marantz en una investigación reciente, la lógica del *clickbait*⁵ y el "tecnoutopismo" de *Silicon Valley* ha sido aprovechado por grupos de extrema derecha, con distintos gradientes y matices en su discurso reaccionario ("*Alt-light*" y "*Alt-right*", en los términos del contexto estadounidense) para aumentar el alcance de sus mensajes. Éstos han generado **espacios de propaganda, desinformación y crispación** ("granjas de *trolls*"⁶) en distintos foros

5. Uso de imágenes y titulares sensacionalistas para conseguir el mayor número de "clicks" posibles.

6. Se ha denominado así a los espacios en los que se coordinan quienes dedican gran parte de su tiempo en internet a emitir comentarios que buscan molestar y provocar, logrando generar enfrentamientos y ambientes donde cualquier intento de diálogo queda enturbiado.

y plataformas virtuales (*reddit*, *4chan*, *8chan*, *Facebook*, *Twitter*...) que, junto a la utilización de *bots*⁷ y otras **estrategias de enturbiamiento y ruptura del diálogo virtual**, han conseguido tener una incidencia política significativamente tangible. En palabras del autor: "la derecha alternativa había doblado la Ventana (de Overton)⁸ hasta dejarla irreconocible. Su activismo en las redes sociales había hecho posible, había hecho concebible, que Trump saliera elegido" (Marantz, 2021, p.302).

La **Ventana de Overton** a la que se refiere Marantz es una teoría política que establece un rango (ventana) para ubicar lo imaginable, lo normal, lo sensible o lo aceptable para la mayoría de las personas en un contexto dado. Dicha teoría sostiene que este rango puede ser desplazado a través de estrategias comunicativas hacia lo considerado como políticamente incorrecto, extremista o impensable en un momento determinado, **normalizando así discursos y prácticas que antes no habrían sido socialmente aceptables**. Este desplazamiento de lo "aceptable" permite que cada vez se normalice más el discurso de odio en la esfera pública, haciendo que otros actos discriminatorios vayan teniendo también más cabida en el imaginario compartido.

En este sentido, hay autores que han argumentado cómo **la ruptura con los valores progresistas o liberales se está presentando desde ciertos sectores reaccionarios como un acto de rebeldía** (Stefanoni, 2021), en el marco de un esfuerzo intencionado por presentar lo "políticamente correcto" como una imposición a transgredir necesariamente en nombre de la "Libertad". Una "rebeldía" que solo aparece en los casos en que la supuesta "corrección" impide atacar la extensión de sensibilidades y derechos hacia sujetos que hasta el momento no los habían tenido, operando entonces como una pose mantenedora del status quo y la dominación tradicional. Dicha **imagen "transgresora" se ha visto reforzada precisamente por ese buen desenvolvimiento en espacios mediados tecnológicamente** a través de formas de comunicación creativas, ingeniosas e irónicas: "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).

Vivimos, por tanto, en un contexto de reacción anti-derechos donde la agenda de la extrema derecha -que no solo es cultural, sino también económica- pasa por **generar un ruido ensordecedor** -un ruido "blanco" y no tan "de fondo" ("*white*

7. Entendemos aquí por *bot* a los generadores de contenido de carácter político en redes sociales, tratándose de programaciones informáticas dedicadas a emitir o replicar mensajes que denostan o apoyan a determinados posicionamientos políticos, grupos, partidos, movimientos o personas específicas.

8. El paréntesis es un añadido nuestro.

noise”), podríamos decir metafóricamente- que busca romper toda posibilidad de diálogo. Un uso político del odio, o una política del odio, que se entremezcla con teorías de la conspiración, noticias falseadas y falsas noticias (**Fake News**), etc., para crear un clima de **“posverdad”** (Aparici y García Marín, 2019) donde lo que es mentira o es verdad no importa tanto como lo que se puede obtener utilizando una (des)información u otra.

Dada esta situación, al menos desde nuestra postura analítica, supone realizar una **“arqueología del presente”** y una **“pedagogía pública”**, en palabras de Giorgi y Kiffer (2020), entendiéndolo **el odio como un condensador de diversos malestares y sentires** desde una “mirada tentativa y precaria sobre procesos en formación en torno a las reglas de lo decible y lo inteligible en la que se trazan **nuevas posiciones de enunciación, nuevos modos de subjetivación política y redistribuciones de lo público**” (Ibídem, p. 35).

3.3. EDUCAR(NOS) FRENTE AL DISCURSO DE ODIO

Esta “pedagogía pública” de la que hablábamos en el cierre del subapartado anterior tomando como referencia a Giorgi y Kiffer, implica realizar **una apuesta abierta por la profundización y extensión de las democracias**, entendiéndolas como proyectos comunes inacabados donde

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, 2015, p.19)

Es decir, creemos necesario **generar los espacios, tiempos y ambientes necesarios para un diálogo educativo en el que todas aprendamos a contextualizar y debilitar el discurso de odio**, frente a las urgencias neoliberales y los autoritarismos que van sedimentando prácticas anti-dialógicas en nuestras vidas cotidianas. Para ello, entendemos, en todo caso, 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. Enfrentar los discursos del odio desde la educación implica diferentes cuestiones. En primer lugar, tomar conciencia de la responsabilidad social de la escuela. 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. Además, como comentábamos, escuela, docentes, ciencia... estamos en el punto de mira de los discursos del odio, aunque pretendamos mirar hacia otro lado. (Abril Hervás, 2021, p.1)

Este abordaje educativo del discurso de odio conecta directamente con el **Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7. de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas**, donde se pretende

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la **educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.** (ONU)⁹

Y, de manera más específica, en la **Conferencia Mundial de Ministros/as de Educación, celebrada el 26 de octubre de 2021**, se insta a abordar los discursos de odio de manera integral, contemplando tanto sus causas como sus impactos, y recomendando, entre otras cuestiones:

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, 2021, p. 2).

9. Aquí pueden consultarse las metas del ODS 4. "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Por tanto, y como ya hemos expuesto en otra ocasión (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020), necesitamos *hablar* en los espacios educativos sobre el momento de auge anti-democrático que estamos viviendo y preguntarnos **cómo queremos vivir** (Garcés, 2020). Esto supondrá comprender colectivamente que el odio no está ahí, sino que es algo que se fabrica (Rogerero, 2019), y que, además de condenarlo, será necesaria la tarea de **visibilizar los procesos que lo activan y dirigen**, así como las violencias y desigualdades en las que ahonda, para tratar de contribuir a **mostrar cómo puede ser debilitado e interrumpido** (Emcke, 2017). En palabras de Theodor Adorno en la conocida conferencia que ofreció en 1966 a través de Radio Hesse: "hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades (...) las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia fuera sin **reflexionar sobre sí mismas**" (Adorno, 1966).

En este sentido, la lógica machista, racista, clasista, capacitista, islamófoba, antisemita, LGBTIfóbica, etc., que impregna el discurso de odio responde a un argumento circular que ha sido definido por la antropóloga Margarita del Olmo en sus estudios sobre racismo en escenarios educativos, haciendo evidente un **"negocio de las diferencias"** -en el sentido de rentabilidad de las mismas- en el que este argumentario

se emplea para **legitimar la desigualdad**, haciendo responsable de ella, no al que acapara privilegios, sino al que se ve desposeído de ellos. En este tipo de negocio estamos implicados directamente todos aquellos que obtenemos beneficios a costa de él, y no sólo los que matan, roban o dañan empuñando un discurso racista abierto. Éstos, como dije al principio, son **sólo la parte visible del problema**, los que se atreven a vociferar lo que todos asumimos de forma inconsciente, y los que emplean con violencia unos argumentos que para el resto consisten únicamente en obtener beneficios sociales traducidos en privilegios. Mientras no seamos capaces de **desenmascarar este tipo de mecanismos, y para ello es necesario comprenderlos bien**, existirá un caldo de cultivo propicio para que, en determinados momentos, algunas personas maten, roben, destruyan o dañen a los mismos a los que el resto de la sociedad está impidiendo un acceso equitativo y justo al poder y a los bienes. (del Olmo, 2009, p. 144 y 145)

Entonces, desde una perspectiva reflexiva que nos incluya a cada persona como agente dentro de la problemática de la desigualdad, el discurso de odio es una **"cuestión socialmente viva"** (Izquierdo Grau, 2019) susceptible de ser utilizada como material pedagógico -en las aulas y fuera de ellas- para ensayar una necesaria **literacidad crítica** (Arroyo et al., 2018) y **mediática** (Triviño Cabrera,

2017; UNESCO, 2019) que nos ayude a situar, analizar y comprender las prácticas discursivas que nos envuelven y, en muchos casos, interpelan. Esto supone, en un sentido más amplio, llevar a cabo *praxis* educativas orientadas a favorecer una *lectura* comprometida del mundo que habitamos, como parte de una apuesta pedagógica honesta capaz de reconocer que "además de un acto de conocimiento, **la educación es también un acto político. Por eso no hay "pedagogía neutra"** (Freire y Shor, [1987] 2014, p. 34). Esta asunción, y el compromiso con la construcción de formas de relación cada vez más equitativas desde la diversidad en tanto que objetivo educativo irrenunciable, es lo que nos ha llevado a poner en marcha la presente investigación.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PREGUNTAS Y OBJETIVOS

4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Desde esta comprensión -siempre parcial e incompleta- del contexto, la propuesta parte del entendimiento de que, por un lado, **los discursos de odio deben ser cuestionados desde todos los espacios sociales posibles**, incluyendo el amplio campo de lo educativo. Por otra parte, también surge del convencimiento de que ha de ser la ciudadanía (entendida en un sentido amplio y radicalmente incluyente), a través del ejercicio de su capacidad crítica y transformadora, quien identifique y desgrane en lo cotidiano tales narrativas y, complementariamente, elabore otras formas de mirar, sentir, pensar y relatar los procesos sociales actuales.

Consecuentemente, el **objetivo principal** de este proyecto de investigación busca comprender el significado que otorgan los adolescentes a los discursos de odio para, en un segundo momento, con su participación y en diálogo con ellos, **elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica**.

De manera más específica, **hemos pretendido**:

- (1) conocer y analizar cuáles son los principales **escenarios y agentes sociales** en los que las y los adolescentes participantes 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 de odio.

En este sentido, y recuperando algunas de las **hipótesis iniciales** que barajábamos, nos parece imprescindible ser conscientes de las distintas **implicaciones que pueden tener estos discursos según la manera en la que los participantes perciban que les incumben (o no) directamente**. Dicha interpelación sería distinta -hipotetizábamos- en caso de percibir que los discursos les sitúan directamente como sujetos de rechazo, en comparación con aquellas personas en las que "solamente" son posibles y potenciales consumidoras y reproductoras de los mismos. Por otro lado, entendemos, además, que se pueden jugar ambos roles

a la vez, según la ocasión, los contextos y las diversas coordenadas personales y grupales. Partiendo de esta premisa, existirá la posibilidad de encontrar múltiples tipos de estrategias de evitación/confrontación/transformación frente a tales discursos. Por ello, apuntábamos en el diseño del proyecto que el análisis de esta posible distinción, si se diese, podría resultar también un interesante foco de atención.

Respecto al propio planteamiento del proyecto, otra de nuestras hipótesis de partida asumía que una investigación colaborativa con adolescentes, además de permitirnos **conocer de manera más cercana sus percepciones** sobre los discursos de odio en general, **enriquecería las respuestas que ellas y ellos pudieran desarrollar** frente a los discursos de odio. Expresarse con su propio lenguaje y desde sus intereses les posibilita auto-percibirse como agentes de cambio de su propio entorno. De esta manera, considerábamos que partir de sus preocupaciones, perspectivas y formas de expresión podría **facilitar que los mensajes y formatos finales tuviesen buena acogida entre otros adolescentes y jóvenes** que no hayan participado directamente en el proceso.

Del mismo modo, estamos convencidas de que el proceso sinérgico de co-producción de materiales que reflejen tanto los resultados (qué hemos aprendido) como el proceso de la investigación (cómo lo hemos hecho), **favorecerá que pueda re-pensarse y re-hacerse desde otras investigaciones y entornos educativos**. Esta transferibilidad también ha sido facilitada mediante la apuesta por un proceso metodológico inspirado en las experiencias de educación popular y pedagogía crítica, y sostenido por herramientas creativas lo más accesibles y asequibles posibles para la mayoría de los centros y espacios educativos.

En último término, también sosteníamos inicialmente, en tanto que hipótesis, que el abordaje investigativo de los discursos de odio desde la perspectiva educativa **complementaría otras aproximaciones disciplinares**. En este sentido, se ha observado que hasta ahora los estudios vienen concentrándose principalmente el ámbito del Derecho (Paz et al., 2020), aunque últimamente van incrementándose los estudios sobre identificación del discurso de odio a través del diseño y aplicación de algoritmos en redes sociales virtuales (Izquierdo-Montero et al., 2022). Teniendo esto en cuenta, nuestro trabajo pretende contribuir a reforzar la temática de los discursos de odio como una prioridad de investigación en el ámbito académico, y particularmente en el amplio área de las Ciencias Sociales y Humanidades, desde una lógica de **responsabilidad y compromiso social** que ha de serle exigida a las universidades, y que pasa por construir conocimientos y saberes *junto* a diversos agentes sociales que, en última instancia, sean **útiles para mejorar sus propias vidas**.

Consecuentemente, el trabajo que aquí se presenta busca aprender junto a los participantes, más que "concienciarles", ya que es la **articulación de diversas miradas parciales** lo que nos posibilitará un conocimiento más profundo de la vida social (Haraway, 1995). En este sentido, y como ya hemos sostenido en otra parte (Quirós-Guindal et al., 2021), **hemos evitado partir de un "enfoque de carencia" y adultocéntrico para justificar la necesidad de trabajar junto a adolescentes y jóvenes**, cayendo en el error de pensar que es este grupo de edad quien más crédulo y susceptible puede ser ante los discursos de odio, los bulos, la desinformación, etc., puesto que hay evidencias que demuestran lo contrario (Brashier y Schacter, 2020). Por ello, hemos llevado a cabo **una investigación manifiestamente reflexiva** que nos ha permitido aprender durante el proceso acerca de cómo hacer aquello que, precisamente, daba sentido último a la investigación: **dialogar en espacios educativos, junto a adolescentes, sobre discursos de odio.**

5. METODOLOGÍA

Mediante este apartado pretendemos responder al **cómo ha tenido lugar la investigación**. Para ello, comenzaremos por esbozar algunas características de la mirada/enfoque que manejamos desde el Grupo INTER y que, consecuentemente, nos ha llevado a realizar unas apuestas metodológicas entre las tantas disponibles. Más adelante, pasaremos a pormenorizar el procedimiento de la investigación, abordando los siguientes aspectos: diseño inicial y reajustes por la incidencia de la COVID-19; participantes y modo de aproximación e incorporación a la propuesta de investigación; fases y contenidos de las mismas; técnicas y herramientas de investigación desplegadas; y cronograma del proyecto. Por su parte, el método de análisis será descrito en el apartado siguiente (6), dedicado a los resultados.

Finalizaremos este bloque metodológico exponiendo las limitaciones que hemos identificado en el estudio, confiando en que se complementarán con aquellas que puedan ser señaladas posteriormente por las lectoras y lectores de este informe, así como por posibles participantes de otros foros de difusión del proyecto. Con todo ello, pretendemos realizar un ejercicio de transparencia y honestidad investigadora.

5.1. ENFOQUE

El enfoque del presente proyecto de investigación **se enmarca en distintas corrientes teóricas y de acción dentro de las pedagogías críticas**. Partimos desde el reconocimiento de que la praxis educativa conlleva siempre un posicionamiento político e ideológico -sea éste explícito/implícito y/o coincidente/disidente con la ideología dominante- y tratar de poner sobre la mesa aquellos marcos teóricos que guían nuestro quehacer educativo e investigador, así como sus limitaciones.

Uno de esos marcos es **el enfoque intercultural de la educación en su compromiso con la equidad y la justicia social**. En este sentido, una mirada intercultural en educación entiende la diversidad como un componente inherente al ser humano, analizando cómo se comporta y se relaciona cada persona que se desenvuelve en un espacio social concreto, de manera que se puedan estimular la adquisición de herramientas de comunicación efectivas (Aguado Odina, 2017).

Desde este enfoque se reconoce la diversidad como un adjetivo que interpela a todas las personas, prestando atención a las peculiaridades individuales. **En este marco se huye de los estereotipos que nos agrupan en categorías artificiales, tratando de evitar la homogeneización por categorías y el establecimiento de diferencias de valor en torno a estas** (Grupo Inter, 2007). Tal reconocimiento de la diversidad como normalidad conlleva la necesidad de facilitar y promover la participación crítica y transformadora de las personas en la vida social (Malik Liévano, 2005) pues por norma general utilizamos la simplificación para acercarnos a la realidad, sin ser conscientes del reduccionismo que ello supone (Melero y Gil-Jaurena, 2015), y las situaciones de desigualdad que desde ahí se tienden a justificar.

Sin embargo, el camino hasta esa mirada crítica es un recorrido constante y aún no completado. Es por ello que, en el presente, ser leídos o adscritos en ciertas categorías dentro de la diversidad -en contraposición a otras- es una realidad existente que tiene consecuencias directas en la calidad de vida de las personas (Rodó-Zárate, 2021). En este sentido, la mirada Interseccional nos ofrece un marco teórico y de acción complementario al enfoque intercultural (Cho, et al., 2013). **La mirada interseccional entiende que las distintas categorizaciones que hacemos de las personas llevan consigo una serie de privilegios o desventajas** -dependiendo de la categorización- **y que la interacción de distintas categorías puede dar lugar a un entramado de situaciones ventajosas/desventajosas nuevas** -más allá de la suma de las consecuencias propias de cada opresión-. De esta manera la atención no se fija en la categoría en sí, sino en las reacciones y relaciones sociales frente a esas categorías artificiales.

Esta forma de mirar entiende, entonces, que interpretar estas situaciones desde marcos analíticos complejos, así como nombrarlas, es la única manera de poder hacerlas frente -haciéndolas explícitas- (Chun et al., 2013, p. 923, como se citó en Cho et al. 2013, p. 797). Su aspiración sería llegar a generalizar la aceptación de que todas las personas son diversas, superando para ello las distintas consecuencias que tienen unas "diversidades" -convertidas en "diferencias" y éstas, a su vez, en desigualdades- frente a otras. Esta corriente surge desde la lucha de los feminismos negros en el ejercicio de tratar de entender la doble opresión que genera ser una mujer racializada (Crenshaw, 1990) y ha servido para acercarse a fenómenos como los efectos de unas luchas sociales sobre otras (Davis, 2004).

Dentro de las corrientes que abordan las distintas relaciones de poder desde la interseccionalidad, nos posicionamos en el acercamiento interseccional intracategorial, que problematiza los límites de dichas categorías y las peculiaridades de cada caso en concreto (Melero y Gil-Jaurena, 2015), negando

así la idea de que estas pueden ser determinantes en la vida de las personas y aceptando la relación de las mismas con el contexto inmediato y con el momento socio-histórico (Crenshaw, 1991; Rodó-Zárate, 2021). Estas ideas entran en diálogo con **la perspectiva feminista decolonial** (Segato, 2018), **contando así con los saberes de quienes han comprendido y expuesto que las distintas opresiones** (y, por tanto, los privilegios sociales) **cuentan con una interconexión** que no siempre se explicita con claridad y que se relacionan entre sí dentro una complejidad en la que los planteamientos y las estructuras coloniales -con sus "pedagogías de la crueldad"- siguen imperando.

En lo referente a la educación, el camino hacia esa mirada crítica que permita huir de simplificaciones nos lo proporcionan prismas como la **Pedagogía de los oprimidos** (Freire, 1968)¹⁰ o la **Pedagogía Crítica** (Giroux, 2008). **Estas corrientes pedagógicas apuestan por poner a las personas en el centro de sus propios procesos educativos, procesos relacionados con el entorno político y social.** Se centran tanto en el **desarrollo de la conciencia crítica individual** en relación a las condiciones sociales injustas, **como en el desarrollo de un componente colectivo de lucha y compromiso político** para transformar dichas condiciones, apostando así por una sociedad más igualitaria. Busca contribuir a desarrollar en las personas una libertad (componente individual) solidaria (componente colectivo), y de hacerlo en el contexto educativo y en el contexto social más amplio, en relación con otras personas. El desarrollo de la conciencia crítica individual (pero siempre en relación con), se considera paso previo para la acción colectiva y la transformación social. En este sentido, **desde el enfoque intercultural resulta imprescindible superar la visión de la diferencia y la desigualdad como asunto privado e individual por el cual se culpabiliza a la víctima de las injusticias sociales que padece** (Gil-Jaurena, 2008).

En el caso del trabajo con adolescentes, las pedagogías críticas pasan por **huir de visiones adultocéntricas en las que se caracteriza a este sector de la población como pasivo, con poca conciencia político-social y como una especie de proyecto futuro con nada que aportar al presente** (Casas, 2010; Cabrerizo et al., 2018). Lo mismo ocurre en la investigación social, donde es necesario vencer la mirada del "objeto" de estudio como una mera fuente de información, pasando a un prisma de la investigación más orientado a la transformación social y a la participación de la ciudadanía (Illera y Monroy, 2009).

10. Freire recibió numerosas críticas por parte de activistas y teóricas feministas debido al uso del masculino genérico. Él mismo reconocería en textos posteriores (concretamente en *Pedagogía de la esperanza*), que "el rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor de cambiar el mundo (...) Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo" (Freire, 2009, p. 64). Nosotras/os preferimos hablar de Pedagogía de los oprimidos, como un reconocimiento al odio y discriminación que sufre el colectivo trans.

Es por ello por lo que hemos enmarcado el planteamiento metodológico del proyecto en la línea de la **Investigación Participativa** (Alatorre Frenk, 2016), **contando con las/os participantes a lo largo de todo el proyecto y generando espacios horizontales de reflexión y acción conjunta; intentando difuminar la dicotomía del equipo de investigador/objeto de investigación y creando, consecuentemente, una dinámica de investigación colaborativa en torno a los distintos discursos de odio.** Para ello se ha tratado de ir construyendo comúnmente los conceptos que han dado sentido a la investigación -discurso de odio, intenciones/emociones detrás de los mismos, privilegios, etc.- y optando por una toma de decisiones que ha partido de los intereses y necesidades de quienes participaban en la investigación.

Consecuentemente, los **principios que han guiado el proceso de investigación participativa** han sido los recomendados por Torres-Carrillo (2015): la asunción de la no neutralidad de las Ciencias Sociales; la creación de relaciones cercanas entre investigadores y participantes, reconociendo la agencia política y social de las personas junto a las que trabajamos y su aportación al proceso de investigación -difuminando la dicotomía ya nombrada entre equipo de investigación y sujetos de investigación-; el intento por generar un diálogo de saberes, entendiendo que los distintos conocimientos responden a distintas necesidades y situaciones; el esfuerzo por ofrecer las técnicas de investigación de maneras más "amigables" (sencillas, comunicables, manejables...) para que las y los participantes puedan apropiarse de ellas; y el compromiso por llevar a cabo una "devolución" crítica de las conclusiones alcanzadas colectivamente.

El contenido de las sesiones se ha organizado en torno a la metodología de los talleres dialógicos en los que hemos contado con distintas dinámicas y actividades que fomentan el cuestionamiento de las ideas iniciales y la construcción de ideas comunes en las que todas las personas pueden construir desde sus vivencias. El papel de quienes investigan en este caso sería el de dinamizadoras/es pedagógicas/os que motivan la participación y acompañar al grupo en el proceso de cuestionamiento y producción de conocimiento (Batallán et al., 2015). Para facilitar este proceso de investigación participativa se han propiciado **distintas etapas de cuestionamiento, análisis y discernimiento del proceso colectivo** junto a les 52 adolescentes participantes. Ello ha supuesto no poder hacer una planificación previa de las distintas sesiones que han formado la investigación, pues cada sesión ha marcado el rumbo de las posteriores y cada grupo ha decidido trabajar hacia orientaciones diversas.

En este sentido, el trabajo de reflexión y cuestionamiento sobre el recorrido realizado ha sido constante, pues nos ha guiado en la pregunta de "hacia dónde seguir caminando".

De esta manera, se rompe con la dualidad entre la vida "académica" y la vida "cotidiana", **propiciando conexiones entre los acontecimientos diarios y las reflexiones conjuntas.**

Establecer este tipo de relaciones ayuda a generar un compromiso con el aprendizaje y con el cambio social, pues explicita cómo conceptos abstractos nos atraviesan en el día a día (hooks¹¹, 1994). En esta dinámica, y para no ser incoherentes con los objetivos del proyecto de investigación, hemos intentado establecer **relaciones horizontales, tratando de generar espacios seguros de convivencia en los que poder expresar las distintas opiniones e inquietudes.** Generar relaciones de equidad a partir de relaciones desiguales, o intentarlo, es un ejemplo de revisión de los propios privilegios y de lucha contra los discursos de odio. **Apostamos de nuevo por una pedagogía emancipadora, recíproca y bidireccional,** porque, como sugiere Marina Garcés: "cualquier persona, grande o pequeña, que haya sido tratada como una igual, aunque sea una sola vez en la vida, no dejará nunca de percibir la violencia de todo aquello que la dispone, de nuevo, a la inferioridad" (Garcés, 2020, p. 142 y 143).

5.2. PROCEDIMIENTO

5.2.1. Adaptación y ajustes COVID-19

Como se verá en los apartados que se exponen a continuación, la situación sociosanitaria derivada de la COVID-19 ha repercutido en el desarrollo del proyecto, obligándonos a introducir cambios importantes en la implementación del mismo. La duración prevista del proyecto era de 18 meses: desde febrero de 2020 a julio de 2021. En primer lugar, el confinamiento durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020 tuvo como consecuencia la paralización de los contactos con los centros educativos y el retraso del inicio de la implementación del proyecto hasta septiembre de 2020. Paralelamente, surgió la necesidad de repensar el proyecto, planteado inicialmente en un formato presencial y orientado a formar un Grupo Motor con adolescentes procedentes de distintos municipios y escenarios educativos. Si bien durante los meses de confinamiento se planteó la necesidad de elaborar una nueva propuesta en formato virtual, desde septiembre de 2020 ha sido posible mantener el formato presencial con ciertos ajustes.

11. La persona (Gloria Jean Watkins) que firma con este pseudónimo (bell hooks) realiza un uso intencionado de la minúscula para romper con ciertas rigideces académicas, criticando usos del lenguaje que, más que aproximar, marcan distancias. De esta manera trata de poner el foco en las ideas, más que en quién las enuncia. Es decir, la minúscula no se trata de una errata.

Por un lado, en lugar de crear un Grupo Motor heterogéneo, formado por el equipo investigador adulto junto con adolescentes de distintos escenarios, las medidas preventivas de COVID-19 nos han llevado a trabajar separadamente con cada grupo de manera particular. Por otro lado, las medidas preventivas de desdobles de los centros educativos nos ha permitido trabajar con ratios más pequeñas, pero ha duplicado las sesiones realizadas en un mismo centro.

5.2.2. *Diseño de investigación*

En este apartado se describe el diseño metodológico seguido en la investigación, cuyo **enfoque ha sido fundamentalmente cualitativo y ha tenido un carácter participativo**, como decíamos. Recordemos que el objetivo de estudio de este trabajo ha sido comprender el significado que otorgan los adolescentes a los discursos de odio para, con su participación y en diálogo con ellos, co-elaborar materiales y recursos formativos que promuevan una educación crítica. Se ha tratado, por lo tanto, de facilitar la emergencia de reflexiones y la producción de conocimientos y aprendizajes sobre: los principales agentes y escenarios donde identifican tales discursos; las estrategias y actitudes que adoptan frente a ellos en sus cotidianidades; y sobre cómo responder de manera creativa y crítica a este tipo de discursos. Para ello, el diseño metodológico de la investigación se ha articulado alrededor de **talleres dialógicos con adolescentes** desarrollados desde octubre de 2020 hasta junio de 2021.

El proyecto ha contado con la coordinación y participación de integrantes del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural, conformando tanto el Grupo Motor de la investigación como la Comisión de Seguimiento¹². En este sentido, conviene señalar que, durante todo el proceso de investigación, el Grupo Motor ha mantenido una comunicación periódica a través del correo electrónico con la Comisión de Seguimiento y se han intercalado varias sesiones de reflexión conjunta mediante encuentros virtuales. Del mismo modo, a lo largo de la implementación del proyecto en los distintos espacios educativos, hemos contado con la colaboración e implicación del profesorado de referencia de cada uno de los grupos, manteniendo una comunicación e intercambio de ideas constante, así como acompañando a los participantes en todas las actividades desarrolladas.

12. El Grupo Motor del proyecto, formado por cuatro personas del equipo investigador, ha sido el encargado de la intervención más directa y cercana en y con los espacios educativos, mientras que la Comisión de Seguimiento, formada por otros integrantes del Grupo INTER, ha mantenido una labor de apoyo y asesoría y, como su nombre indica, de seguimiento del proyecto desde un plano secundario.

5.2.3 Participantes¹³

Quienes han participado en la investigación han sido 42 adolescentes, pertenecientes a dos grupos de 3º de la ESO -organizados en 4 grupos debido a los desdobles realizados como medida preventiva del COVID-19- del IES Satafi (Getafe), en el marco de la asignatura de Valores, y 10 adolescentes y jóvenes pertenecientes al Grupo de Paz y al Taller de Conversación del proyecto BARRIOS, enmarcado dentro de Centro de Formación y Atención Socioeducativa VALORA (Parla). Esto ha conformado un total de **52 participantes y 5 grupos**.

El criterio para la búsqueda de espacios colaboradores se ha sostenido en varias consideraciones metodológicas: 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 socio-sanitarias; 3) las oportunidades para facilitar la cohesión, la participación activa de todos y la profundización en la temática desde sus vivencias cotidianas en función del número de adolescentes de cada grupo; 4) la posibilidad de ahondar en la realidad de cada contexto; 5) la ubicación de los espacios educativos y la posibilidad de desplazamiento entre ellos, en términos de distancia y comunicación en transporte público.

5.2.4. Fases y contenidos

A continuación, se detallan -de manera más minuciosa- las fases que han estructurado el proyecto, teniendo en cuenta que, al tratarse de un proyecto participativo, éstas han sido flexibles y adaptadas a y desde las/os participantes, reajustándose progresivamente a medida que avanzaba el proceso.

13. Si bien en el diseño inicial de la investigación se delimitó que los participantes en la misma serían adolescentes de 4º de la ESO de cuatro centros de educación secundaria de la zona sur de Madrid (4-6 chiques por centro, 20-24 adolescentes en total), atendiendo a la diversidad del centro y tratando que los grupos fuesen representativos de la misma, en una de las reuniones con la Comisión de Seguimiento se decidió que podría ser más interesante incorporar también otras entidades educativas distintas a los IES para dotar de mayor diversidad de escenarios al proyecto. Consecuentemente, durante el mes de febrero y principios de marzo de 2020 se mantuvieron reuniones informativas y se alcanzaron acuerdos de colaboración con: IES José De Churriguera (Leganés); IES La Serna (Fuenlabrada); IES Satafi (Getafe); Asociación Rumiñahui (sede de Alcorcón); VALORA Centro de Formación y Atención Socioeducativa (Parla). Debido a la situación sociosanitaria derivada de la COVID-19 y al confinamiento que tuvo lugar durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020, la colaboración con los centros se vio paralizada y se retomó el contacto en septiembre de 2020. En ese nuevo escenario, los centros con posibilidad de participar en el proyecto se limitaron al IES Satafi y VALORA Centro de Formación y Atención Socioeducativa. Conviene señalar que, aunque el número de centros participantes fue menor que el planteado inicialmente, este ajuste permitió profundizar en la realidad de cada contexto, así como también aumentó considerablemente el número de adolescentes participantes en el proyecto.

Como paso previo, antes de comenzar con la implementación del proyecto, a todos los espacios educativos colaboradores se les facilitaron **modelos de consentimiento informado** -acordes con los requerimientos del Comité de Bioética de la UNED¹⁴ (ver [ANEXO 1](#))-, para que fuesen leídos, comprendidos y firmados por los participantes y sus familias y/o tutores legales. Se aportó, además el certificado de exención de antecedentes penales de naturaleza sexual de cada una de las personas del Grupo Motor que fuesen a estar contacto con el alumnado.

Procedemos a describir la intención y el contenido previsto en cada fase:

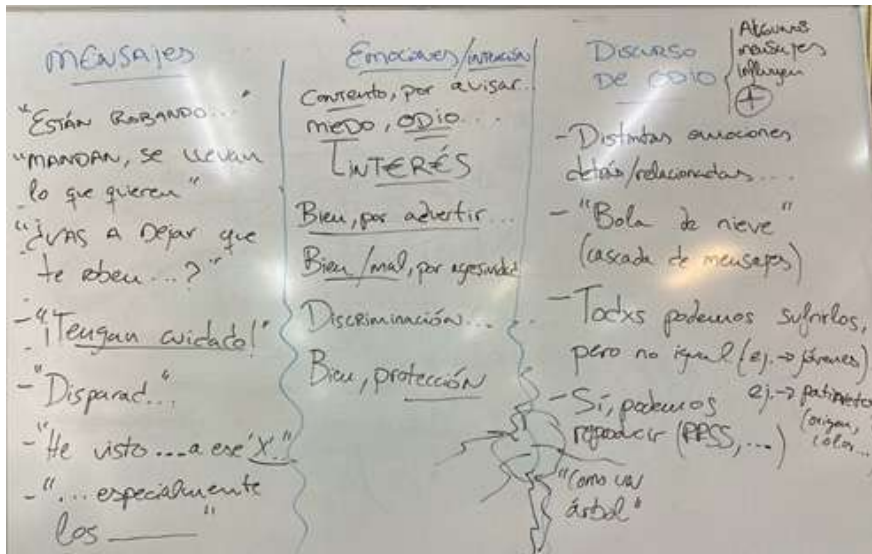
FASE 1. "Qué son los discursos de odio" (octubre-diciembre 2020). Los objetivos de esta fase han sido: (1) Profundizar en la comprensión de lo que les adolescentes entienden por discursos de odio y cómo se relacionan con ellos; (2) Reflexionar desde el reconocimiento de que todas las personas pueden ser emisoras y, en ocasiones, receptoras de discursos de odio, o participar de alguna manera en la creación y difusión de los mismos, según su posición contextual en el continuo de vulnerabilización-privilegio, exclusión-inclusión; (3) Introducir la técnica de investigación social "mapeo" y, desde ahí, conocer la percepción acerca de la relevancia de los discursos de odio en los espacios cotidianos de los participantes. Para ello, desarrollamos dos sesiones con cada uno de los cinco grupos de adolescentes.

Esta primera fase comenzó con la presentación del proyecto a los adolescentes de cada grupo con la intención de ajustarlo a los intereses y necesidades que encontrasen en sus respectivos centros educativos y otros contextos en los que se desenvuelven. En ese primer momento, también negociamos los tiempos del proyecto con profesorado y alumnado, teniendo en cuenta sus disponibilidades, y elaboramos un cronograma conjunto en cada uno de los dos espacios educativos. Conviene señalar que el carácter voluntario de la asistencia en uno de los espacios educativos -en contraste con la obligatoriedad del instituto- no sólo permitió, sino que facilitó en gran medida la adaptación de los tiempos entre los participantes y el proyecto.

Los contenidos en torno a los cuales se estructura esta primera fase del proyecto giran alrededor de conocer y profundizar en qué idea/s previa/s tenían los adolescentes participantes sobre los discursos de odio. A través de diversas

14. La investigación cuenta con el certificado correspondiente del Comité de Bioética de la UNED, desde donde se ha supervisado el planteamiento de la investigación, el tipo de técnicas previstas y los procedimientos éticos en relación a la información ofrecida a los participantes y sus familias y/o tutores legales, así como respecto a los datos personales recogidos y su tratamiento. Los informes favorables presentados por los miembros del Comité de Ética aseguran y explicitan que el proyecto cumple todos los requisitos de idoneidad requeridos por dicho Comité para proyectos que implican investigación con personas.

sesiones de diálogo y reflexión colectiva abordamos cuestiones clave para la investigación tales como: si reconocían los discursos de odio en su vida cotidiana (¿en qué espacios? ¿qué agentes son emisores? ¿a quiénes apuntan los discursos de odio?); si les interpelaban de alguna manera (bien afectándoles o siendo partícipes); si reconocían el papel de las emociones y el mecanismo discursivo con el que se fabrica el miedo y el odio; y si identificaban qué vinculación tienen los discursos de odio con situaciones de violencias visibles e invisibles o cotidianas/ íntimas y estructurales. Del mismo modo, a través del trabajo con un caso real y una dinámica de roles en torno al mismo, reflexionamos sobre el alcance diferencial de cada discurso en función de dónde, cómo y por quién es emitido. Enfatizamos, además, en la importancia de considerar los ejes de privilegio y opresión al considerar quiénes tienen mayor probabilidad de ser víctimas de discurso de odio, y la necesidad de tomar conciencia de los propios privilegios y de nuestro papel al recibir, reproducir y emitir mensajes.



Complementariamente, en uno de los espacios educativos propusimos a algunos de los grupos que, en el marco de la asignatura de Valores, realizasen una actividad reflexiva individual cuyo objetivo era la profundización en la identificación de los propios privilegios/opresiones poniendo de relieve el papel de estos en la cotidianeidad, así como sus consecuencias para la calidad de vida de las personas.

Esta primera fase finalizó con la formación en dos **técnicas de recogida de información**, como puente hacia la siguiente fase. La primera de las técnicas presentadas fue el mapeo.

Con cada uno de los grupos se realizó una recopilación de espacios cotidianos y una identificación de la mayor o menor presencia e intensidad de discursos de odio en los mismos, así como la identificación de espacios "seguros" -libres de discursos de odio-.



Todos los mapeos fueron trasladados a la plataforma Padlet -que funciona como una pizarra digital colaborativa-, con la finalidad de que los participantes pudieran continuar haciendo allí sus aportaciones y nutrir así el mapeo. Desde el Grupo Motor, elaboramos un vídeo explicativo del manejo de dicha plataforma y les facilitamos un guion abierto para que expusieran sus experiencias en ella. La técnica de foto-voz también fue presentada, con ejemplos de diversas experiencias¹⁵, y se animó a los grupos a ponerla en práctica -registrando discursos de odio o situaciones que fomentasen los estereotipos y prejuicios que sustentan a los discursos de odio- y compartir sus resultados en los diferentes "mapas" trasladados a la plataforma Padlet.

FASE 2. "Los discursos de odio en nuestros contextos cercanos" (enero-marzo 2021). Los objetivos de esta fase han sido: (1) Reflexionar sobre la información generada con el mapeo y sobre cómo continuar investigando a partir de ella; (2) Aproximar a los adolescentes al diseño de diversas técnicas de investigación; (3) Codiseñar e implementar propuestas de investigación que den respuesta a las inquietudes de los adolescentes en relación a los temas abordados. Para ello, desarrollamos tres sesiones con cada uno de los cinco grupos de adolescentes.

15. Un ejemplo de esta técnica es el proceso participativo que se dio en el barrio de Tepito, donde un grupo de jóvenes identifican a personas que mejoran el barrio con diversas acciones y actitudes. https://www.youtube.com/watch?v=PizeSgGQljo&list=PLziAbsilqQqLclL5-XpParOEE3Kz-6uZG&ab_channel=FotoVoz

En esta segunda fase comenzamos reflexionando en torno a un mapeo unificado (elaborado a partir de los mapeos de cada grupo) y a la definición construida colectivamente sobre discursos de odio. A partir del diálogo alrededor del mapeo, cada grupo se dividió en subgrupos para diseñar **propuestas de investigación sobre los discursos de odio en sus contextos cercanos**, teniendo como tareas la elección del espacio donde investigar (p.e. redes sociales, instituto, familia, espacios públicos, etc.), el planteamiento de sus preguntas de investigación y el diseño de la recogida de información (p.e. informantes, técnicas, etc.). A lo largo de varias sesiones, cada diseño metodológico fue contrastado a través de puestas en común en las que el resto de grupos hacían preguntas sobre posibles debilidades o limitaciones de cada propuesta, de manera que sirvieran para matizarlas o reorientarlas. Una vez afinado el diseño de las propuestas de investigación, éstas fueron llevadas a cabo fuera del horario de las sesiones.



Las investigaciones realizadas se centraron en las redes sociales (TikTok, Twitter, Instagram y Youtube), y en otros espacios como el instituto, el barrio, el trabajo, el hogar y el espacio personal -las propias creencias-. Estas versaron sobre los discursos de odio racistas, machistas, islamófobos, gordófobos y contra el colectivo LGTBIQ+. Como métodos de investigación optaron por analizar el contenido compartido en internet (vídeos, canciones, imágenes, noticias, memes, stickers, *gifs*, comentarios...), poniendo el foco en su carácter ofensivo, así como el análisis de las percepciones y reflexiones, tanto propias como de otras personas, en torno a los discursos de odio a través de entrevistas a informantes clave y relatos auto-biográficos. Para la puesta en común final y el diálogo colectivo con el resto de compañeros del grupo, cada subgrupo preparó una presentación en la que compartió el proceso, la información recogida y los resultados de su investigación.

FASE 3. "Propuestas creativas" (abril-junio 2021). Los objetivos de esta fase han sido: (1) Visibilizar las distintas formas de expresión artísticas y las diversas temáticas relacionadas con los discursos de odio abordadas en las fases previas; (2) Diseñar propuestas creativas desde cada espacio educativo desde las que dar respuesta a los discursos de odio que les participantes considerasen relevantes.; (3) Evaluar la implementación del proyecto con cada uno de los grupos participantes; (4) Generar un espacio de devolución de resultados y conclusiones.

Durante esta última fase, cada uno de los cinco grupos de adolescentes diseñó a lo largo de cuatro sesiones una propuesta creativa frente a los discursos de odio en función de las conclusiones construidas durante la primera y la segunda fase del proyecto. Primero, cada grupo decidió qué formato creativo y/o artístico tendría su propuesta (podcast, monólogo, mural, performance, cortometraje, videoclip, teatro-foro, poesía, memes, fotografía, etc.), qué tema/s abordarían con la misma (aporofobia, islamofobia, gordofobia, transfobia adultocentrismo, LGTBIQfobia capacitismo, racismo, machismo, clasismo, privilegios, intereses, emociones, etc.), qué ideas clave buscaban destacar y las posibles formas de llevar a cabo su propuesta. El procedimiento que se siguió en cada grupo para decidir tales cuestiones tuvo dos momentos diferenciados. En un primer momento, cada grupo se dividió en subgrupos y cada uno de éstos elaboró su propia idea de propuesta -eligiendo tema y formato-, para, en un segundo momento, compartir con el resto de subgrupos sus ideas, debatir al respecto y proceder a la votación. Para la votación se empleó el método que denominamos "3-2-1", el cual consistió en repartir 3 puntos, 2 puntos y 1 punto entre los temas y formatos propuestos (exceptuando los propios), de manera que todas las ideas recibieran alguna puntuación, pudieran combinarse temas y formatos de diferentes ideas y, sobre todo, de manera que les sirviera para analizar y discernir con atención entre todas las propuestas.

Las propuestas resultantes fueron: **una colección de memes sobre los límites del humor y los discursos de odio, una canción del estilo musical rap sobre el clasismo y el racismo acompañada de un videoclip, un cortometraje sobre la gordofobia y un graffiti sobre el racismo y el machismo.** Para dar apoyo a sus proyectos, se llevaron a cabo distintos talleres en los que se contó con la colaboración de profesionales¹⁶ especialistas en las temáticas y/o ámbitos artísticos propuestos. Tales profesionales acompañaron a los adolescentes durante todo el proceso creativo: reflexión previa -cuando fue necesaria debido a la idiosincrasia de la

16. Los profesionales que han colaborado en esta fase del proyecto han sido: Mara Jiménez @croquetamente__ (taller sobre gordofobia), Darío Unai (taller de guión, cámara, edición y montaje de videoclip y cortometraje), Elena Casanueva @Eskarnia (grabación, mezcla y máster de voz en el videoclip), Armando Calvo (taller de graffiti), Noemi Laforgue @emi_rap e Íñigo Lorón @bombo_y_caja_asociacion (taller de rap).

temática-, diseño y puesta en marcha de las propuestas. Durante todo el proceso hubo, además, presencia del profesorado de referencia y algún miembro del equipo investigador.



Concretamente, se implementaron: un taller de memes, un taller de rap, un taller de graffiti, un taller de guion y un taller sobre gordofobia. Algunas de las creaciones resultantes fueron expuestas en los propios espacios educativos (la colección de memes se expuso en la biblioteca y en el *hall* del instituto y el graffiti fue realizado directamente en una de las paredes interiores del patio del centro educativo), mientras que otras fueron difundidas por redes sociales, tanto desde el equipo investigador como desde los espacios educativos (como fue el caso del videoclip y del cortometraje).



Una vez finalizadas las creaciones, se llevó a cabo la evaluación y el cierre del proyecto con cada grupo a través de un cuestionario de valoración individual (tanto para alumnado como para profesorado) y una dinámica grupal para compartir y recoger algunas reflexiones finales sobre la temática del proyecto y conocer el impacto final en las percepciones de los participantes entorno a la temática trabajada.

Las cuestiones que guiaron dicha reflexión fueron: *¿Cómo definirías los discursos de odio? ¿Qué privilegios (nos) reconocemos? ¿Qué podemos hacer en nuestro día a día? ¿Alguna conclusión?*

En esta última fase del proyecto también implementamos virtualmente, a través de la plataforma Zoom, un **grupo de discusión con profesorado y educadores** de distintos espacios educativos, tanto colaboradores con el proyecto como externos a este. Participaron desde: FAPA Giner de los Ríos (Leganés) y CEAPA¹⁷, IES Satafi (Getafe), y Centro de Formación y Atención Socioeducativa Valora (Parla).

Como cierre del proyecto y agradecimiento a los espacios y agentes educativos colaboradores, se propuso una **jornada de devolución** de la experiencia con cada espacio educativo, en formato presencial, que pretendía posibilitar la presentación de las propuestas creativas de cada grupo. Debido a diversas circunstancias logísticas y organizativas, finalmente no fue posible llevar a cabo tales espacios de encuentro e intercambio; sin embargo, facilitamos a cada espacio los materiales generados en la investigación, acompañados de vídeos explicativos¹⁸ en los que cada grupo de adolescentes presentaba su propuesta, posibilitando así una puesta en común de los aprendizajes y las conclusiones colectivas que han ido construyendo a lo largo del proyecto.

Por último, en paralelo a la elaboración de este informe y a partir de los materiales recopilados y el análisis resultante del proceso de investigación, se ha generado una **guía para profesorado y profesionales de la Educación Social sobre “por qué y cómo hablar de los discursos de odio en espacios educativos”**. Este material será publicado a lo largo de 2022 y nuestra pretensión es que sirva como material didáctico para la práctica docente y pueda ser presentada en diversos espacios, tanto virtuales como presenciales, tales como eventos en redes sociales, jornadas, congresos, actividades formativas en asociaciones y otros espacios educativos, etc.

Complementariamente, cabe mencionar que las distintas actividades de divulgación y difusión del procedimiento (ver apartado 8) nos han servido para repensar tanto cuestiones metodológicas como posibles interpretaciones de los resultados.

17. FAPA hace referencia a Federación de la Comunidad de Madrid de Padres y Madres del Alumnado. Y CEAPA son las siglas de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado.

18. Estos vídeos son material interno del proyecto por protección de derechos de imagen.

5.2.5. Técnicas y herramientas de investigación

Las técnicas que se han implementado en la investigación, y que se exponen a continuación, se han articulado y llevado a cabo de diversas maneras con los distintos grupos de adolescentes, de acuerdo a las realidades de cada contexto.

Talleres dialógicos (transversal). Las sesiones llevadas a cabo a lo largo de las tres fases del proyecto en ambos espacios educativos responden al formato de talleres estructurados a partir del enfoque dialógico, el cual constituye un conjunto de principios metodológicos que da sostén a la capacidad y potencialidad de transformación a través del diálogo. Desde la asunción del diálogo como un proceso de construcción y transformación de las relaciones, que implica un esfuerzo constante, el desarrollo de nuevas competencias, así como el descubrimiento y revalorización de prácticas y experiencias. Así mismo, en este tipo de técnicas es fundamental cuidar esta dimensión relacional, evitando que se reproduzcan algunos esquemas de dominación que están presentes en nuestro entorno cotidiano. Por ello, la confianza, la búsqueda de igualdad, la diversidad, el interés común y la corresponsabilidad son los elementos que han estructurado el espacio de estos talleres desde el enfoque dialógico (Aguilar-Idáñez y Buraschi, 2017). Cada taller ha tenido una duración aproximada de una hora y se ha llevado a cabo separadamente con cada uno de los cinco grupos de adolescentes.

Diario de campo (transversal). Co-elaborado por las cuatro personas integrantes del Grupo Motor y construido a partir de las anotaciones recogidas desde: reuniones de presentación del proyecto a los centros educativos; intercambios de correos, llamadas, mensajes, interacciones, etc. con personas vinculadas al proyecto; sesiones desarrolladas junto a los adolescentes durante la investigación participativa; entrevistas y grupos de discusión con profesorado y educadores; y reuniones con la Comisión de Seguimiento y reuniones de evaluación interna. Cada entrada del Diario cuenta con información contextual (qué, dónde, cuándo y con quiénes) y contenido descriptivo incluyendo fotografías, imágenes e hipervínculos, así como también con un espacio reservado para compartir las reflexiones surgidas en torno a la información descrita.

Audio de las sesiones (transversal). En todas las sesiones desarrolladas en los espacios educativos, especialmente en las enmarcadas dentro de la primera fase, acudimos con una grabadora y solicitamos permiso tanto al profesorado como al alumnado para grabar el audio, únicamente con el fin de rescatar aquella información relevante de la que no pudiéramos tomar nota por estar prestando atención al desarrollo y dinamización de la propia sesión.

Materiales fotografiados durante las sesiones (transversal). A lo largo de todas las sesiones desarrolladas junto a los adolescentes utilizamos la fotografía como método de registro de los materiales que generó cada subgrupo en las distintas dinámicas y actividades realizadas (p.e. diseño de investigación, diseño de propuesta creativa, dinámica de evaluación y cierre, etc.), así como de las ideas y reflexiones que se plasmaron en las pizarras de cada clase a partir de las 46 aportaciones del grupo durante cada sesión. Del mismo modo, también existe registro fotográfico de aquellos elementos de los espacios educativos que han llamado nuestra atención y que nos han resultado relevantes en el marco de la investigación (p.e. actividades enmarcadas en el 8M; carteles sobre grupos de debate durante el recreo; exposiciones sobre convivencia y antirracismo...)

Actividad reflexiva sobre privilegios (Fase 1). Actividad adaptada de la propuesta por Osuna y del Olmo (2019) cuyo objetivo es tomar conciencia de los privilegios invisibles que disfrutamos sin darnos cuenta. De manera individual, cada adolescente debe leer un conjunto de frases e indicar si se identifica o no con las mismas, así como responder razonadamente quiénes cree que son vulnerables de vivir las situaciones descritas en las frases. Además, la actividad incluye tres preguntas de reflexión finales en torno a los privilegios y su relación con los discursos de odio.

Padlet (Fase 1). Pizarras virtuales colaborativas de cada grupo donde se sitúan sus respectivos mapeos, así como las aportaciones de los adolescentes a los mismos mediante la técnica de foto-voz.

Mapeo unificado (Fase 2). Creado a partir de los mapas generados por cada grupo de adolescentes, teniendo en cuenta todos los espacios identificados, así como también calculando el porcentaje de intensidad de la presencia de discursos de odio percibidos en cada uno de ellos, en comparación con el resto.

Definición colectiva de discursos de odio (Fase 2). Creada a partir de los diálogos, las reflexiones y las aportaciones surgidas en cada grupo de adolescentes durante la primera fase del proyecto, enfatizando las siguientes cuestiones: intenciones/intereses ocultos, emociones implicadas, credibilidad del emisor, papel de los privilegios y diferencia entre grupos minorizados y minorías (ver [ANEXO 2](#))

Presentaciones PowerPoint de las investigaciones de cada grupo (Fase 2). Resultantes de las investigaciones sobre discursos de odio en diversos espacios diseñadas y llevadas a cabo por los distintos subgrupos de cada grupo participante en el proyecto. Con estas presentaciones compartieron los resultados de sus investigaciones con sus compañeros y profesorado y dialogaron en torno a ellas.

Grupo de discusión con profesorado y educadores (Fase 2). Realizado con el fin de promover el diálogo entre distintos agentes que forman parte de los espacios educativos que han colaborado en el proyecto -como acción complementaria al diálogo que hemos mantenido con los adolescentes en las sesiones-, así como con otros agentes "ajenos" al proyecto y también vinculados de una forma u otra al ámbito educativo, a quienes la temática de los discursos de odio les puede interpelar de alguna manera. Incluir otras voces vinculadas con estos escenarios educativos puede ofrecer pistas sobre los retos y oportunidades insertos en el intento de abordar críticamente los discursos de odio desde el IES y entidades socioeducativas, etc.

Propuestas artísticas en diversos formatos (Fase 3). Resultantes del trabajo realizado con cada grupo durante la tercera fase del proyecto, en la que diseñaron y llevaron a cabo sus propuestas artísticas para seguir cuestionando los discursos de odio. Las creaciones generadas han sido: colección de memes sobre los límites del humor y los discursos de odio, un videoclip sobre la interacción entre racismo y clasismo, un cortometraje sobre la gordofobia y un graffiti sobre las relaciones entre racismo y machismo.

Cuestionarios de valoración del alumnado y profesorado (Fase 3). Cuestionarios anónimos diseñados *ad hoc* sobre cuestiones relativas a la implementación del proyecto y a la utilidad de los contenidos trabajados. Se facilitaron a los adolescentes y al profesorado durante la última sesión. En el caso del alumnado, su cuestionario contiene siete preguntas que se corresponden con una escala tipo Likert 1-5 (muy en desacuerdo-muy de acuerdo) y cinco preguntas abiertas (ver [ANEXO 3](#)); mientras que el cuestionario para el profesorado contiene únicamente siete preguntas abiertas (ver [ANEXO 4](#)). El objetivo de diseñar y emplear estos cuestionarios es, por un lado, facilitar la expresión de sus valoraciones respecto al proyecto y, por otro lado, recoger información sobre posibles modificaciones y sugerencias de mejora.

Material generado durante la evaluación interna (Fase 3). La jornada de evaluación interna del proyecto fue llevada a cabo por quienes integramos el Grupo Motor en torno a cuatro ejes: aspectos metodológicos; aspectos organizativos y relacionales; contenidos; y líneas de continuidad. En primer lugar, evaluamos los aspectos metodológicos -enfoques y formas de hacer- del proyecto reflexionando a partir del consenso sobre los principios metodológicos compartidos y explicitando cómo éstos se han traducido en la práctica en coherencias, contradicciones y limitaciones. En segundo lugar, realizamos un análisis DAFO para evaluar los aspectos organizativos y relacionales tanto internos -del propio Grupo Motor- como externos -del resto de agentes vinculados de una u otra forma al proyecto-.

Posteriormente, evaluamos los contenidos trabajados con los adolescentes, analizándolos en su progresión temporal y en función de la "autoría" de los mismos: contenido presentado por el equipo investigador al alumnado, contenido desarrollado durante las sesiones de manera conjunta y contenido generado como productos finales en forma de creaciones artísticas. Por último, abordamos la evaluación de las líneas de continuidad a partir de una lluvia de ideas sobre posibles formatos y temas para dotar de continuidad al proyecto, teniendo en cuenta la confianza o seguridad percibida para abordar determinados temas, su utilidad a nivel social y la motivación para implicarnos en ellos.

Para profundizar en el análisis de las respuestas de los cuestionarios de evaluación del alumnado participante, así como en el análisis del material generado durante la evaluación interna del Grupo Motor, puede consultarse el [ANEXO 5](#) y el [ANEXO 6](#), respectivamente.

5.2.6. Cronograma

Para facilitar la comprensión sobre el desarrollo e implementación del proyecto, adjuntamos el siguiente cronograma (ver [ANEXO 7](#)). Del mismo modo, la siguiente tabla muestra la distribución de las sesiones a lo largo de cada fase en cada espacio educativo y con cada uno de los cinco grupos de adolescentes participantes:

Espacio educativo	Grupo	Sesiones de la Fase 1	Sesiones de la Fase 2	Sesiones de la Fase 3
VALORA Centro de Formación y Atención Socioeducativa	Grupo de Paz - Taller de Conversación	5	5	6
Instituto de Educación Secundaria SATAFI	Grupo 3ºC (desdoble 1)	2	4	4
	Grupo 3ºC (desdoble 2)	2	4	4
	Grupo 3ºE (desdoble 1)	2	4	5
	Grupo 3ºE (desdoble 2)	2	4	5

5.3. ALGUNAS LIMITACIONES METODOLÓGICAS

A lo largo del proceso de investigación **hemos encontrado** una serie de **limitaciones de diversa índole**, que el equipo investigador ha ido sorteando mediante diversas estrategias, las cuales se suman a las posibles limitaciones del enfoque y planteamiento metodológicos. A continuación, enumeramos **aquellas** que nos han parecido **más relevantes** de entre las que hemos conseguido identificar:

- Circunstancias sociosanitarias: a causa de la crisis generada por la COVID-19 y todo lo relacionado con ella, la investigación ha tenido que adaptarse en tiempos y maneras de hacer en diversos aspectos. Por un lado, la **planificación del proyecto se ha visto alterada**, viéndose suprimidas actividades que suponían el encuentro presencial entre participantes de distintas instituciones. Por otro lado, las **dinámicas participativas** que conllevaban un contacto estrecho -cercanía física- también **se han visto eliminadas debido al riesgo** que estas podían conllevar para la salud. También consideramos que la situación generada **ha afectado de otras maneras más sutiles**, ya que ha propiciado dinámicas y situaciones personales en la vida social que de otra manera no hubiesen estado tan presentes (inseguridades, limitaciones de contacto y expresión emocional...). Si bien es cierto que los espacios educativos junto a los que hemos realizado el trabajo de campo han mostrado en todo momento predisposición absoluta a colaborar en la investigación, consideramos que en circunstancias normales quizás se hubiese desarrollado con algunas diferencias -realización de encuentros intergrupales, sesiones con dinámicas de colaboración y expresión corporal, fomento del trabajo en grupos pequeños...-. Estas circunstancias también han afectado a otras actividades realizadas en el marco del proyecto -reuniones del equipo de investigación, grupos de discusión, reuniones de seguimiento-, viéndose estas empujadas hacia un contexto más virtualizado.
- Datos "auto-informados": somos conscientes de que la presencia de este tipo de datos (e.g.: Diario de campo) pueden contener varias fuentes potenciales de sesgo a las que prestar atención y observar como limitaciones. Estos sesgos se pueden hacer evidentes si son incongruentes con datos de otras fuentes. Estos son: 1) memoria selectiva, o sea, recordar o no recordar experiencias o eventos que ocurrieron en algún momento en el pasado; 2) efecto "telescopio", donde los auto-informantes recuerdan eventos que ocurrieron una vez como si ocurrieran en otro tiempo; 3) atribución, o acto de atribuir eventos positivos y resultados a la propia persona y eventos negativos y resultados a fuerzas externas; y 4) la exageración, es decir, el acto de representar resultados o embellecer eventos como más

significativo de lo que realmente fueron (Price y Murnan, 2004). En todo caso, tales sesgos han tratado de contenerse mediante estrategias que pasaban por reforzar la inter-subjetividad: por un lado, la elaboración del Diario de campo ha sido llevada a cabo por las cuatro personas integrantes del Grupo Motor, y cada entrada ha sido redactada y revisada en un tiempo próximo a la sesión correspondiente; por otro lado, hemos contado con materiales de apoyo (grabaciones, fichas, presentaciones elaboradas por los participantes, notas tomadas durante la sesión...) que servían de “anclaje” para los datos auto-informados, siempre tratando de ser conscientes de que tales fragmentos literales se trataban de aportaciones y perspectivas particulares de los participantes, que aunque pueden contener mayores o menores resonancias de otros discursos más o menos compartidos, han de entrar en diálogo con otros aportes.

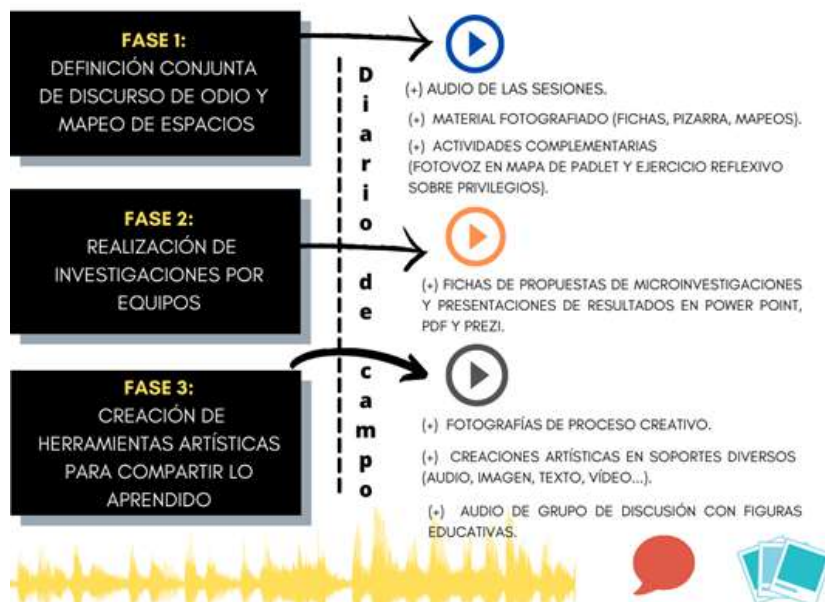
- Tiempos y posturas prefijadas en el contexto escolar: sabemos que la particularidad de la institución escolar plantea una serie de condiciones y formas de hacer que han de tenerse en cuenta en el momento de plantear investigaciones que supongan llevar a cabo estancias en estos escenarios (Velasco y Diaz de Rada, [1997]2015). Tanto los **tiempos, los roles y las expectativas prefijadas**, han sido factores que han supuesto ciertas dificultades para el diálogo de saberes junto a los adolescentes. En ocasiones lo hemos resuelto con más directividad de la que nos hubiese gustado, y nos hemos encontrado de frente con que en este tipo de contextos es difícil lograr relaciones y diálogos horizontales, ya que existe una **jerarquía implícita (y explícita)**, en la que las personas adultas son las que proponen y tienen la capacidad de evaluar a los adolescentes, y a su vez, éstos necesitan una evaluación positiva por parte de las primeras, lo cual puede sesgar las opiniones que pudieran considerarse como más controvertidas. Nos referimos concretamente a los grupos del IES con el que estuvimos trabajando, ya que en un centro escolar los roles y las jerarquías (profesorado - alumnado) están claramente marcados, al igual que los tiempos (p.e. las clases tienen una duración y una calendarización estrictamente determinadas), que no facilitan el establecimiento de una relación dialógica óptima. Como ejemplo concreto, y retomando la cuestión de las evaluaciones, al haberse enmarcado la actividad dentro de la asignatura de Valores (3º ESO) en el IES Satafi, a veces la falta de claridad respecto a nuestras funciones allí, ha podido generar confusiones acerca de si íbamos a influir de alguna manera en la evaluación de la asignatura.

- Otras limitaciones que no hemos sabido resolver: complementariamente, hemos identificado algunas limitaciones y situaciones que hemos tratado de modificar sin éxito, como, por ejemplo, la notable menor participación femenina en los grupos de adolescentes en cuanto a número y frecuencia de las aportaciones.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como notas aclaratorias previas a la exposición de los resultados del proyecto de investigación, nos gustaría describir cómo ha tenido lugar el proceso de análisis de los materiales. Ya hemos visto anteriormente, en el subapartado "5.2.5. *Técnicas y herramientas de investigación*", que se ha llevado a cabo un **análisis cualitativo** (Martínez Miguélez, 2004) de los diversos materiales que han ido emergiendo durante las tres fases del proyecto, **siendo el Diario de campo la herramienta central en torno a la cual se han ido articulando el resto de las mismas**, como vemos sintéticamente en la siguiente infografía.



A excepción de las obras artísticas de soporte audiovisual, el resto de materiales (32 documentos) han sido **analizados mediante el software especializado Atlas.ti**, dando lugar a un mapa categorial formado por 49 códigos (categorías y subcategorías que son explicadas en [ANEXO 8](#) y presentadas en red en el [ANEXO 9](#)). La creación categorial se ha llevado a cabo mediante un primer análisis del material a partir de las grandes categorías que daban respuesta a los objetivos del proyecto (Discurso de odio <> Escenarios <> Agentes <> Estrategias), al cual le han seguido **múltiples repasos analíticos de los materiales, los cuales han**

generado nuevas categorías y subcategorías que se han ido relacionando entre sí de una manera abductiva o hipotética, ya que este proceso de codificación no ha pretendido ser generalizable ni definitivo. Por decirlo de otra manera:

A diferencia de la deducción, que proporciona como conclusión de una premisa general y una premisa específica siempre resultados verdaderos -en el sentido lógico-, y a diferencia de la inducción, que puede ser lógicamente verdadera o falsa como resultado de generalizar un caso singular (o un tamaño limitado de casos), con ayuda de una premisa específica, la abducción lleva de un caso singular a una premisa específica, que no podemos evaluar lógicamente como verdadera. (Huber, 2002, p. 145)

Portanto, somos profundamente conscientes de que **los resultados que mostramos a continuación parten de una posición inferencial concreta** (Krippendorff, 2013), es decir, surgen de una lógica particular en el proceso de observación y diferenciación presentes en la tarea de categorizar, que, en todo caso, hemos considerado válida y suficiente para ofrecer posibles respuestas a los objetivos de investigación planteados, o mejor dicho, para seguir realizando nuevas y más afinadas preguntas al respecto.

6.1. QUÉ ENTENDEMOS POR DISCURSOS DE ODIOS

6.1.1. Definición de discurso de odio

A la hora de abordar el análisis de la información obtenida a lo largo de nuestra investigación, **la primera cuestión, y quizás la más complicada, es qué entendemos** (y qué entienden aquellos con quienes dialogamos) **por "discursos de odio"**. En palabras de uno de los participantes: *"El discurso de odio es algo muy difícil de definir (...), porque dependiendo de qué lado estés, pues estarás más a favor de un tipo de definición o de otro..."* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Al definir los colectivos que son objeto de los discursos de odio (que veremos a continuación), hemos observado (sobre todo con los adolescentes) que **"va a ser complejo llegar a la conclusión de que los discursos de odio no pueden ser dirigidos a cualquier colectivo"** (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020), ya que al definir las partes del concepto ("discursos" y "odio") **puede parecer que no hay ninguna información que haga pensar que éstos han de ir dirigidos a colectivos vulnerabilizados** para considerarse como tales.

Vemos que es un concepto complejo y poco habitual para los adolescentes, ya que, al preguntarles en nuestros primeros acercamientos, las respuestas fueron del tipo *"algo que incita a la violencia"* (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020), *"algo así como discriminar o rechazar a otras personas"* (Diario de campo, entrada 28 de octubre de 2020), *"los discursos de odio son críticas"* (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020).

Conforme ha ido avanzando la investigación y el trabajo con ellos, poco a poco se han ido afinando las definiciones y nos hemos ido acercando a algo más ajustado: ***"es el rechazo o discriminación a un grupo de personas por su raza, creencias, etc."*** (Diario de campo, entrada 19 de mayo de 2021).

La sensación, analizando la información obtenida al respecto, es que es un **concepto poco interiorizado** por los adolescentes con quienes hemos investigado, y que la mayoría de las veces que han oído hablar al respecto ha sido en los medios de comunicación, como veremos en los siguientes apartados.

Quizás la definición más ajustada a nuestro marco teórico sea ***"La propagación de estereotipos dañinos de cara a grupos minoritarios o con menos privilegio que a la vez justifica su odio y discriminación por estos"*** (Micro-investigación sobre discursos de odio en memes).

Odio

Para poder llegar a una mejor definición de este tipo de discursos, necesitamos saber **qué entienden los adolescentes por "odio"**, y qué matices le dan a dicha emoción. Según algunas anotaciones recogidas en el Diario de campo durante las sesiones en el aula: *"Cuando algo nos desagrada"*, ***"Rencor hacia algo o alguien"***, *"Se puede odiar a alguien que no se conoce por su forma de ser"* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020). En esta última afirmación abrimos un camino interesante a la hora de profundizar en la comprensión del concepto que nos ocupa, ya que los discursos de odio en gran parte van dirigidos a personas por pertenecer a colectivos de los que no necesariamente eligen formar parte: *"Se añade que a veces se odia por algo que no puede dejar de ser la persona, es decir, por características que no escogemos"* (Diario de campo, entrada 27 de noviembre de 2020). Cuando preguntamos qué motivos llevan a odiar a otras personas sin conocerlas, sus respuestas aluden al aspecto, estereotipos o ideas preconcebidas sobre alguien por pertenecer a un colectivo. Parte de los adolescentes opinan que *"estos discursos son parte de la ignorancia, entendiendo la ignorancia no como un insulto sino como un estado del que la persona debe hacer por salir"* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020), lo cual exime de responsabilidad en parte a quienes emiten dichos discursos.

Consecuencias del discurso

Al ir complejizando la definición, uno de los aspectos a analizar cuando hablamos de los discursos de odio son sus consecuencias: *"algo que incita a la violencia"* (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020). Se abordó en algunos momentos a este respecto la cuestión del humor, en concreto en una de las sesiones con Mara -activista contra la gordofobia-, ésta afirmó: *"reírse de otra persona es violencia, el humor termina en la libertad de otra persona [...] eso que llaman humor negro se ha ido normalizando y contribuye a la estigmatización"* (Diario de campo, entrada 28 de abril de 2021). También en una de sus sesiones, al preguntarles cómo creen que una persona gorda se siente ante una serie de situaciones desfavorables, nombran una serie de emociones: *"indignación, rabia, ansiedad, impotencia, asco -hacia su cuerpo-, depresión, inseguridad, decepción"* (Diario de campo, entrada 28 de abril de 2021). Vemos pues que les adolescentes, al ir profundizando en esta problemática, desgranar una serie de **consecuencias generadas por los discursos de odio que potencian las desigualdades** desde las que se parte cuando éstos se llevan a cabo.

Otra de las consecuencias observadas durante la investigación podría ser la **desestigmatización de ciertos discursos a la par que la estigmatización de otros**: *"cuando ya hablamos de política, como por ejemplo de fascismo o antifascismo es que... es tan confuso el discurso [...] que es como que hemos conseguido que parezca que son lo mismo, ¿no?"* (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI), esto último en alusión a la dificultad de que los centros educativos se posicionen a ese respecto.

Relación con creencias

En la base de la "pirámide del odio" encontramos las actitudes prejuiciosas (estereotipos, humor abusivo, aceptar informaciones negativas y rechazar las positivas, comentarios insensibles, culpar a alguien basándose en su identidad...). Dichas actitudes, tópicos y estereotipos, que una participante definía como: *"todo lo que va por ahí volando, te crean una imagen. También tienen un peso, en el momento de definir DISCURSOS DE ODIO, toda aquella manipulación que otras/os ejercen sobre ti, frente a cosas que tú ves..."* (Diario de campo, entrada 27 de noviembre de 2020).

Estas creencias no sólo reflejan, sino que también construyen y afianzan los privilegios de unos colectivos sobre otros. Vemos con una serie de ejemplos cómo operan estos prejuicios a la hora de valorar la inocencia o culpabilidad de una persona en función de su procedencia o color de piel, o incluso de la edad: "se

habla de si esto hubiese pasado si el personaje principal de la historia hubiese sido una mujer blanca mayor. Están de acuerdo en que no hubiese ocurrido" (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2021). En los imaginarios colectivos operan una serie de **estereotipos que en ocasiones son apuntalados por los medios de comunicación**, según algunos participantes: "Después se habla de cómo las noticias dan mucha más difusión a unos sucesos y apenas cuentan otros, y cómo si los actos violentos son cometidos por personas blancas se justifica como que tiene un problema personal -una enfermedad mental- y no un problema estructural -extremismo cristiano-. No ocurre lo mismo si sus actos los realiza una persona musulmana" (Diario de campo, entrada 26 de noviembre de 2020).

Al tratar de desarrollar con ellos alguna conclusión acerca de cómo se podrían abordar esos prejuicios para revertir la situación, la respuesta recibida tiene que ver con la confianza y el contacto: a su parecer, **la comunicación facilita el acercamiento y merma el prejuicio.**

Relación con privilegios y desigualdades

Al abordar la vinculación de los discursos de odio con los privilegios y cómo estos perpetúan y fomentan las desigualdades, nos encontramos con ciertas **resistencias por parte de los adolescentes en algunas ocasiones, sobre todo cuando se hace referencia a sus privilegios.** En un principio se tiende a ver los de otros colectivos o personas: "creen que éstos están relacionados con nacer con más dinero y más poder, por ejemplo: la monarquía. Hablando más en profundidad, se dan cuenta de que todas las personas cuentan con privilegios, aunque sean de menor escala" (Diario de campo, entrada 14 de diciembre de 2020). La manera en la que tratamos de realizar un acercamiento a ese respecto para que no sea recibido como un ataque el hecho de tener que asumir que ellos también cuentan con una serie de privilegios y, por lo tanto, pueden ejercer poder y estar en el lado que emite este tipo de discursos, en lugar del que los recibe, es ponernos nosotros mismos como ejemplo (como personas blancas, jóvenes, con trabajo...). A la pregunta de si consideran que esto nos convierte en mejores personas, surge una respuesta muy interesante: "no te hace mejor persona, pero pareces mejor persona" (Diario de campo, entrada 9 de diciembre de 2020).

A lo largo de la investigación vemos cómo parece haber unanimidad en que las personas blancas tienen menor probabilidad de ser discriminadas que las personas racializadas, al igual que sucede con las personas heterosexuales respecto a las homosexuales, a las personas sin diversidad funcional respecto a las que sí la tienen, etc. Parece haber consenso en que **cuantos menos privilegios tenga una persona, más susceptible es de recibir discursos de odio.**

A este respecto, en todos los grupos surgió la reflexión sobre qué hacer desde los privilegios y sobre si el hecho de tenerlos nos coloca directamente como responsables de opresiones a grupos desfavorecidos: *"Tener privilegios no está mal, lo que está mal es el uso que hacemos de esos privilegios"* (Diario de campo, entrada 28 de abril de 2021), *"podemos aprovechar nuestros privilegios para ayudar a quienes menos tienen"* (Diario de campo, entrada 18 de diciembre de 2020). Una reflexión interesante (en la cual se profundizará más adelante) que surgió en uno de los grupos tenía que ver con *cómo las emociones que promueven los discursos del odio pueden tener que ver con las emociones que genera la posibilidad de perder los privilegios* (Diario de campo, entrada 14 de diciembre de 2020).

Vemos que los **discursos de odio tienen una relación directa con el desigual reparto de poder**, es decir, según aumente la cantidad e intensidad de los privilegios que se posean, se tendrá menor vulnerabilidad a la hora de ser objeto de tales discursos, sin que ello implique necesariamente estar en el lado de quien los emite.

Desinformación

A la hora de comprender cómo se nutren y potencian los discursos que apelan al odio, es imprescindible abordar el papel de la desinformación a este respecto, ya que las creencias y la confianza en quien nos da **una información afín a nuestra ideología o manera de entender las cosas tiende a afianzarnos en nuestra posición** y fomentar prejuicios y estereotipos, que como sabemos, son la base de la pirámide del odio. En este sentido, vemos que *"se reconoce que solemos confiar en personas cercanas, dándoles más credibilidad"* (Diario de campo, entrada 2 de diciembre de 2020), frente a otros agentes que resultan más ajenos, tales como los medios de comunicación, quienes parecen menos creíbles debido a algunas malas prácticas que son reconocidas por les adolescentes, como veremos más adelante.

Uno de los ejemplos más claros de cómo cala dicha desinformación lo vimos en uno de los grupos del IES Satafi, en el que uno de los alumnos aseveró que 8 de cada 10 robos en España los cometen inmigrantes: *"No es racismo ni nada, es un dato"* (Diario de campo, entrada 25 de noviembre de 2020). Al escuchar tal afirmación, les pedimos a toda la clase que para el próximo día intentasen traer estadísticas o datos contrastados al respecto. Los datos desmienten el bulo, y esto da lugar a una reflexión colectiva al respecto en la que también se habla sobre los privilegios: al preguntarles qué pasaría si en las noticias se mencionase constantemente la palabra "paya/o" (no gitana/o) para referirse a quien delinque, la respuesta general es que *"les sentaría mal"* (Diario de campo, entrada 16 de diciembre de 2020).

Alcance o resonancia del discurso

Los discursos de odio no llegan con la misma intensidad ni presunción de veracidad con independencia de quién los emita, sino que hay una **relación directa de la capacidad de llegada del discurso con quién sea la persona que la emite**, sobre todo a la hora de calar en las personas receptoras del mensaje.

A lo largo de todo el proceso hemos visto cómo hay una impresión generalizada de que *"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 o alguien de la tele"* (Diario de campo, entrada 14 de diciembre de 2020). Las redes sociales toman un papel fundamental a la hora de propagar el discurso, pero éstas no son emisoras sino medios: **son las personas a las que decidimos otorgar nuestra confianza quienes tienen mayor capacidad de influenciar nuestras opiniones**. Destacan en este aspecto, según los participantes: la clase política, los "instagrammers" e "influencers" y las personas que trabajan en televisión: *"tiene más influencia quien llega a más gente"* (Diario de campo, entrada 18 de diciembre de 2020).

Con las personas adultas que han participado activamente en la investigación a través del grupo de discusión, la sensación generalizada es que se está permitiendo un grado de tolerancia a los discursos de odio en los medios de comunicación y en la política que hacía tiempo que no se veía: *"me están sorprendiendo algunos discursos (...) que a día de hoy hayan vuelto, porque es que han vuelto.."*, aunque también hay la impresión de que *"es un porcentaje muy pequeño el que chilla o que se hace eco en medios de comunicación"* (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI)

La conclusión a la que llegamos con la mayoría de los grupos a este respecto es que la **influencia de los discursos de odio puede depender, por un lado, del poder de alcance y por otro del grado de cercanía de quien los emite**.

6.1.2. Tipos de discursos de odio identificados

A lo largo de la investigación nos hemos encontrado con varios tipos de discursos de odio, entre los que destacan el machismo y el racismo en número de menciones (tanto en el grupo de discusión como en las entradas del Diario de campo y las micro-investigaciones llevadas a cabo por el alumnado). A continuación, vamos a desglosar aquellos discursos que hemos localizado durante este proceso.

LGBTIQ(+)fobia

A la hora de abordar este tipo de discriminación, una de las palabras que más se ha repetido y nos ha dado espacio para abordarlo, ha sido "normal".

Entendiendo la normalidad como un concepto estadístico (que no moral), no habría carga negativa per se a la hora de referirse a la heterosexualidad como "lo normal". El problema viene cuando, como es habitual, **se asocia la normalidad a lo positivo, y lo "diferente" -lo que se aleja de la norma- a lo negativo.** En una de las sesiones en aula, un estudiante hace referencia a un vídeo de Tiktok en el que hay varios comentarios homófobos por parte de algunos usuarios que hacen referencia a ello ("Orgulloso de ser normal"). Es una categoría que ha generado debate en los grupos de trabajo, ya que opera a unos niveles que en muchos casos es difícil de detectar si no se posee el prisma de la auto-crítica y el auto-análisis. Durante los debates con alguno de los grupos surgieron reflexiones sobre términos que se utilizan de manera despectiva que, si bien no siempre no son discursos de odio o no tienen necesariamente esa intencionalidad, pueden promoverlos o minimizarlos. Utilizar expresiones como "mariquita" para hacer alusión a la cobardía, o sentirse atacado cuando alguien te dice "maricón" ponen sobre la mesa lo interiorizadas que están este tipo de cuestiones.

Hemos visto en los grupos con los que hemos trabajado que es un tema que está muy presente (de hecho, alguno de ellos realizó su trabajo de micro-investigación sobre este tema, como es el caso del grupo de chicas que entrevistó a varias personas cercanas sobre varias cuestiones relacionadas con el odio hacia el colectivo LGBTQ+).

Machismo y discriminación en base al género

Este tipo de discriminación ha sido, junto al racismo, la que mayor número de entradas ha tenido en nuestro Diario de campo durante la investigación, lo cual es un indicador de la importancia e intensidad con la que lo viven las personas junto a las que hemos trabajado. Como veíamos anteriormente, nos encontramos con una serie de resistencias por parte de los adolescentes a la hora de asumir su protagonismo como agentes del discurso de odio o como partícipes de la discriminación. Por ejemplo, durante los debates de las primeras sesiones, vemos cómo surge el tópico de las denuncias falsas (por parte de algunos alumnos), tras lo cual les animamos a buscar información contrastada al respecto para la siguiente sesión. Uno de los alumnos trajo el total de denuncias de 2020 y cuenta que las falsas son muy pocas (*"en torno al 10%, pero no recuerda el número"*). Les contamos que el porcentaje es mucho menor según los datos.

A lo largo de las sesiones en las que se debatió y profundizó a este respecto vimos también qué diferencias vislumbran ellos en función del género y hasta qué punto consideran que hay privilegios por el hecho de ser leído como hombre o como mujer, y así como encontramos ciertas resistencias para reconocer algunos privilegios

hay otros como el miedo a sufrir agresiones sexuales en el que sí encontramos consenso. En palabras de uno de los adolescentes: *"ese es para las chicas"* (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020).

Otro de los indicativos de que es una de las categorías que más presente se tiene en relación a los discursos de odio es que ha sido **tema central en varias de las micro-investigaciones y de los materiales finales generados por los grupos** (mural contra el racismo en la figura protagonista es una mujer o los memes con temática feminista).

Durante el grupo de discusión, uno de los docentes que trabaja con adolescentes hizo una reflexión que consideramos interesante destacar: *"...han aprendido a poner una sonrisa falsa y fingir que son tolerantes, cuando en realidad no lo son. Eso me ha dado la impresión últimamente, porque en clases yo no detectaba nada (...), y de repente te viene una alumna a explicarte que los alumnos están utilizando un lenguaje machista brutal (...) y cuando tú les das una charla o les explicas algo sobre el machismo, el racismo, la homofobia, tal, tal, tal...ellos sonrían y dicen que sí, (...) pero (gesto de negación con la mano)...no."* (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI).

Racismo

Es la categoría que cuenta con mayor número de entradas en el Diario de campo, además del tema central del mural que realizó parte del alumnado como intervención final. Dicho mural consiste en el rostro de una mujer racializada con varias frases ofensivas ("vuelve a tu país", "ojalá volviera la esclavitud", entre otras), y un puño cerrado con el lema "Stop racismo". También en el grupo que realizó un videoclip, cuyo hilo conductor era el clasismo, se hace alguna alusión al respecto. Ha sido durante el proceso **uno de los temas más presentes a la hora de hablar sobre los discursos de odio**: *"yo pienso que uno de los colectivos más afectados en los DISCURSOS DE ODIO es la inmigración, y que... o sea, siempre hemos escuchado algún comentario hacia la inmigración negativo, y que parte de la culpa de ese discurso lo está creando la política..."* (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA).

De hecho, es un tema tan presente que en uno de los grupos de adolescentes una de las participantes propuso hacer la canción sobre el clasismo porque, en sus palabras, **"está cansada de hablar de racismo"**, lo cual fue compartido por el resto del grupo (cabe mencionar que todos ellos son personas racializadas, por lo que se trata de un tema con implicaciones emocionales).

Con otros grupos vimos **ciertas resistencias en algunos momentos a la hora de realizar auto-crítica** a este respecto: *"(...) es curioso cómo con cosas así levantamos un muro frente a otras argumentaciones, y nos toca tanto -por algún motivo- que nos dedicamos a buscar información que respalde nuestra postura"* (Diario de campo, entrada 17 de marzo de 2021). En algunos casos no es hasta que nos ponemos como ejemplo a la hora de haber tenido actitudes racistas cuando ellos se reconocen también en esos lugares. Una de estas resistencias hace referencia al humor, más concretamente a los memes: en una de las sesiones, parte del alumnado plantea la duda sobre por qué a las personas racializadas les molesta que se publiquen memes que hagan alusión a su color de piel, cuando *"hay muchos más memes de gente blanca y no nos molesta ni nos parece racista"* (Diario de campo, entrada 17 de febrero de 2021). Para responder a esta pregunta, les proponemos buscar memes y stickers y analizar los comentarios, o preguntar directamente a las personas que los publican (retomaremos esta cuestión en el subepígrafe "Humor y libertad de expresión", incluido en el apartado "Agentes y escenarios").

Capacitismo

Muchas de les adolescentes con los que hemos realizado la investigación **expresaron desconocimiento sobre el término (no tanto sobre el concepto)**, por lo que en los grupos en los que nos encontramos con dicha situación hicimos una ronda para tratar de definirlo conjuntamente. Les pusimos algunos ejemplos de situaciones en las que somos capacitistas sin ser conscientes o los privilegios con los que contamos las personas que no tenemos diversidades funcionales. En uno de los grupos del instituto nos cuentan ejemplos concretos en los que se da este tipo de DO: *"La orientadora les cuenta que en el centro algunos compañeros se meten con lxs chicxs del espectro autista"* (Diario de campo, entrada 10 de marzo de 2021).

Clasismo y Aporofobia

También en este caso nos encontramos con que en varios de los grupos no conocían el significado de los términos, por lo que también hicimos ronda para tratar de definirlos en común: *"Nos preguntan qué significa aporofobia, tratamos de definirlo conjuntamente, pero no saben muy bien qué decir, así que les ofrecemos un intento de definición con algunos ejemplos sobre lo que se traduce"* (Diario de campo, entrada 9 de abril de 2021). Sin embargo, a pesar de este desconocimiento inicial es una temática a la que han dado bastante protagonismo durante las intervenciones del alumnado en la investigación (p.e. es el tema central del videoclip creado por uno de los grupos).

Edadismo y Adultocentrismo

En este caso nos encontramos con que la mayoría de los comentarios recogidos durante el proceso **no tienen tanto que ver con el odio hacia unas etapas vitales u otras sino con los privilegios que otorga pertenecer a un rango de edad u otro.** Pese a haber en ocasiones ciertas discrepancias, es cierto que hemos visto un grado alto de consenso en que el sector medio de edad (entre los 30 y los 60 años) es el que más privilegios tiene frente al resto, y que con menos de 20 o con más de 60 años nos encontramos con sectores menos privilegiados y por lo tanto más propensos a sufrir discursos de odio. De nuevo aparece una dificultad de auto-crítica con afirmaciones como que las personas jóvenes son menos propensas a emitir discursos de odio homófobos y estos suelen ser propios de las personas mayores: *"Les chiques creen que esto de la homofobia es de gente más mayor, que el machismo es más de los extranjeros..."* (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021).

Gordofobia y discriminación hacia cuerpos no normativos

Aunque en lo respectivo a los cuerpos y su normatividad (y los discursos de odiodirigidos a los que no se adhieren a ésta) hay cuestiones que no son directamente gordóforas, **la gordofobia es el tipo de discriminación que más interés ha suscitado entre los adolescentes.** De hecho, uno de los proyectos finales del fue un corto en el que se aborda dicha problemática. También durante las micro-investigaciones hubo trabajos al respecto, analizando comentarios y posts en redes sociales.

Durante los talleres preparativos para el corto sobre la gordofobia: *"Expresan que es importante hablar de ello porque creen que casi no se habla del tema"* (Diario de campo, entrada 28 de abril de 2021).

Para la realización de esta propuesta artística contamos con una activista, Mara Jiménez, que ayudó a poner en marcha un proceso profundo de cuestionamiento sobre el discurso gordóforo y sus implicaciones: *"Mara continúa preguntándoles por espacios donde hay gordofobia, y mientras lxs chicxs van poniendo ejemplos, ella va intercalando otras preguntas para invitarles a reflexionar más allá, sobre las emociones y los juicios que hacemos"* (Diario de campo, entrada 28 de abril de 2021).

Durante una de esas sesiones, Mara les invitó a sentirse libres de expresarse sin tapujos y sin miedo a juicios, pero consideramos que tal vez en algún momento se hayan dado situaciones en las que por miedo al juicio se haya coartado su libre expresión: *"Yo me meto con mi amigo porque está gordo, pero es que no lo puedo*

evitar, a mí me llaman (pseudónimo de insulto) (...) y se da una situación un poco incómoda: el profesor mira al chico y parece que le reprocha por expresarse tan claramente” (Diario de campo, entrada 12 de mayo de 2021).

Se puede observar cómo de nuevo **encontramos resistencias para reconocer los propios privilegios respecto a otras personas.**

6.2. AGENTES Y ESCENARIOS QUE SE IDENTIFICAN

6.2.1. Agentes

En lo que respecta al análisis de los agentes sociales en los que se identifican los discursos de odio, emergen dos cuestiones relevantes. Por un lado, las percepciones recogidas no sólo hacen referencia a quienes emiten o tienen capacidad para emitir este tipo de discursos -en calidad de emisores-, sino que también señalan ciertos componentes en relación con el discurso de tales agentes. Por otro lado, estos elementos de análisis -emisores y componentes discursivos- no son independientes, sino que mantienen estrechas interrelaciones que conviene tener en cuenta, tal y como han manifestado los participantes.

A continuación, presentamos separadamente el análisis de los componentes y el análisis de los emisores para facilitar su lectura y comprensión. Sin embargo, en determinados momentos aludiremos a los cruces y relaciones entre ellos.

Componentes en el discurso de los agentes

La intencionalidad o interés del emisor al emitir determinado discurso, la credibilidad de este último vinculada a la credibilidad del primero, las emociones implicadas en los discursos de odio, así como el foco o las personas contra las que se dirigen estos discursos son los principales componentes identificados.

Intenciones e intereses de los emisores. Partiendo de la asunción de que detrás de cada mensaje existe siempre cierta intencionalidad o interés de quien lo emite y asumiendo que estos pueden aparecer explícitos o bien permanecer “ocultos” o “camuflados” bajo otros aparentes intereses e intenciones, las y los adolescentes identifican varios de estos últimos y señalan cómo se vinculan habitualmente con distintos agentes.

En primer lugar, perciben que el principal interés de las figuras políticas gira alrededor de la posibilidad de **conseguir votos** y de crear una imagen de sí mismas que favorezca su popularidad entre la ciudadanía. En segundo lugar, señalan que los principales intereses detrás de los discursos de los medios de comunicación son **aumentar la visibilidad de su contenido e incrementar su audiencia**. Por último, los adolescentes coinciden en que a las figuras influyentes de las redes sociales (influencers, instagramers, youtubers...) les interesa **aumentar el número de seguidores y el número de visitas** que reciben en sus perfiles, así como también **crear una imagen de sí mismas de "buenas personas"** que repercuta positivamente en su fama y popularidad.

Los **intereses o beneficios económicos**, citados por los adolescentes como *"ganar dinero"* (Diario de campo, entrada 27 de noviembre de 2020), perciben que se comparten por estos tres agentes -figuras políticas, medios de comunicación y personas influyentes en redes sociales-. En este sentido, también nombran como agente a las empresas de seguridad que, desde un discurso de alerta, apelan al miedo hacia ciertos colectivos y se presentan a sí mismas y a los productos que comercializan como proveedoras de protección y seguridad ante estos colectivos.

En este sentido, también destaca la percepción de que existen ciertas **alianzas entre medios de comunicación y figuras o partidos políticos** que favorecen los intereses de unos (p.e. incrementar audiencia) y otros (p.e. conseguir votos) a través de la producción y difusión de determinado discurso. Como ejemplo, los adolescentes mencionan que una estrategia adoptada de manera común por diferentes agentes (influencers, medios de comunicación y figuras políticas) es la de apoyar aparentemente determinados movimientos sociales -como el movimiento Black Lives Matter- debido a la visibilidad y relevancia de éstos a nivel social, pero con unos intereses alejados de los del propio movimiento y centrados en obtener beneficios para sí mismos: seguidores, audiencia, popularidad, votos, etc.

Por otro lado, los participantes hacen referencia a las intenciones de ciertos agentes -especialmente figuras políticas- de **tergiversar conceptos como el de tolerancia y respeto para sus propios intereses**: *"la palabra respeto, a día de hoy, está muy vaciada de contenido y se utiliza como comodín, además de utilizarla de manera manipulativa"* (Diario de campo, entrada 07 de abril de 2021). Aludiendo a la paradoja sobre la tolerancia de Karl Popper, algunos participantes señalan la incoherencia de defender la tolerancia y, a la vez, defender la libertad de expresión de quienes sostienen ideas y acciones intolerantes hacia determinados colectivos. Desde sus perspectivas, defender la tolerancia implica no tolerar la intolerancia.

Otras intenciones señaladas por los adolescentes, en este caso propias de los discursos de personas cercanas (familia, profesorado, vecindario...) se refieren a fines de **prevención y protección**. Es decir, mediante la reproducción de ciertos mensajes pretenden prevenir y proteger a aquellas personas que les importan, más que alentar al odio per se hacia ciertos colectivos -aunque ésta termine siendo una de las consecuencias-.

Por último, algunos grupos han mencionado precisamente la **ausencia de una intención ofensiva, de hacer daño a alguien**, sin ser plenamente conscientes de las consecuencias de determinado discurso. Lo ejemplifican con dos acciones: al compartir contenido digital en redes sociales -*"Cuando enviamos stickers, no nos paramos a pensar que pueden ofender, los enviamos directamente"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021) y al utilizar ciertos términos como insultos -*"No seas mariquita"* (Diario de campo, entrada 12 de marzo de 2021)-.

Credibilidad de los emisores. En cuanto a la credibilidad que se le atribuye a determinadas emisores, los adolescentes participantes opinan que depende fundamentalmente de dos factores: **el grado de cercanía con quien emite el discurso y el poder de alcance del mismo**. En esta misma línea, cuanto más creíble resulte un agente, más influencia tendrá el discurso que emita.

La familia, las amistades o el profesorado serían, según los adolescentes, agentes con una elevada credibilidad debido a la cercanía y confianza de la relación con ellos; sin embargo, consideran que su discurso no tiene el mismo alcance que el de alguien con reconocimiento social (p.e. una figura política, un/a presentador/a de la televisión o un/a influencer). En el caso de las figuras políticas, su credibilidad es percibida de manera variable, en unos casos haciendo referencia a que su profesión les confiere cierta credibilidad per se y en otros casos señalando que sus mentiras desveladas y/o promesas no cumplidas socavan dicha credibilidad. Por otro lado, los medios de comunicación son percibidos como agentes con baja credibilidad debido al modo en que relatan la información: *"hacen recortes de vídeos, comparten hashtags y titulares llamativos y remarcan la raza de la gente que comete delitos"* (Diario de campo, entrada 02 de diciembre de 2020).

De manera similar, resulta llamativo cómo algunos grupos han hecho referencia a las **diferentes capas de la "verdad"** y a cómo se otorga, en ocasiones, una mayor legitimidad al contenido ofrecido en internet -percibido como "información oficial"- que a los saberes y discursos de personas -percibido como "información no oficial"-.

Emociones vinculadas al discurso de odio. En los diálogos con los adolescentes, identifican una amplia variedad de emociones vinculadas a los discursos de odio. Concretamente, hacen referencia a las emociones que se generan con este tipo de discursos, destacando ampliamente **el odio y el miedo, así como el rechazo y la preocupación, hacia aquellas personas representadas como "otras" o como "enemigas" en tales discursos.** En esta misma línea, el enfado, la irritación y la rabia son percibidas como las emociones que buscan provocar determinados discursos de odio que presentan a ciertos colectivos vulnerabilizados como amenazas y/o peligros para la sociedad apelando a su supuesta tendencia a la violencia y/o delincuencia.

Por su parte, los adolescentes mencionan sentir ciertas emociones, como lástima o impotencia, al ser conscientes de las situaciones de discriminación que vivencian muchas personas como consecuencia de los discursos de odio. **El arrepentimiento y la vergüenza** emergen también como aquellas emociones que sienten por haber sido partícipes de una manera u otra, directa o indirecta, de estos discursos (p.e. no reaccionando ante una situación de abuso).

Otras emociones ampliamente mencionadas en los grupos hacen referencia a **la responsabilidad** por estar advirtiendo sobre un supuesto problema y/o peligro desde un interés protector, sin una intención negativa u ofensiva. En este sentido, en multitud de ocasiones, los participantes mencionan una **ambivalencia de emociones**, es decir, manifiestan que alguien puede sentirse bien por estar advirtiendo a su comunidad, alumnado, familia, etc., y a la vez puede sentirse mal por estar estigmatizando a determinado colectivo. En contraposición, perciben una **ausencia de emociones** en determinadas agentes al emitir discursos de odio, la cual relacionan con intenciones e intereses ocultos. Aquí abundan las referencias a las figuras políticas, señalando que *"no sienten nada, dicen las cosas para complacer o por dinero"*, *"desde el egoísmo"* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020), así como también identifican ciertas estrategias de los medios de comunicación: *"Al sacar ciertas noticias se busca crear emociones que respalden unos beneficios económicos"* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020).

Si centramos la mirada en los sentires de las personas que son foco de los discursos de odio, los adolescentes identifican emociones y sentimientos como la indignación, la inseguridad, la importancia, la decepción, el asco (hacia sí misma/o) y la vergüenza. Esta última, la vergüenza, es la que parece más difícil de identificar en los grupos y, sin embargo, es en torno a la que más diálogo se genera y más consenso hay entre los participantes.

Por otro lado, algunas de las percepciones de los participantes hacen referencia a la **edad como un factor mediador de la emocionalidad** y, por tanto, de la reproducción de discursos de odio: *"cuando crecemos, controlamos más nuestras emociones y tendemos a pensar que no tiene sentido emitir discursos de odio"* (Diario de campo, entrada 02 de diciembre de 2020). Estas percepciones ejemplifican el calado de la perspectiva adultocéntrica que, como decíamos al inicio de este texto, sustenta las creencias que sitúan a los adolescentes y jóvenes como el grupo de edad más susceptible de creer y difundir bulos y noticias falsas que alimentan discursos de odio, dada su cotidiana presencia en redes sociales y su supuesta tendencia a compartir contenido "sin filtrar". Diversos estudios, como el de Brashier y Schacter (2020), desmienten este supuesto y exponen que son las personas adultas mayores quienes comparten una mayor cantidad de información errónea o falsa en redes sociales.

Resulta necesario remarcar cómo los adolescentes participantes perciben una clara **vinculación entre los privilegios y las emociones que nutren los discursos de odio**. Desde sus perspectivas, reconocen que cualquiera puede emitir discursos de odio y puntualizan que, cuando actuamos como emisores de estos discursos, lo hacemos desde posiciones que acumulan ciertos privilegios y, consecuentemente, poder frente a otros, de modo que las emociones que se sienten al emitir y/o promover este tipo de discursos están relacionadas con las emociones que genera la posibilidad de perder tales privilegios y poder: *"Todxs podemos emitirlo [el discurso de odio], quienes tienen menos privilegios por miedo, inferioridad..., por mantener el poder quienes más [privilegios] tienen"* (Diario de campo, entrada 11 de diciembre de 2020). No obstante, señalan que el hecho de sentirse afectado emocionalmente por las consecuencias de estos discursos puede favorecer que personas con muchos privilegios se posicionen críticamente frente a los mismos.

Asimismo, muchas de ellas coinciden en señalar que las emociones que se sienten al escuchar determinado mensaje o discurso y la posición que se tome al respecto dependen de quién sea la persona que escucha y de si ésta se siente identificada con el sujeto u objeto del mensaje. Es decir, *"cómo nos sentimos depende de si somos el objeto [de la canción] o no"; "Quien no se sienta aludido seguramente diga que no es para tanto"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021).

Por último, los adolescentes participantes perciben la **empatía como elemento clave al abordar los discursos de odio**, desde la asunción de que "ponerse en la piel" de otras personas ayuda a comprender las emociones que este tipo de discursos generan en las demás personas, especialmente en las afectadas.

Foco del discurso de odio. En este apartado abordamos las percepciones sobre quiénes son las personas diana del odio, es decir, hacia quiénes se dirigen este tipo de discursos, no tanto el público o receptor principal de los discursos.

Inicialmente los adolescentes participantes opinan que todas las personas pueden ser víctimas de discursos de odio, matizando que algunas con más frecuencia y/o con mayor probabilidad que otras, pero sin explicitar de qué depende esa diferencia de probabilidad y/o frecuencia. A medida que transcurre el proyecto y dialogan en torno a ello, se plantean ciertos interrogantes -p.e. *¿el odio es hacia una persona en concreto o hacia un grupo?* (Diario de campo, entrada 04 de diciembre de 2020) y construyen varias conclusiones al respecto: en primer lugar, diferencian el odio en general del odio como componente emocional de estos discursos y, en segundo lugar, concluyen que **este tipo de discursos no se dirigen hacia cualquier colectivo, sino que están vinculados a personas/colectivos que han sido y/o son vulnerabilizados en un contexto sociohistórico particular.**

Sus percepciones hacen referencia a que el foco principal de los discursos de odio se dirige hacia aquellos colectivos atravesados por distintas opresiones y, consecuentemente, con menos privilegios. A este respecto, reflexiona en torno a la distinción -en términos semánticos- entre una minoría y un grupo minorizado, apuntando como cuestiones claves a tener en cuenta la capacidad de agencia y el poder de las personas que los componen, más que el número de éstas (p.e. las mujeres conforman más de la mitad de la población mundial, pero constituyen una minoría en términos de poder). En este sentido, muestran cierto grado de acuerdo al nombrar a las personas migrantes y racializadas, a las personas LGTBIQ+, así como también a los adolescentes y jóvenes, como los principales colectivos focales de los discursos de odio, haciendo referencia a cómo tales discursos versan habitualmente sobre su supuesta delincuencia y/o peligrosidad.

Asimismo, de manera acorde a lo planteado como **"herida interseccional"** por Rodó-Zárate (2021) y/o **"cadena de equivalencias"** por Laclau y Mouffe (1985), los participantes entienden que una misma persona puede ser discriminada, como víctima de cierto discurso de odio, y, simultáneamente, discriminar a otras personas desde la reproducción de otros discursos: *"a nosotras nos discriminan por una cosa, pero a veces no nos damos cuenta de que hacemos lo mismo con otros por otros motivos"* (Diario de campo, entrada 28 de octubre de 2020).

Hay quien expone que *"todo el mundo puede verse afectado por los discursos del odio porque si no son odiados pueden verse influidos por las emociones negativas que los llevan a odiar, como el miedo, por ejemplo"* (Diario de campo, entrada 26 de noviembre de 2020).

En este punto conviene señalar cómo les adolescentes perciben una clara **vinculación de los discursos de odio con los estereotipos y los prejuicios**. Coinciden en que es posible odiar a una persona sin conocerla o haberla visto nunca *“por algo que te hayan contado, de todo lo malo que ha hecho”, “puede no ser odio sino no querer relacionarte”, “no sé si odiar, pero sí que te caiga mal o que no te agrade”* (Diario de campo, entrada 04 de diciembre de 2020).

El profesorado, por su parte, percibe de manera alarmante que gran parte de los discursos de odio que se transmiten por los medios de comunicación y que calan en los entornos escolares se dirige hacia personas migrantes o racializadas. *“Venir a una jornada de puertas abiertas las familias y una de las preguntas estrella que se hacía era: ¿Hay mucho extranjero?... Esa era una de las preguntas estrella a la hora de escolarizar. Y entonces ahí contestábamos: no, hay niños. Y niñas”* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA). En este sentido, señalan la importancia de no olvidar que los discursos de odio van más allá del plano discursivo, es decir, que tienen consecuencias materiales que impactan en las vidas y en las cotidianidades de personas concretas. *“Algunas veces ocurre, pero yo creo que no se atacan ideologías, se atacan personas siempre”* (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI); *“Nosotros por ejemplo como todos los participantes y las participantes que tenemos son... el 90% son migrantes, entonces ellos la verdad es que tienen bastantes experiencias de discursos de odio [...] se sientan en el tren y se levanta la señora que está al lado y pues claro, les impacta mucho porque no lo entienden. Y entonces pues desgraciadamente eso ya lo están normalizando”* (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA).

Emisores

En relación a quién emite o puede emitir discursos de odio, les adolescentes participantes reconocen que todes podemos situarnos en el rol de emisores o reproductores de tales discursos -desde emociones, intenciones e intereses muy distintos- y señalan fundamentalmente a tres emisores masivos: los medios de comunicación, las figuras políticas y personas socialmente reconocidas e influyentes en el mundo de las redes sociales, tales como instagramers, youtubers e influencers. Para nuestro análisis nos centraremos en estos emisores masivos, sin perder de vista el papel del resto de agentes.

Instagramers, youtubers, influencers. En cuanto a este tipo de emisores masivos, les participantes señalan que su discurso tiene **mayor capacidad de alcance, difusión e influencia debido a la popularidad y fama con la que cuentan y al escenario -las redes sociales- desde donde hablan**. *“Su discurso tiene más peso porque lo ve más gente, llegan más lejos”* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020).

Asimismo, expresan que tales emisores actúan como modelos de referencia para muchos adolescentes y jóvenes, por lo que su discurso tiene una mayor influencia o calado en personas de estas franjas etarias.

Figuras políticas. Los grupos de adolescentes perciben una vinculación clara de determinadas figuras y partidos políticos con los discursos de odio, concretamente como emisores con una elevada capacidad de alcance y difusión, aunque también puntualizan que *"hay políticos buenos y malos"* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020). Reconocen que existen **multitud de figuras y/o partidos políticos que están emitiendo interesadamente mensajes y discursos que apelan al odio en el contexto sociohistórico actual:** *"es algo que pasa en todos los sitios, pero en algunos se nota más"*. En el caso de EEUU hacen referencia a Donald Trump, mientras que en España vinculan rápidamente los discursos de odio con formaciones políticas como Vox y, más indirectamente, con el Partido Popular. Como ejemplo propuesto y analizado por ellos durante una de las sesiones, comentan la entrevista realizada a Santiago Abascal en el Hormiguero y opinan que *"aunque trata de negar o disfrazar su homofobia durante la entrevista, sus respuestas son claramente homófobas"* (Diario de campo, entrada 05 de marzo de 2021). A este respecto, el profesorado hace referencia a la imagen "transgresora" y/o "confrontativa" que se han construido determinadas figuras y partidos políticos y que han ganado una gran audiencia joven, mencionando que *"votantes del PP que antes no lo decían tan abiertamente por considerarse algo vergonzoso, ahora sí hacen. Antes lo transgresor era lo punky, ahora lo transgresor es votar a VOX"* (Diario de campo, entrada 03 de marzo de 2021).

Tanto el profesorado como los educadores aluden a la conexión e intereses compartidos entre figuras políticas y medios de comunicación que mencionaban los adolescentes, remarcando el carácter falso, difamatorio y discriminatorio de sus discursos y el calado de éstos en la ciudadanía, con las consecuencias que ello conlleva. *"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"; "Los discursos políticos, yo creo que ahora hay...un...sí, hay mucho discurso del odio. Que eso luego se traduce y se empapa en la sociedad"* (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA)

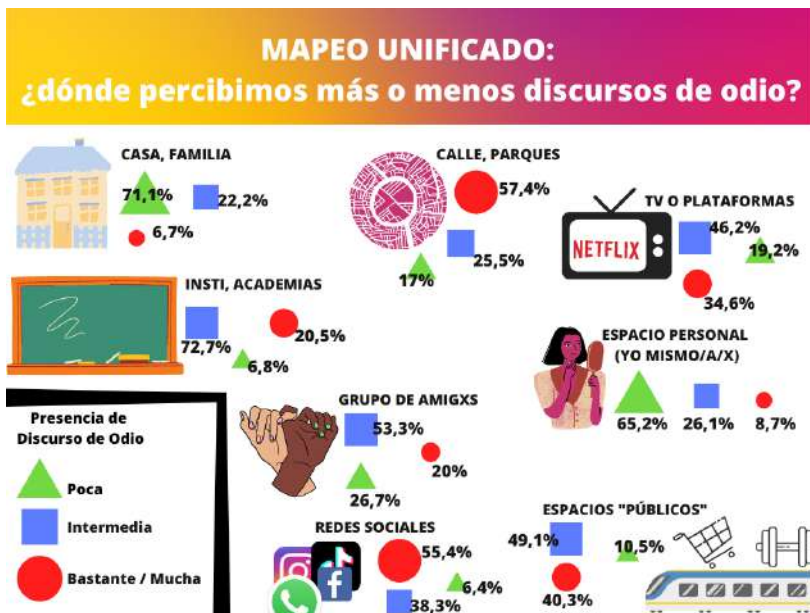
Medios de comunicación. Las percepciones respecto a los medios de comunicación como emisores masivos comparten ciertos aspectos en común con las percepciones sobre las figuras políticas, tales como la elevada capacidad de alcance y difusión

(que favorece la influencia de sus discursos) o la diferenciación entre *“malos y buenos periodistas”*. Un ejemplo de esto sería el comentario realizado respecto a un caso de asesinato a una persona gitana acontecido en 2021 en Murcia: *“Un mal periodista pudo haber justificado el disparo, un buen periodista nunca lo hubiera hecho”* (Diario de campo, entrada 12 de noviembre de 2020). **Los adolescentes participantes caracterizan de manera crítica a los medios de comunicación y sus estrategias comunicativas**, señalando que difunden de manera diferencial unas noticias sobre otras en función de sus intereses; generan titulares llamativos que no siempre son veraces; comparten fragmentos recortados de contenido audiovisual que condiciona la opinión de la audiencia; enfatizan determinadas características de las personas como la etnia, la procedencia o clase social que promueve estereotipos y prejuicios; y que abordan el relato de ciertos sucesos como problemas individuales omitiendo su carácter sistémico y estructural (p.e. violencia machista, agresiones racistas...). El punto de vista del profesorado coincide aquí con el de los adolescentes: *“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”* (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA). Por otro lado, respecto a la capacidad de acción frente al discurso emitido y difundido por los medios de comunicación, los adolescentes comparten en gran medida la percepción de que no se puede hacer nada, más allá de no difundir. En este caso, el profesorado y los educadores apuntan la importancia de mantener una perspectiva crítica con la información compartida tanto en medios de comunicación como en redes sociales: *“tienen una capacidad de difundir mensajes que también hay que tener mucho cuidado, porque no siempre son ciertos estos mensajes, hay que estar informados y contrastar las noticias antes de leer una cosa y ya directamente me lo creo, porque al final es eso, muchas cosas vienen de mentiras o de prejuicios y no son del todo ciertas”* (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA). Asimismo, otras de las cuestiones surgidas en los diálogos con ellos, así como con el profesorado de referencia en los grupos, es el riesgo de que los medios de comunicación terminen dando más voz a los discursos intolerantes y discriminatorios como consecuencia de transmitir permanentemente noticias sobre ellos.

6.2.1. Escenarios

En lo que respecta al análisis de los escenarios en los que los adolescentes participantes identifican los discursos de odio, conviene señalar que se trata de

espacios -no únicamente físicos- habitados por les chiques en su cotidianidad y mencionados por ellos a lo largo de la investigación. En este sentido, destaca la percepción generalizada de que no existen espacios libres en su totalidad de discursos de odio y sobresalen los espacios públicos abiertos -como calles y parques- y las redes sociales como aquellos escenarios donde perciben una mayor presencia de este tipo de discursos. En el caso de las percepciones adultas, el profesorado y les educadores coinciden al enfatizar que los discursos de odio no sólo aparecen en espacios donde no hay interacciones interpersonales “cara a cara”, como los medios de comunicación y las redes sociales, sino que también abundan en los espacios cotidianos, “en la vida real” siguiendo sus palabras.



A continuación, presentamos conjuntamente el análisis de los escenarios identificados y de la frecuencia e intensidad, relacionadas con la mayor o menor presencia de los discursos de odio percibida en los mismos.

Redes sociales virtuales

El escenario donde les adolescentes identifican una mayor presencia, tanto en términos de frecuencia como de intensidad, de discursos es el espacio virtual abarcado por las redes sociales, tales como Instagram, TikTok, Twitter, Whatsapp, Facebook y Youtube. Se trata de un escenario que destaca de manera notable sobre el resto y alrededor del cual las percepciones de les participantes muestran un amplio grado de acuerdo que, además, es apoyado por las percepciones de les docentes.

Estos últimos enfatizan la gran capacidad de difusión con la que cuentan las redes sociales en la actualidad y que juega en favor de los discursos y mensajes que apelan al odio: *"Es cierto que las RRSS se están utilizando también para hacer difusión de estos discursos de odio, a lo mejor con otras herramientas también se ha extendido en su momento pero no ha llegado a la amplitud que puede llegar una red social con la conectividad que hay"* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Los adolescentes señalan que, en este escenario, pueden encontrarse contenidos que, aunque no sean considerados discursos de odio per se, constituyen elementos que incitan a estos discursos, es decir, que contienen un componente de intencionalidad en esa dirección concreta. El profesorado lo aprecia de manera similar, mencionando que "en las redes sociales se está ampliando cada vez más, aparte de lo que podemos ver en la sociedad día a día [...] las redes sociales son ahí un caldo de cultivo para generar todos estos discursos" (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA). Es por ello que gran parte de los grupos optaron por implementar sus propuestas de investigación en este escenario, por tratarse de un medio que utilizan cotidianamente, con el que se sienten familiarizados y con la finalidad de dar respuesta a una serie de preguntas: ¿Nos hacen agresivas las redes sociales virtuales? ¿A quiénes odian los "haters"? ¿Cómo se frenan los discursos de odio en estos espacios virtuales? ¿Qué motivaciones hay detrás de estos discursos en redes sociales? ¿Qué contenido se comparte y cuáles son las reacciones de la gente? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de las redes sociales respecto a los discursos de odio?

Para llevar a cabo sus investigaciones analizaron hashtags de Twitter, crearon encuestas en Instagram, recopilaron memes y stickers compartidos en grupos de Whatsapp, observaron el contenido de publicaciones de Facebook e Instagram, analizaron las reacciones y comentarios a vídeos de Youtube, compararon el abordaje de distintas redes sociales en torno a determinados temas, etc. Sus intereses no se centraron únicamente en cuentas de personajes reconocidos socialmente o en cuentas polémicas, sino que también abordaron aquellos contenidos compartidos y las reacciones de sus círculos de amistades.

Las conclusiones de sus investigaciones coinciden con las percepciones y experiencias que les participantes habían mencionado previamente. En este sentido, señalan cómo parte del contenido digital que se comparte en redes sociales (en forma de imágenes, vídeos, memes, stickers...), así como los comentarios que se realizan sobre éste, apelan a estereotipos racistas, al machismo o a los "micromachismos", a la ridiculización del feminismo y a la burla hacia identidades de género y orientaciones sexuales no normativas. En definitiva, remarcan la apelación al odio hacia personas "diferentes" como una constante en los perfiles de las redes

sociales que han vertebrado su análisis. Conviene señalar aquí que los resultados de sus investigaciones no pretenden ser generalizables, sino aportar una mirada más cercana a las redes sociales como uno de sus escenarios cotidianos.

Algunes docentes, por su parte, perciben que gran parte de los discursos de odio que encontramos en las redes sociales, en comparación con los que aparecen en otros escenarios, se relacionan estrechamente con aspectos "estéticos", con la crítica de los cuerpos no normativos y con la cosificación de los cuerpos de las mujeres. *"Por un lado podríamos hablar de discursos de odio como la gordofobia y todo lo que tiene que ver con la estética, y que además con la red social...con las redes sociales es evidente que están completamente disparados, y luego digamos los más que conocemos de siempre, como son el racismo, la homofobia o la islamofobia, que bueno... están en el discurso diario de mucha gente"* (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI).

Retomando la perspectiva de los más jóvenes, el anonimato y la distancia que ofrece la virtualidad son elementos que facilitan enviar mensajes que incitan al odio en redes sociales: *"Al no encontrarte cara a cara eres más atrevido"* (Diario de campo, entrada 10 de febrero de 2021). Respecto a las motivaciones que hay detrás de los discursos de odio en este escenario, los adolescentes participantes consideran que, en su mayoría, quienes los comparten o apoyan no lo hacen porque estén de acuerdo realmente con tales discursos sino para generar polémica y ganar popularidad. En esta línea, hacen referencia a que los contenidos y comentarios que fomentan los discursos de odio tienen muchos "likes" y comentarios de apoyo, es decir, reciben reacciones positivas del resto de personas usuarias de la red social, lo que es entendido como un mecanismo que se retroalimenta: *"Si una persona se mete con alguien, es más fácil que el resto se una, sobre todo en redes sociales"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021). Pese a ello, también destacan la presencia de reacciones en contra de este tipo de contenidos, aunque de manera más minoritaria.

Por otro lado, destacan la existencia de elementos moderadores que hacen que en algunas redes sociales haya menos probabilidad de encontrar discursos de odio que en otras. A este respecto mencionan la posibilidad de denunciar contenido "inapropiado" que ofrecen algunas redes y surgen opiniones diversas en cuanto a su utilidad o impacto real. Asimismo, los distintos grupos se plantean cuestiones relativas a la censura de ciertos contenidos desde la agencia de las propias redes, así como a las sanciones por difundir este tipo de discursos. *"¿Por qué no se vigila el contenido que se publica en ellas [en las RRSS] y no se sancionan los discursos de odio?"* (Diario de campo, entrada 10 de febrero de 2021).

En ese sentido, ampliando la mirada fuera de las redes sociales, señalan que en plataformas como Netflix o HBO perciben menos elementos que incitan al odio porque, exceptuando ciertos casos, el contenido está más regulado.

Por último, los adolescentes apelan a las redes sociales como un escenario desde el que es posible visibilizar y concienciar a la ciudadanía sobre los discursos de odio. Precisamente, la capacidad de difusión que el profesorado señalaba como desventaja, es entendida por el alumnado como una de las ventajas de este escenario. Desde sus puntos de vista, la clave para frenar este tipo de discursos es hacerlo a través del activismo, generando narrativas alternativas a las hegemónicas, discursos alternativos a los discursos de odio.

Espacios públicos abiertos

Las calles y los parques, los espacios públicos abiertos, son identificados por los adolescentes como uno de los escenarios donde los discursos de odio aparecen con mayor frecuencia e intensidad. En ellos reconocen situaciones cotidianas y comparten vivencias de acoso racistas, machistas u homófobas, entre otras, cuyo elemento común es la ofensiva hacia personas consideradas como "diferentes". Algunos de los participantes centran su propuesta de investigación en este espacio -en las calles de un barrio- con el propósito de comprobar si su percepción acerca de la predominancia de los discursos de odio en el espacio público es compartida por las personas adultas y mayores, por los vecinos que habitan en él desde hace varios años. Entre sus conclusiones a este respecto destacan varias cuestiones. Por un lado, "discurso de odio" parece ser un término que se aleja del lenguaje cotidiano de las personas, es decir, a la hora de nombrar situaciones relacionadas con este tipo de discursos en los espacios públicos recurren a otros términos como discriminación, violencia, acoso o agresión. Por otro lado, aunque se trata de uno de los escenarios donde más presencia tienen los discursos de odio, los adolescentes perciben que también es uno de los escenarios donde más difícil resulta hablar de ello abiertamente, es decir, donde más silencios hay al respecto.

Espacios públicos cerrados

En lo que respecta a espacios públicos cerrados como el transporte público, los centros comerciales, las tiendas, los gimnasios, etc., los adolescentes participantes identifican multitud de situaciones comunes cargadas de estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia determinados colectivos. Es decir, estos espacios también son percibidos por ellos como escenarios donde los discursos de odio son altamente frecuentes e intensos. Concretamente, señalan cómo el machismo y la homofobia predominan en espacios deportivos -donde se cuestiona la presencia

de mujeres y de personas con una identidad de género y/u orientación sexual no normativa-, mientras que el racismo aparece con más frecuencia en espacios de compras -donde se vigila, persigue y criminaliza a personas racializadas y/o migrantes-. El transporte público es considerado como un escenario capaz de aglutinar múltiples discursos de odio y discriminaciones. Destaca la percepción de los adolescentes sobre el papel del resto de personas ante una agresión del tipo que sea (machista, homófoba, racista...) en estos espacios. Mientras gran parte de los participantes sostienen que quienes presencian una agresión en estos escenarios tienden a mantenerse al margen, sin intervenir, otros opinan que en algunas ocasiones la gente tiende a "no apoyar", sin explicitar si se refieren a no mostrarse de acuerdo con la persona agresora o a no ayudar a la persona agredida.

Grupos de amistades

Los grupos de iguales constituyen espacios donde los adolescentes reconocen cotidianamente la presencia de mensajes y actitudes que hacen referencia a estereotipos machistas, racistas, homofóbicos, como el calado de ciertos discursos de odio. Identifican que, en este escenario, tales mensajes suelen tomar la forma de insultos o apodos (p.e. "marica", "nenaza", entre otros) que se utilizan cotidianamente, en muchos casos sin una intención explícitamente ofensiva y dañina. No obstante, comentan que, como consecuencia, multitud de adolescentes y jóvenes no sienten su grupo de amistades como un espacio seguro y no comparten en él aspectos importantes de sí mismos. En este sentido, mencionan que la reapropiación de determinados insultos por parte de las personas o colectivos afectadas suele ser una estrategia de resistencia habitual. En lo relativo a otros mensajes con contenido discriminatorio -pero que no toman la forma de insultos o apodos-, los adolescentes opinan que su credibilidad es mayor cuanto más estrecha es la relación con quien lo emite: *"creemos a nuestros amigos porque pensamos que nos dicen la verdad"* (Diario de campo, entrada 27 de noviembre de 2020); *"Depende de quién te lo pida, si es un amigo cercano o no [en respuesta a: si un amigo te pide que te metas con una persona porque le cae mal, ¿lo harías?]"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021). Asimismo, hacen referencia a la influencia del grupo mencionando que *"cuando una persona empieza a meterse con alguien, es más fácil que el resto se una"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021¹⁹).

19. Tal y como podrá percibirse, algunas citas han sido utilizadas para ejemplificar diferentes afirmaciones. Realizamos esta aclaración a pie de página para indicar que somos conscientes de estas repeticiones, las cuales son intencionadas en la medida en que hemos considerado dichos fragmentos como los más ilustrativos acerca de aquella cuestión que deseábamos explicar en cada momento.

Por otro lado, las percepciones de los participantes enfatizan la influencia de los mensajes que reciben en sus preferencias a la hora de relacionarse con las demás personas y cómo ello provoca que muchos adolescentes se vean en la necesidad de cambiar su aspecto para encajar y ser bien vistos socialmente. Como ejemplo, comparten el hecho de que actualmente los chicos percibidos como más atractivos en sus grupos de amistades son aquellos que habitualmente se han visto criminalizados por su apariencia, así como también identifican la exotización de ciertos rasgos en el caso de chicas racializadas.

Espacios educativos

"Por poder, puede" (Diario de campo, entrada 09 de diciembre de 2020) es la respuesta compartida por muchas de las adolescentes participantes al preguntarles si creen que el instituto o el colegio puede cometer violencia hacia ciertos colectivos. Aunque no mencionan situaciones concretas en las que el profesorado haya emitido directamente discursos de odio, sí identifican la presencia de tales discursos -con contenido racista, machista, homófobo, etc.- en los espacios educativos que habitan y no viéndose afectado únicamente el alumnado sino también el profesorado. Como ejemplos, algunas de las cuestiones que se plantean ponen el foco en por qué no hay profesorado racializado, así como en por qué una práctica habitual y común a muchos centros educativos es prohibir el uso del hiyab a sus alumnas. En general, les participantes expresan incertidumbre ante cómo afrontar situaciones discriminatorias en este escenario.

Un tema que sobresale en los diálogos con los grupos es el del PIN parental²⁰. Desde la percepción de los adolescentes, resulta incomprensible la censura de contenidos que apelan a la libertad y al respeto mutuo entre todas las personas, independientemente de su género, edad, nacionalidad, etc. *"Si queremos una sociedad libre donde respetemos a todas las personas, no entiendo que tengamos que respetar que quieran prohibir en las aulas que se trabajen contenidos que fomentan precisamente esa libertad y ese respeto"* (Diario de campo, entrada 05 de marzo de 2021). Desde la percepción de los docentes, no sólo se trata de una vulneración del derecho a la educación de la infancia y la adolescencia, sino que supone también un posicionamiento adultocéntrico, al ser las personas adultas quienes deciden qué contenidos son o no son importantes para la educación de niños y adolescentes y, por ende, qué cuestiones les afectan y cuáles no.

20. Ha sido conocida como "pin parental" una medida propuesta por el partido de extrema derecha Vox en el que se busca la autorización expresa de las/os tutores legales para el abordaje de temáticas que, desde la noción de moralidad de dicho partido, son consideradas "controvertidas". Puede encontrarse más información en diversos documentos, noticias y reportajes. Aquí proponemos la nota aclaratoria realizada por Rocío Gil Grande para RTVE, publicada el 14 de Febrero de 2020: <https://www.rtve.es/noticias/20200214/pin-parental-quiere-vox-colegios-implica-para-ninos-lgtb/1995665.shtml>

“El derecho a la educación pertenece al niño y a la niña, no a la familia. Pertenece a los niños y a las niñas, y con este burdo intento de veto parental lo único que se hace es vulnerar ese derecho al acceso a la educación” (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA). Ambos actores, adolescentes y docentes, señalan que quienes sostienen la supuesta necesidad del PIN parental son, precisamente, quienes colaboran en la creación y propagación de discursos de odio.

En esta misma línea, el profesorado enfatiza la importancia de asegurar que los centros educativos constituyan un espacio no neutral donde abordar la educación desde valores de justicia social y no discriminación. *“Hay familias de todo tipo: están las familias como habéis comentado, familias que tienen un entorno normalizado y que funcionan por decirlo de alguna manera: de alguna manera estable, pero hay familias machistas, hay familias racistas, hay familias de todo tipo, y en la escuela es donde pueden encontrar esa parcela para poder desarrollarse como personas”* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Por otro lado, los adolescentes manifiestan dudas sobre la concienciación y posicionamiento del profesorado respecto a los discursos de odio y, en este sentido, los docentes que han colaborado en el proyecto mencionan la necesidad de formación y prevención en la temática no sólo dirigida hacia el alumnado sino también hacia ellos, hacia el profesorado de los centros educativos. *“Si [el profesorado] tiene una idea negativa contra un colectivo, aunque no te des cuenta, lo vas a ir transmitiendo a tus alumnos [...] es fundamental talleres, charlas de prevención... tanto a docentes como a los alumnos”* (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA).

En palabras de algunas figuras educativas, *“los centros educativos son un entorno privilegiado para trabajarlos [el discurso de odio]”* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA). Es por ello que tanto los educadores como los profesores hacen énfasis en que el abordaje de los discursos de odio ha de tener un carácter transversal a lo largo de todo el ciclo educativo, en lugar de limitarse a talleres o charlas puntuales en los últimos cursos de secundaria, y subrayan el valor de la educación en la construcción de una perspectiva crítica en los adolescentes y jóvenes desde la que desenmascarar y visibilizar este tipo de discursos. *“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 [...] para que realmente tengan una actitud crítica y realista de la vida”* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Asimismo, el profesorado remarca la importancia de abordar la temática en la cotidianidad del aula, de manera que se haga posible dialogar en profundidad,

ahondando en las creencias y discursos que manejan los adolescentes y dándoles espacio para que expongan sus puntos de vista, opiniones y experiencias, no únicamente aquello que consideran que el profesorado quiere escuchar. *“Cuando tú les das un día una charla o les explicas algo sobre el machismo, el racismo, la homofobia, tal, tal, tal... ellos sonrían y dicen que sí, porque comprenden que eso es lo que hay que hacer, pero por debajo está todo”* (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI).

Por último, entre los docentes parece hacerse cada vez más explícita e imperante la necesidad de actuar ante, precisamente, la inacción política respecto al incremento de los discursos de odio y sus consecuencias en los entornos educativos. *“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 tendremos que parar. Porque si los políticos no son capaces de hacerlo pues tendremos que hacerlo la sociedad”* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Entorno familiar

El hogar y la familia son percibidos como un espacio delicado para conversar sobre cuestiones relativas a los discursos de odio y donde, dada la confianza existente, resulta fácil que los diálogos y/o debates estén cargados de una alta emocionalidad. En este sentido, los discursos de los integrantes de la familia suelen ser percibidos como más creíbles debido a la cercanía, la confianza y el conocimiento mutuo.

El hogar también emerge en algunos casos como espacio seguro frente a otros espacios como la calle o el transporte público, especialmente en lo que respecta a discursos de odio racistas. Desde las percepciones de los participantes, la escucha, la colaboración y el respeto son elementos que diferencian este espacio de otros donde sí perciben discursos de odio, y el diálogo es mencionado como aquello que favorece la prevención y resolución de conflictos. *“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...”* (Diario de campo, entrada 04 de marzo de 2021).

Por otro lado, como mencionábamos anteriormente en relación a los espacios educativos, los adolescentes participantes relacionan el calado de los discursos de odio en las familias con el debate en torno al PIN parental. De hecho, gran parte de ellos perciben que algunos colectivos, como LGTBIQ+, suelen sufrir una falta de

aceptación en sus familias por su identidad de género y/o su orientación sexual, lo que identifican como una consecuencia indirecta o implícita de los discursos de odio. En este sentido, el profesorado manifiesta una percepción muy similar: *“hay mucha gente que a lo mejor está emitiendo ese discurso de odio, y a veces sin saberlo, porque lo ha interiorizado tanto y lo ha normalizado tanto que realmente está emitiendo ese discurso inconscientemente y no lo sabe, y lo está emitiendo a la gente con la que convive, a sus hijos, a sus hijas, a su entorno”* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

Auto-percepción o espacio personal

Este escenario es percibido por les adolescentes como un espacio de seguridad debido a la no posibilidad de juicios y críticas por parte de otras personas. En los diálogos en torno a cómo los discursos de odio se presentan en este espacio, algunos expresaban que suelen aparecer resistencias a reflexionar sobre uno mismo y compartir una opinión sincera por miedo a recibir juicios ajenos. Así, reconocen que todos podemos ser, y de hecho seguramente seamos, partícipes de los discursos de odio, aunque no sea intencionadamente.

Les participantes señalan como los tópicos y estereotipos que fundamentan los discursos de odio provocan una “manipulación” no sólo en las personas que los reciben sino también en quienes son diana de tales discursos, creando una imagen distorsionada que manipula la propia percepción. En este sentido, expresan que las vivencias de racismo, machismo, homofobia, etc., suelen ser vividas por las personas afectadas como rechazo a sí mismas y a los demás. Además, de sus percepciones se desprende incertidumbre sobre cómo abordar situaciones de violencia y discriminación hacia uno mismo y mencionan que la respuesta más habitual suele ser aislarse de las demás personas o encerrarse en sí mismo, como forma de auto-protegerse. Es por ello que la empatía, la capacidad de ponerse en la piel de otros y reconocer sus vivencias, es señalado por ellos como un elemento tan fundamental como difícil al abordar los discursos de odio.

Por otro lado, es en este escenario donde les adolescentes identifican que aparece con mayor facilidad, precisamente por ser un espacio libre de juicios ajenos, el cuestionamiento de las propias acciones y el reconocimiento de responsabilidades, lo que incluye sentimientos contradictorios. Señalan la vergüenza como aquella emoción predominante que surge, a posteriori, en situaciones donde no se ha reaccionado ante cierto abuso, violencia o discriminación, y enfatizan la importancia de transformar esa vergüenza en acción.

Por último, los adolescentes apelan a reflexionar sobre los propios privilegios y sobre las implicaciones de éstos en nuestra cotidianidad, señalando que ostentar determinados privilegios hace que la persona en cuestión sea percibida más positivamente a nivel social, que parezca "mejor persona", sin que ello se corresponda con la realidad o la refleje. Es decir, los adolescentes remarcan que se trata de una asociación que realizamos de manera inconsciente y que tiene implicaciones en el día a día de todos, especialmente de aquellos con menos privilegios y a quienes, por ende, se les percibe de forma más negativa. A este respecto, desde su perspectiva identifican resistencias comunes para cuestionarnos y hacer auto-crítica sobre nuestras actitudes que evitan una reflexividad profunda. Como ejemplo, mencionan que habitualmente se asocian determinadas violencias y/o discursos de odio a determinados colectivos (p.e. las personas mayores son más homófobas, las personas árabes son machistas, etc.), de manera que uno mismo y el grupo al que pertenece o con el que se identifica siempre parece "ajeno" o "externo" a estas dinámicas y, además, se reconoce sin responsabilidad en ellas. En esta línea, los participantes ponen el foco en la importancia de explicitar y reconocer las actitudes discriminatorias en uno mismo, haciéndose consciente y responsable de ellas, desde el reconocimiento de que la violencia y los discursos de odio "*no es algo de los otros*" sino que nos atraviesan e interpelan a todas las personas.

Música

La música surge entre las percepciones de los adolescentes como un espacio particular, articulado como las letras de las canciones y las actitudes de los artistas, donde identifican la presencia de determinados discursos de odio, especialmente de aquellos que promueven actitudes machistas. Además, señalan que la difusión de este tipo de mensajes aumenta con mayor rapidez y facilidad cuanto más conocida o famosa es la canción que los contiene. Una de las cuestiones que emerge entre ellos es la intencionalidad de quienes componen o cantan estas canciones, preguntándose si estas personas son realmente conscientes de las consecuencias de tales contenidos o de los posicionamientos que están adoptando al crearlos y/o difundirlos. En esta misma línea, alumnado y profesorado coinciden en señalar cómo estos discursos se han normalizado en el género musical y pasan desapercibidos habitualmente, transmitiendo un modelo de sexualidad que se aleja, e incluso llega a ser contrario, a una sexualidad sana, consciente y responsable donde las personas son sujetos -no objetos- y comparten el disfrute. En cuanto a los motivos por los que una canción puede no ser considerada como contenido machista, los adolescentes mencionan que "*no es del todo machista porque son hechos reales, porque cuenta cosas que pasan realmente cuando chicas y chicos...*" (Diario de campo, entrada 12 de marzo de 2021) y, sin embargo, señalan

que *"hay partes en las que se pasa"* (Diario de campo, entrada 12 de marzo de 2021) y hay quienes mencionan: *"no sé yo si esto está bien, aunque no me sienta ofendida"* (Diario de campo, entrada 12 de marzo de 2021). A este respecto, otra cuestión abordada por los participantes hace referencia a los distintos lugares desde los que cada persona y/o colectivo escucha una determinada canción. Desde su perspectiva, opinan que las emociones generadas por ésta dependen de la identificación de quien o quienes escuchan con el objeto -que no sujeto- presente en la letra y remarcan la diferencia entre hablar "desde dentro" -desde un lugar donde la persona se siente afectada o interpelada- y "desde fuera" -desde un lugar donde ese discurso no tiene implicaciones o consecuencias-. Por último, les adolescentes mencionan la censura existente en otras épocas en torno a la sexualidad y cómo se alude a ello actualmente para justificar la libertad para crear, difundir o escuchar este tipo de canciones y, consecuentemente, los mensajes que contienen.

Humor y libertad de expresión

El humor emerge a lo largo de las sesiones con los distintos grupos como un escenario relevante y cotidiano para ellos donde identifican la presencia de discursos de odio, de forma frecuente e intensa. En sus investigaciones se aproximan al análisis del humor que alienta este tipo de discursos poniendo el foco en el contenido de memes y stickers y analizando quienes suelen ser sujetos/objetos que aparecen representados en ellos. A este respecto, sus conclusiones hacen referencia a que se tratan de "bromas de siempre y sobre los de siempre" (Diario de campo, entrada 14 de mayo de 2021), es decir, señalan cómo este tipo de humor versa habitualmente sobre los mismos colectivos vulnerabilizados y/o minorizados, que suelen ser los mismos que constituyen el foco de los discursos de odio.

Les adolescentes remarcan la necesidad de atender la complicidad que define cada situación en la que se utiliza el humor y de plantearse *"si sólo es humor o si es humor hasta cierto punto"* (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021), a costa de los ejes de opresión que atraviesan a otras personas. En este sentido, reflexionan acerca del carácter ofensivo de determinado tipo de humor, expresando que éste versa sobre *"algo de ti que no puedes cambiar, que te condiciona en muchos niveles de tu vida"* (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021) y que *"el odio no es hacia lo que hace la persona sino hacia la persona en sí misma"* (Diario de campo, entrada 04 de diciembre de 2020), así como también enfatizando que su carácter no es puntual sino sistémico. Conviene mencionar que inicialmente algunos de los grupos debatían sobre la existencia de racismo inverso en el humor, planteándose preguntas como: *"¿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?" (Diario de campo, entrada 17 de febrero de 2021). A lo largo de las sesiones concluyeron que: *"los stickers de negros son racistas, no son como los de las personas blancas. A los blancos no se les hacen stickers porque sean blancos sino por otros motivos y no tienen una intención de discriminación burla. A los negros sí, se les hacen stickers por ser negros"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021). Es así como señalan la línea que distingue el humor de la ofensa, siendo la ridiculización y la cosificación de las personas, especialmente de colectivos históricamente discriminados, los criterios que definen un contenido como racista, machista, homófobo, etc.

Les adolescentes apuntan a la normalización de un humor "negro" que contribuye a la estigmatización de determinados colectivos y, en este sentido, conceptualizan los memes y stickers como simplificaciones donde los estereotipos tienen un papel esencial. Es precisamente el mecanismo simple y poco detallado de los estereotipos, opuesto a los matices y a la complejidad, lo que dificulta ahondar y responder desde una reflexión profunda a los discursos de odio contenidos en memes y stickers.

Les adolescentes también dialogaron en torno a los límites de la libertad de expresión, señalando cómo en multitud de ocasiones se apela a ésta para evitar la censura y dar voz a discursos abiertamente discriminatorios y, en este sentido, se preguntan si se debe tolerar al intolerante o a lo intolerante, aludiendo a través de sus propias palabras a la paradoja de la tolerancia de Karl Popper (1945). Les docentes, por su parte, señalan la responsabilidad intrínseca en el ejercicio de la libertad de expresión e identifican algunos de los obstáculos a los que la sociedad se enfrenta actualmente: *"Últimamente [los medios de comunicación] 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"* (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA). Desde su perspectiva y de acuerdo con Lijtmaer (2019), las verdaderas amenazas a la libertad de expresión no vienen de minorías, feministas u ofendidos, sino del poder político y legislativo y de los medios de comunicación.

Una de las dudas que surge entre los participantes plantea si *"¿la solución pasa por compartir sólo memes políticamente correctos que a veces no hacen gracia, pero sirven para mostrar apoyo y visibilizar a un movimiento o colectivo concreto?"*

y, en esa misma línea, se preguntan si *"¿se pierde el sentido de lo que es un meme?"* (Diario de campo, entrada 05 de marzo de 2021). Como conclusión, manifiestan que todo meme se ríe de algo o alguien, pero apuntan que no todos los memes son ofensivos y/o discriminatorios y, en este sentido, expresan la necesidad de evitar normalizar este tipo de humor, así como de crear o poner en valor el humor que no discrimina, ya sea en forma de memes, stickers, chistes, etc. Por otro lado, aunque consideran que los memes que se difunden con mayor facilidad, rapidez y alcance son, precisamente, los ofensivos, señalan el potencial de aquellos memes que se crean para defender los derechos de determinados colectivos, cuestionando el status quo, el poder y los privilegios, así como de aquellos que son críticos con los discursos de odio. Es decir, valoran y reclaman el uso del humor para desenmascarar, desmontar y denunciar el contenido humorístico discriminatorio, así como forma de liberación de las violencias vividas. Les adolescentes, en sus investigaciones y propuestas creativas, apuestan por "darle la vuelta" a algunos memes tradicionales para visibilizar que su sentido no reside en el humor sino en el racismo, machismo, homofobia, etc., que contienen y transmiten. Además, enfatizan que no se trata de reírse de lo aparentemente opuesto (p.e. memes que ridiculicen/cosifiquen a hombres en vez de a mujeres), sino de utilizar el humor para cuestionar desde una perspectiva crítica los argumentarios que sostienen los privilegios desde los que se construye el humor hegemónico.

En lo que respecta a cómo actúan al recibir este tipo de memes y stickers, les adolescentes reconocen que habitualmente pueden darse dos situaciones: o bien ignorarlos y/o no difundirlos, o bien caer en el estereotipo y en el humor que promueve y reenviarlos directamente. En este último caso remarcan que su acción no tiene un componente intencional ofensivo y discriminatorio: *"cuando enviamos stickers, no nos paramos a pensar que pueden ofender, los enviamos directamente"* (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021). En este sentido, enfatizan la importancia de revisar de manera constante nuestras propias actitudes: *"a veces me río y digo, ¡madre mía de lo que me acabo de reír!"* (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021); y mencionan que les gustaría *"hacer más al respecto"* (Diario de campo, entrada 05 de marzo de 2021), actuar de una forma distinta y que tuviera un efecto real, más allá de denunciar o reportar este tipo de contenidos en las redes sociales.

Por último, algunos de los grupos de adolescentes dialogan en torno al léxico que se ha popularizado los últimos años con el que se pretende criminalizar el derecho a la protesta, como sostiene Lucía Lijtmaer (2019). Hacen referencia a cómo los medios de comunicación, las figuras políticas y la opinión pública utilizan el término "ofendidos" como un apelativo despectivo para referirse y ridiculizar a quienes se quejan y reclaman o reivindican sus derechos, describiéndoles como

"hipersensibles". *"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"* (Diario de campo, entrada 05 de marzo de 2021). Identifican que algunos colectivos como el LGTBIQ+ o el movimiento feminista son el foco de estos discursos y, además, reconocen que les jóvenes de la época actual también se ven afectadas por un discurso similar que les (des)califica como "la generación de cristal", ridiculizando su manera de percibir lo que sucede en el contexto social, político y mediático.

6.3. ESTRATEGIAS A EXPLORAR

La expansión del discurso de odio está generando **diversas inquietudes, y también propuestas, sobre las posibles maneras de contener y desactivar la efectividad pretendida por sus emisores**. El alcance de estos discursos y las estrategias para limitar su impacto varían en función del soporte a través del cual son puestos en circulación. Así, los intentos de reducir su influencia en la configuración de las afecciones políticas dependen de cada enfoque comunicativo y escenario particular. Por ejemplo, les profesionales de la comunicación que nutren la cuenta de Twitter **@nolesdescasito**²¹ explican los motivos por los que resulta conveniente ignorar los mensajes de odio en redes sociales virtuales (al menos, no responder a ellos, aunque sí se denuncien por las vías que proveen las plataformas, o mediante los procedimientos legales oportunos, llegado el caso), siendo más útil, en contraposición, visibilizar propuestas constructivas e inspiradoras en cuanto a la profundización y extensión de los derechos democráticos. A la vez, sostienen que en otros espacios donde no haya algoritmos que prioricen la visibilidad de los mensajes con mayor interacción, es importante que no quede ningún discurso de odio sin respuesta. En un marco similar, basado también parcialmente en la **teoría de comunicación política de Lakoff** (2007), trabaja la **Fundación porCausa**, realizando periodismo e investigaciones en la línea de la construcción de nuevas narrativas (Velasco y Rodríguez-Alarcón, 2020).

En este sentido, durante el presente apartado **pretendemos recoger las ideas que las y los participantes han aportado en el marco de este debate relativo a qué hacer -o no hacer- ante la presencia de discursos de odio**.

21. Enlace a la cuenta de @nolesdescasito en Twitter: https://twitter.com/nolesdescasito?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor

Concretamente, recogeremos sus aportes en el subapartado “6.3.2. Estrategias de afrontamiento por parte de les adolescentes”. Sin embargo, consideramos importante introducir un punto previo relativo a si resulta conveniente o no hablar sobre los discursos de odio en espacios educativos, ya que participar de ese diálogo junto a les adolescentes, el profesorado y otros agentes educativos, a través de esta investigación, ya ha sido en sí mismo un posicionamiento estratégico para formar(nos) en literacidad crítica y mediática ante el mecanismo discursivo de las políticas de odio y sus múltiples resonancias sociales. Entonces, comenzaremos por ahí, intercalando nuestras aportaciones con las de otras y otros participantes del proyecto, con la intención de valorar su pertinencia y, además, compartir aquellos desafíos y oportunidades al respecto que el proceso de investigación ha puesto en evidencia.

6.3.1. Abordarlo en espacios educativos como estrategia ineludible: oportunidades y desafíos

Como ya dijimos, la presente investigación ya ha cumplido la función de abrir espacios para el diálogo, la reflexión y la creación, junto a les adolescentes, acerca de los discursos de odio. Ha sido, en ese sentido, performativa. Ello nos permite aportar algunas orientaciones más o menos útiles para quienes pretendan realizar propuestas similares en un contexto en el que no hay consenso sobre si ciertos temas tienen cabida en los centros escolares. Así, la investigación **cuestiona directamente las propuestas que buscan neutralizar ciertos diálogos pedagógicos** y reabrir debates acerca de las funciones y los límites de las familias y del sistema educativo en cuanto a la formación en el respeto por los Derechos Humanos, así como sobre si puede haber temáticas vetadas en los diálogos que se den en los centros escolares, entre otras cuestiones.

En nuestro caso, asumimos que -como decimos en el título de este subapartado- **hablar y pensar colectivamente** sobre la reacción antidemocrática que estamos viviendo resulta **ineludible desde enfoques educativos comprometidos con la construcción de relaciones de equidad desde la diversidad**. En otras palabras: “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, 2015, p.19). Sobre ello, hemos encontrado aportaciones en una línea similar, en este caso pensándolo desde las finalidades del sistema educativo:

“Luego, como hablábamos, los centros escolares es 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 (...) Y no dejar entrar a vetos parentales o pines parentales, que lo que hacen es cerrar la mente de los niños y las niñas, y de esa manera no darles esa formación tan necesaria para que realmente tengan una actitud crítica y realista de la vida que... que tengan esa información y que sepan discernir, ¿no?... ehm..." (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

"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" (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA).

Parece que, al menos entre las figuras educativas que han participado en el grupo de discusión, se considera necesario **introducir temáticas en los centros educativos que ayuden a conformar posicionamientos ciudadanos participativos, críticos y transformadores** (Mata Benito, 2017), alineados con los Derechos Humanos y los valores democráticos. Otras conversaciones informales con profesorado han reforzado esta perspectiva:

"(Las profesoras y orientadoras a quienes presentamos el proyecto) están muy interesadas por el proyecto y nos felicitan por la iniciativa, puesto que les parece muy necesario trabajar en estos temas" (Diario de campo, entrada 13 de febrero de 2020).

"Compartimos 5 min de espera en el pasillo con (Nombre de tutora) mientras comienza la siguiente clase, ha estado observando durante toda la sesión sin intervenir, dice que le parece una propuesta interesante y necesaria y que confía en que saldrá un grupito de voluntarias de la clase" (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020).

"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 las chicas reproducen ciertos mensajes sin planteárselos mucho y lo peligroso que le parece" (Diario de campo, entrada 29 de enero de 2021).

Se reconoce, por tanto, el papel de los espacios educativos en la formación de posicionamientos comprometidos con la profundización y la expansión de las democracias. **Se trata de un punto importante, precisamente en un contexto**

donde la cuestión educativa parece estar viéndose reducida a una mera formación para el empleo donde las prioridades en educación quedan definidas a partir de las lógicas de un mercado laboral altamente excluyente (Torres, 2017; Díez Gutiérrez, 2019) que se justifica a sí mismo desde el mito de la meritocracia (Appiah, 2019).

Considerando este punto de partida, **hemos identificado varias oportunidades y desafíos en relación con la introducción de los discursos de odio** -como "cuestión socialmente viva" (Izquierdo Grau, 2020)- **en los diálogos pedagógicos que pueden darse en los diversos espacios educativos**. A continuación, vamos a abordar algunos de estos puntos que han emergido como resultados clave de la investigación en este sentido.

Un tema complejo: de la controversia a la oportunidad pedagógica

Abordar los discursos de odio en las aulas y otros espacios explícitamente educativos **facilita que afloren comentarios y posicionamientos que reproducen ideas y dinámicas discriminatorias** (racistas, machistas, clasistas, capacitistas, y un triste y largo etcétera). Ello supone reconocer, de partida, que no hablar de este tipo de cuestiones no quiere decir que no existan o no tengan importancia (Grupo Inter, 2007), ni que hayan sido superadas o sean problemas exclusivos de "otros/as":

"Es difícil realizar un ejercicio auto-crítico. Les chiques 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 e imaginarios que tenemos instalados" (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021).

Estos imaginarios a los que nos referimos son precisamente aprovechados, en ocasiones, desde posturas anti-inmigración para poner en marcha discursos xenófobos en aras de una supuesta defensa de derechos conquistados por determinados colectivos en los países considerados occidentales. Irremediablemente, **se reflejan en los espacios educativos, tanto en los postulados de algunos adolescentes como del profesorado**, sobre todo en un momento de reacción ante los avances de los feminismos y las luchas antirracistas por la expansión de derechos (Cabezas y Medina, 2021):

"Al salir de la sesión, nos juntamos unos minutos con la tutora para hablar de las fechas propuestas por la orientadora para las sesiones después de Navidad. Acordamos que a todxs nos parece bien. Recordando la última sesión con uno de sus grupos y las cuestiones que surgieron -relativas a violencia de género y denuncias falsas-, la tutora nos comenta que escucha

comentarios sobre esa temática y sobre las ocupaciones cada vez más a menudo tanto en grupos de primero y segundo como de tercero y cuarto de la ESO. Por lo que nos cuenta, es algo que le preocupa y está pensando cómo abordarlo en las distintas clases" (Diario de campo, entrada 18 de diciembre de 2020).

"Pero a mí me parece muy grave lo que decíais que el propio docente de los colegios e institutos no hayan recibido la formación, porque al final cada docente va a tener una forma de pensar y de forma involuntaria lo va a transmitir a sus alumnos. Si tiene una idea negativa contra un colectivo, aunque no te des cuenta, lo vas a ir transmitiendo a tus alumnos, aunque sea de forma indirecta, y a mí me parece muy grave. Entonces yo creo que es fundamental talleres, charlas de prevención..." (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA)²².

La generación de las condiciones para que se visibilicen puntos de vista diversos por parte de los adolescentes resulta **una oportunidad para que, en un entorno seguro -y valiente-**²³ **para todas las personas participantes, se conviertan en material pedagógico a trabajar desde conversaciones abiertas, respetuosas y -a la vez- radicalmente cuestionadoras.** Así, hemos podido encontrar situaciones en las que alguna aportación con sesgo claramente racista o machista, por parte de los adolescentes participantes, ha podido ser **recogida, repensada y respondida por parte de sus compañeros**, convirtiéndose, a su vez, como una actividad de confirmación de la veracidad de las fuentes informativas -y desinformativas- que tenemos a nuestra disposición:

22. En el Taller "Mapear el discurso de odio y comprender su mecanismo...", que desarrollamos como actividad divulgativa de esta investigación en la Semana de la Ciencia 2021 de la Comunidad de Madrid, una de las participantes explicaba que estaba allí motivada por comentarios racistas de profesorado hacia sus hijos. Esta cuestión también la hemos abordado en un artículo vinculado a este trabajo (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020), del cual rescatamos la siguiente cita de uno de los participantes en un grupo de discusión con educadores/as realizado en febrero de 2020:

Participante 2, GD2: *"... se están empezando a dar situaciones de confrontación entre el propio profesorado que... eh, a nivel de..., el profesorado no tiene..., o sea no existe un consenso en los centros sobre la necesidad de trabajar estos temas y por qué hay que trabajarlos. Viene impuesto por ley que hay que hacer un plan de igualdad y un plan de convivencia, pero a veces no todo el profesorado está convencido de eso"*

Participante 1, GD2: *"... en los centros educativos yo creo que sí está posibilitando que aquellos que no sentían, o no le veían mucho sentido a lo que... eh, se hacía en algunos casos (...) yo creo que ahí hay profesorado que esto les refuerza lo de "no, no, si yo estoy aquí para enseñar matemáticas, ¿qué me cuentas de no sé qué?". El... tema es que, claro, en los centros educativos los chavales pasan también una buena parte de su vida y la significación..., los efectos que tiene ese paso por allí es tremendo"* (Ibidem, p. 187-188).

23. Existen metodologías para facilitar conversaciones educativas acerca de cuestiones complejas relacionadas con la justicia social para configurar aquello que se ha denominado "brave space" (espacio valiente). Una propuesta de las condiciones y dinámicas que deberían darse en este tipo de diálogos puede leerse en Arao & Clemens (2013) o en Palfrey (2017).

"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 y adoptan expresiones de interés mientras permanecen atentos" (Diario de campo, entrada 10 de diciembre de 2020).

"Recordamos el dato de las denuncias (de violencia de género) falsas y parece que ninguna persona lo ha traído, les decimos que lo dejamos para el próximo día y que no queremos traerlo nosotras porque nos parece que llevarlo nosotras pierde la gracia de intentar buscar y cerciorarse de las cosas por una misma. Al final una de les chiques -justo el que más lo rebatió, dice que cree que lo tiene- saca un cuaderno y dice el número de denuncias totales. Alba le pregunta por el espacio de tiempo en el que se dan esas denuncias, dice que son de 2020 (son como cuatro mil y pico). Se le pregunta por las falsas y dice que son muy pocas, en torno al 10%, pero que no recuerda el número o porcentaje exacto. Les hablamos del 0,001% pero no tenemos ningún recurso para mostrarles (estaría guay llevarlo el próximo día para proyectar)" (Diario de campo, entrada 24 de febrero de 2021).

"Hacemos tiempo tomando un café en uno de los bares cercanos para que pase el recreo y poder rematar el graffiti. Se nos ha quedado una sensación agri dulce tras la sesión. Comentamos que está fenomenal que surjan puntos de vista propios -aunque tengan esa carga machista, racista...- ya que sería peor que nos dieran la razón en todo, puesto que esas cosillas que emergen son hilos de los que la tutora y otros profes pueden ir tirando con tiempo en clase de Valores..." (Diario de campo, entrada 14 de mayo de 2021).

Sin embargo, **somos conscientes de las dificultades que entraña poder realizar un buen aprovechamiento pedagógico de las cuestiones complejas o momentos "delicados" que pueden emerger en los espacios educativos en relación con los discursos de odio.** No siempre se dispone de tiempo o formación, y a veces es socialmente arriesgado si es entendido por otros agentes educativos como un exceso en las funciones docentes o un posicionamiento indebido:

"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 esos valores también?” (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI).

“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” (Grupo de discusión, Figura educativa FAPA).

“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 uno de los participantes: 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” (Grupo de discusión, Figura educativa VALORA).

Sin embargo, una de las evidencias que aporta la presente investigación es que es posible y recomendable abordar de manera explícita los discursos de odio, así como otros temas relacionados con la democracia y la justicia social, desde una perspectiva educativa crítica. Para superar las dificultades señaladas (y otras que hayamos podido obviar), será fundamental contar con el máximo número de voces posibles, como vemos a continuación.

Partir de la cotidianidad: reconocimiento de experiencias y saberes

En relación con ello, **haber situado y nutrido la investigación sobre discursos de odio desde sus experiencias y vivencias cotidianas** ha favorecido un sentimiento de interpelación generalizado -variable según el tema y el momento del proyecto- que ha desplegado un nivel de participación considerable, y a veces sorprendente en los contextos escolares de educación secundaria obligatoria, como muestran algunos comentarios de los profesores:

“Cuando se marchan, la tutora nos cuenta que le ha sorprendido positivamente la participación de varies chiques y que también le ocurre cuando lee sus trabajos y se pregunta, ¿por qué no intervienen más en clase si tienen tanto que decir?” (Diario de campo, entrada 27 de noviembre de 2020).

“Durante la sesión, el profesor pregunta si puede ver las fichas. Se sorprende de que sean individualizadas y cada grupo tenga la suya. Al final de la sesión nos pregunta qué es lo que van a exponer y le decimos que los resultados de la investigación. Se vuelve a sorprender porque pensaba que no la tendrían que realizar realmente. Comentamos que a nosotros/as nos ha sorprendido también la buena disposición que han mostrado a pesar de tener que trabajar en casa. Creemos que puede tener que ver con que son ellos mismos quienes deciden qué van a investigar” (Diario de campo, entrada 24 de febrero de 2021).

Ello se ha visto reforzado también por el **reconocimiento de sus saberes como un conocimiento válido desde el que dialogar y abordar colectivamente la problemática central de la investigación**. Un ejemplo, entre otros, ha sido el aprovechamiento de la diversidad idiomática en uno de los grupos de participantes:

“Hay un momento en el que se necesita traducir al árabe lo que les pedimos para la fase 3. Una de las chicas lo hace. También al francés, y entre varias van aportando frases. Les educadores no somos capaces de aportar en ese sentido, pero sí de reflexionar cómo les chiques –aunque las instituciones y muchos profesionales les miren desde sus carencias- tienen unas habilidades que muchas veces no somos capaces de ver/valorar...” (Diario de campo, entrada 04 de marzo de 2021).

Igualmente, en la Fase 2 del proyecto, **los aprendizajes sobre técnicas y procesos de investigación fueron facilitados por todas las personas implicadas en el aula**, facilitando que se diseñaran y desarrollasen propuestas indagatorias desde cierto compromiso con el rigor y la veracidad, y teniendo en cuenta las dificultades particulares que plantea investigar acerca de temas como el racismo (del Olmo, 2009):

“Funciona muy bien pedirle al resto del grupo que traten de sacarle “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” (Diario de campo, entrada 22 de enero de 2021).

“Después de que todos los grupos han compartido sus ideas iniciales, el profesor participa diciendo que el riesgo de las encuestas sobre actitudes racistas u homófobas es la sinceridad, o más bien la falta de ella. Comenta que nadie quiere reconocerse a sí mismo como racista u homófobo y, en ese sentido, opina que la fiabilidad de las encuestas es dudosa, que él recomendaría utilizar otras técnicas a los grupos que las han elegido como herramienta de obtención de información” (Diario de campo, entrada 10 de febrero de 2021).

"Hacemos dos explicaciones previas que pueden ayudar a la mayoría de grupos. La primera relacionada con la cautela de no generalizar lo que observemos en una red social: e.g., si vemos que en las cuentas que hemos analizado en Twitter hay más presencia de DISCURSOS DE ODIO racistas que en las que hemos analizado en Instagram, ¿podríamos decir que en Twitter hay más racismo que en Instagram? ¿Tenemos acceso a esa info? Uno de los chicos dice que no, que hay muchos datos de las redes sociales que no podemos conocer. A partir de ahí les explicamos justo eso, que son afirmaciones muy genéricas (incluso sabiendo el número de denuncias por publicaciones racistas, solo nos estaríamos quedando en un plano superficial), así que les invitamos a que concreten sus preguntas de investigación para que sea viable responderlas" (Diario de campo, entrada 03 de marzo de 2021).

Como decíamos, a pesar de que la investigación surgiera de nuestros intereses y preocupaciones como investigadoras/es y educadoras/es, hemos buscado que, en la medida de lo posible, les adolescentes participantes matizasen esos intereses investigadores desde sus propios interrogantes en relación al tema. De esta manera, **hemos pretendido entrelazar nuestros objetivos académicos, profesionales y personales respecto a los discursos de odio, con los posibles intereses de los participantes en la temática a partir de sus experiencias de vida y el procesamiento de las cuestiones que iban emergiendo.** Aspecto que, sin duda, ha dado lugar a un itinerario investigador único y cargado de particularidades, donde se ha pretendido que todos los intereses latentes se tornaran en manifiestos (Liebel, 2021), mediante un diálogo educativo en el que los aprendizajes han sido multidireccionales. Para ello, nuestra figura y presencia en las aulas y otros escenarios educativos ha jugado un rol ambivalente y flexible, como pasamos a relatar a continuación.

Investigaciones que educan o educadoras que investigan: un ejercicio de funambulismo

Sabemos que una educación comprometida con la transformación social conlleva una praxis caracterizada por la retroalimentación constante entre la acción y la reflexión (Freire, [1970]2009). Desde el Grupo Inter siempre hemos asumido que **como educadoras debemos llevar a cabo un ejercicio constante de investigación en los escenarios en los que desarrollamos nuestra práctica** (Gil-Jaurena et al., 2017), de manera que las técnicas de investigación cualitativas -tales como la observación, por ejemplo- (Morentin-Encina e Izquierdo-Montero, 2019) han de formar parte de nuestra cotidianeidad.

A este respecto, la presente investigación ha resultado ser muy ilustrativa en este sentido, sobre todo por la relevancia de la temática abordada en términos de *educación desde y para las ciudadanías* (Mata Benito, 2011; Abril Hervás, 2013; Melero, 2018; Ormaechea Otalora, 2018), dando lugar a una constante **percepción de tensión por nuestra parte como investigadoras-educadoras** que, si bien necesitábamos ofrecer un amplio margen para que todas las voces y posicionamientos, inquietudes y propuestas, dudas y sentimientos de certeza, etc., pudieran emerger, y, por tanto, no adelantar aclaraciones que pudieran influir en sus aportaciones, tampoco resultaba sencillo ni -quizás- ético dejar cuestiones relevantes en “el aire”, no respondidas, resueltas o, al menos, problematizadas. Vemos un ejemplo concreto a continuación:

“Nosotres no queremos ofrecer una definición para no descubrir lo que esperamos poder trabajar en la sesión correspondiente (¿qué es eso de los discursos de odio?), ya que parte de la investigación consiste en recoger su punto de vista antes de coelaborar una definición compartida; pero tras esta sesión decidimos que es conveniente lanzar algunas pistas, sobre todo para no confundirles y que puedan llegar a pensar que estamos para promover los discursos de odio (en determinado momento, una chica levantó la mano y nos preguntó: ‘¿sois de Vox?’)” (Diario de campo, entrada 26 de octubre de 2020)²⁴.

Por su parte, la petición que les hacíamos para que partieran de sus experiencias vitales conllevaba una necesaria reciprocidad por nuestra parte. Si bien les docentes, así como les investigadores, a veces nos presentamos en las aulas y otros escenarios como meros “cerebros sin cuerpo”, es decir, como agentes intelectuales desligados de cualquier otro aspecto mediador (hooks, [1994]2021). Consecuentemente, **hemos realizado el esfuerzo explícito de mostrarnos como lo que somos: personas con un conocimiento limitado, con prejuicios, que cometen errores e intentan aprender constantemente**. Vemos un par de casos concretos²⁵:

“Noe pone un ejemplo de cómo interiorizamos eso, y también los roles vinculados con el racismo, el machismo..., y que a veces cuesta darse cuenta: comparte que una vez, trabajando con niños, se acercó uno a

24. Esto ocurrió en una de las sesiones de presentación en un IES que finalmente no pudo sumarse al proyecto. Se trataba de exponer brevemente la intención del proyecto para que les adolescentes valorasen si les resultaba interesante y querían participar. En el ejemplo mencionado, se puede interpretar que algunos adolescentes identifican el discurso de odio con la extrema derecha, como ha ocurrido en otras ocasiones durante la investigación.

25. Ya vimos que para profundizar en la cuestión de los privilegios y cómo se relacionan con los DISCURSOS DE ODIO, nos pusimos como ejemplos. Una respuesta a la presentación de nuestras características personales y cómo éstas nos situaban en una posición bastante favorable en el “orden social”, es aquella cita que hemos recogido en la página 41: “no te hace mejor persona, pero pareces mejor persona” (Diario de campo, entrada 9 de diciembre de 2020).

decirle que se le había roto la mochila, y ella respondió: "no te preocupes, cuando llegues a casa dile a tu mamá que te lo cosa". Y luego pensó en el machismo implícito que había en esa respuesta espontánea" (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021).

"Después de que Noe ponga como ejemplo las actitudes racistas que descubre en ella misma y de las que se hace consciente y responsable, les chiques reconocen que elles también tienen actitudes parecidas" (Diario de campo, entrada 04 de diciembre de 2020).

En este sentido, alguien apunta en el Grupo de Discusión que:

"Y eso, lo que estás diciendo: que los profesores no son santos. Los profesores también son racistas, también son machistas, también son homófobos, etc.... claro, somos humanos, hay gente de todo tipo, entonces sí. Yo lo que más detecto habitualmente es clasismo, pero el racismo y el clasismo confluyen" (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI).

Además, otro aspecto que consideramos clave para facilitar esa reciprocidad ha sido intentar identificar y redirigir aquellos momentos en los que quizá estábamos incidiendo demasiado en una temática, desde una **investigación reflexiva**²⁶ que nos ha permitido navegar por aspectos tan complejos de tratar como son aquellos imaginarios sociales, procesos y estructuras de discriminación que legitiman -y son legitimados por- los discursos de odio. Un riesgo que hemos identificado ha sido, entre otros, "re-victimizar" a les participantes que sufren racismo cotidianamente, o bien, saturarles con un planteamiento a veces reiterativo, por nuestra parte, que puede caer fácilmente en lo monotemático²⁷:

"Aun así, a veces nos hemos sentido exponiendo el tema del racismo de una manera que quizá no era adecuada (e.g.: visibilizar su relación con situaciones que vivían les chiques de Valora, aun sabiendo que quizá ese aparente "no (querer) ver correlaciones" entre lo que nos sucede y el racismo

26. La categoría de análisis "Investigación reflexiva" ha sido la más utilizada durante el proceso analítico en Atlas.ti, como puede verse en el [Anexo 8](#).

27. En este sentido, ver también cita recogida en la página 84, entre la que destacamos el siguiente fragmento como especialmente ilustrativo de lo que tratamos de exponer aquí respecto a la saturación temática: "... una de las participantes expresa que está "cansada" de hablar de racismo..." (Diario de campo, entrada 15 de abril de 2021). Es habitual que las personas racializadas, incluso cuando son invitadas como expertas en una materia en la que son expertas, acaben siendo preguntadas por cuestiones relativas al racismo, encontrándose constantemente en la situación de tener que asumir una postura pedagógica respecto al tema (este apunte lo hemos escuchado expuesto en diversas ocasiones por Moha Gerehou, Lucía Mbomio o Asaari Bibang, entre otros). Particularmente, en los contextos educativos jugamos con esa tensión relativa a la necesidad de abordar un tema tan importante (el racismo), pero respetar a las personas que (más) directamente lo sufren cuando no quieren hablar de ello.

puede ser un mecanismo de defensa); desde luego, hablar e investigar sobre racismo no es sencillo, contiene múltiples aristas. También identificamos diversas percepciones que no hemos sabido recoger y resolver, así como situaciones que hemos tratado de modificar, pero con poco éxito (e.g.: menor participación generalizada de "las chicas" en los diversos grupos)" (Diario de campo, entrada 14 de junio de 2021).

Hemos intentado solventar estas situaciones generando espacios de seguridad que -como adelantábamos más arriba respecto a los **brave y safe spaces (espacios valientes y seguros)**- permitiesen que los participantes sintiesen que podían aportar sus opiniones y sentirse sin miedo al juicio, a pesar del desacuerdo o la exposición personal. En este sentido llegamos, a la conclusión (momentánea) de que el cuidado del espacio relacional no tiene por qué estar teñido por paternalismo que fomente la omisión de temas que pueden suscitar dolor, sino que ha de hacerse escogiendo los momentos y primando el cuidado de las personas.

Así, desde esa investigación consciente y reflexiva, sostenida por una multiplicidad de espacios dialógicos (los encuentros, las reuniones, el Diario de campo co-elaborado entre cuatro investigadoras/es, la retroalimentación buscada de parte de los participantes...), **han surgido diversas propuestas y debates en torno a las estrategias para debilitar los discursos de odio.** Ha sido, en parte, **un reflejo de la inquietud generalizada respecto a qué hacer y qué no hacer:** si ignorarlos, confrontarlos, denunciarlos, reinventarlos en clave de humor, apostar por narrativas desde otros marcos de pensamiento y emoción... Veamos, a continuación, un breve reporte de lo que han planteado las y los adolescentes y profesorado en este sentido.

6.3.2. Estrategias de afrontamiento por parte de les adolescentes

Como ya se ha comentado en el marco teórico, la presente investigación parte del reconocimiento de la adolescencia como una etapa con capacidad de agencia propia en la que les chiques son posibles protagonistas del cambio social. Partiendo de que esta capacidad es a menudo negada y se trata a esta etapa vital como una etapa de tránsito nos parece interesante hacer hincapié en los diversos **mecanismos que reconocen y utilizan las y les adolescentes para dar respuesta a los discursos de odio en los contextos de los que son partícipes.** Desvelar dichos mecanismos no solo pone en duda esta percepción adultocéntrica del mundo, sino que también contribuye a propiciar un diálogo en torno a dichas estrategias y a generar un catálogo que contribuya a su difusión. En este apartado presentamos las estrategias de afrontamiento más nombradas con una propuesta de clasificación en 3 tipos -evitación, confrontación y transformación-; aportamos las

contribuciones de los educadores que trabajan junto a los chicos; y analizamos las propuestas de afrontamiento llevadas a cabo en el marco de la investigación -en la fase 3 del proyecto- .

Proponemos, para la clasificación de las estrategias de afrontamiento de los discursos de odio por parte de los adolescentes, **3 categorías: estrategias de afrontamiento con vocación evitativas; estrategias de afrontamiento con vocación confrontativas; y estrategias de afrontamiento con vocación transformadora**²⁸. En todos los casos hablamos de vocación porque entendemos que la intencionalidad con la que se ponen en marcha estas estrategias no tiene por qué coincidir con los efectos logrados en el entorno. Es decir, que cuando, por ejemplo, ponemos en marcha una estrategia de confrontación nuestro objetivo no será el de transformar el entorno, sin embargo, una de las consecuencias que esta estrategia puede tener es transformar alguno de los aspectos de la situación que buscamos confrontar -puede hacer cambiar la percepción de alguna persona, puede generar sentimiento de empoderamiento en personas involucradas en la situación, etc-.

En este sentido hemos decidido centrarnos en la intencionalidad de estas estrategias más que en sus efectos concretos -que entendemos que pueden ser diversos en función de las personas receptoras, del entorno, de la relación que haya entre las personas involucradas en las circunstancias concretas, etc.-. Del mismo modo, nos parece relevante distinguir entre aquellas propuestas de afrontamiento que los adolescentes reconocen llevar a cabo en su práctica diaria y aquellas que se han fomentado en el transcurso de la investigación. En este sentido cabe tener en cuenta que durante todo el proceso de investigación acción se ha tratado de crear un espacio seguro en el que poder compartir y dialogar cualquier postura -siempre que no fuese contraria al bienestar de cualquiera de los participantes-. Estas circunstancias han propiciado la puesta en marcha de estrategias transformativas. Por otro lado, la tercera fase de la investigación ha tenido como objetivo principal generar respuestas críticas y creativas frente a los discursos de odio. Estas han tenido, también, una vocación transformadora, pues como veremos abordan los discursos de odio intentando transformar la percepción de las personas que reciben el mensaje.

Estrategias evitativas

En primer lugar, cabe citar las **estrategias de afrontamiento con vocación**

28. Concebimos como acciones con vocación transformadora aquellas que tienen como objetivo cambiar la forma de "leer" la realidad, ya sea a través de la explicitación de los mecanismos de discriminación, a través del fomento de la empatía con las personas que viven situaciones de desventaja o mediante la puesta en marcha de otras narrativas.

evitativa. Se trata de aquellas estrategias que **tienen como objetivo evitar las consecuencias fruto de señalar o posicionarse contra un discurso de odio o con cualquier actitud que fomente, divulgue o dé credibilidad a dichos discursos.** Se trata de la estrategia menos nombrada en el marco del proyecto de investigación -tanto por parte de los chicos como por parte de los educadores que han participado de una manera u otra-. El principal motivo que dan para adoptar esta estrategia es **evitar las posibles consecuencias** que pueden tener para ellos pronunciarse en contra de esos discursos:

"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).

Uno de los educadores sostiene la misma razón para que los centros educativos sigan una estrategia de evitación. Sin embargo, esta vez el conflicto que se trata de evitar es con las familias que sostienen que la educación en valores es una cuestión personal y, por lo tanto, exclusiva del ámbito familiar:

"[...] a ver, defender el feminismo yo creo que no está vetado en ningún espacio, en ninguna parte, pero cuando ya hablamos directamente de política, como por ejemplo de fascismo o antifascismo, es que... es tan confuso el discurso ese que es que yo entiendo que los colegios no quieran meterse en ese lío, porque es que como hemos conseguido que parezcan que son lo mismo, ¿no?, pues mejor no entrar" (Grupo de discusión, Figura educativa SATAFI).

Otro de los motivos que nombran de manera amplia es la evitación como una **estrategia para prevenir la viralización de estos discursos.** A diferencia que, en la evitación para no generar conflicto, la motivación de esta estrategia no sería el miedo o la inseguridad, sino la agencia personal. Esto se debe a que, como hemos expuesto en la introducción de este apartado, la evitación es una estrategia recomendada por varias organizaciones expertas en discursos de odio en las redes sociales, pues cualquier interacción con este tipo de publicaciones contribuye dotarlas de una mayor visibilidad:

"¿Qué hacer? Ignorarlos, comenta el mismo chico que decía lo de que se generan noticias para provocar revuelo" (Diario de campo, entrada 02 de diciembre de 2020).

Otros motivos menos mencionados para adoptar la evitación como estrategia son el **no sentirse interpelados** por estos discursos y, por tanto, no ver la necesidad de posicionarse frente a los mismos -pues no se percibe el daño que suponen-; y el desconocimiento o la **falta de estrategias para hacer frente a este tipo de mensajes**:

"Uno de los chicos 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" (Diario de campo, entrada 01 de marzo de 2021).

Lejos de demonizar esta estrategia creemos que puede ser útil cuando las personas que perciben estas manifestaciones discriminatorias no se sienten en un entorno de seguridad o cuando existe la posibilidad de recibir una respuesta agresiva -sobre todo cuando se es la víctima directa de esos discursos de odio-. Sin embargo, son numerosas las ocasiones en las que las chicas y chicos explicitan que les gustaría "hacer algo más" frente a esas situaciones:

"Al ver un meme ofensivo me enfado y lo ignoro, aunque me gustaría denunciarlo" (Micro-investigación sobre discursos de odio en memes).

"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 envíasen desde un primer momento" (Micro-investigación sobre discursos de odio en memes).

Estrategias confrontativas

Otras de las estrategias nombradas de manera recurrente podrían clasificarse en lo que hemos denominado **estrategias de afrontamiento con vocación confrontativa**. Nos referimos con esta nomenclatura a aquellas estrategias que **tienen como objetivo responder a los discursos de odio posicionándose contra los mismos y haciendo ver que hay otras formas de interpretar la realidad**. Estas estrategias, a diferencia de aquellas con vocación transformadora, no buscarían cambiar la percepción de las personas interlocutoras sino, simplemente, dar a conocer una posición distinta que contradice la expuesta. Hay que aclarar que, a pesar de las connotaciones negativas del término "confrontar" dentro de estas estrategias se pueden adoptar posiciones desde el respeto y la asertividad.

Entre las estrategias con vocación confrontativa nos hemos encontrado con dos **motivaciones principales en relación a los sentires**: aquellas motivadas por **malestares sistemáticos** y aquellas motivadas por **malestares éticos**.

Esta clasificación basada en la propuesta de María Rodó Zárate (2021) para abordar los malestares generados por las distintas opresiones distingue entre el malestar que supone vivir una situación de desigualdad debido a estar atravesado por una opresión -malestares sistémicos o sistemáticos- y el malestar que nos proporciona la conciencia política, la ideología o la empatía que sentimos hacia una problemática concreta -malestar ético-. Cabe destacar que las estrategias de confrontación propuestas por los participantes que viven malestar sistémico son muy minoritarias:

"Responde, sobre todo, una de los chicos. Cuenta una situación que vivió en una cafetería en Andalucía. Estaba con su madre y una camarera empezó a hablarle mal a ella. La camarera tampoco era de origen español. Este chico, aun así, lo interpreta como un tratamiento racista. Hubo discusión y vino el encargado, que les pidió disculpas. Dice que le hubiera gustado reaccionar con más violencia, pero que era una mujer. También le decimos que, quizá, la violencia –a pesar de ser normal que algo nos encienda de esa manera si toca a alguien querido- hubiera podido complicarlo todo más, incomodando también a su madre, haciéndole sufrir ese rato y las consecuencias. Dice que los estereotipos se dan porque hay gente que hace cosas mal y otros generalizan sin darse cuenta de que hay españoles, franceses..., que también son así, que también hacen las cosas mal" (Diario de campo, entrada 08 de marzo de 2021).

Esta minoría puede deberse a que cuando se ponen en marcha estrategias de confrontación entra en juego el estatus social de las diferentes personas que forman parte de la circunstancia. Hay que tener en cuenta que confrontar desde una posición de privilegio o desde una situación de igualdad -igualdad en términos de estatus social percibido- es más fácil que confrontar desde una posición previa de desventaja. Además, en muchas ocasiones confrontar este tipo de situaciones de conflicto -tal y como muestra la cita- puede suponer generar dificultades extra para la persona que vive la opresión, pues es frecuente que su presunción de inocencia se vea en entredicho.

En relación a aquellas situaciones generadas por el **malestar ético** son numerosos los ejemplos:

"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 molestarlo y se fue. Pienso que debería haber más gente como esa señora que ayudó a esos chicos" (Actividad foto-voz dentro del mapeo).

"Defender a la gente de color u otras etnias de discursos de odio e intentar no provocarlos yo mismo accidentalmente es lo mínimo que debería hacer" (Actividad reflexiva sobre privilegios).

En cuanto a la forma de hacer frente a estos discursos, les chiques han expuesto **cuatro formas distintas de confrontarlos**. Una de estas formas es **poner de manifiesto su desacuerdo con los argumentos de estos discursos**, o con los actos discriminatorios en sí, **con el objetivo de que se cese dicho discurso o actitud** -en comunicación directa con la persona que ejerce dichos actos-:

"Al preguntarse qué harían en una situación donde se está discriminando a una persona por pertenecer a un colectivo vulnerabilizado coinciden con el comentario uno de sus compañeros 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" (Diario de campo, entrada 08 de marzo de 2021).

Son varias las ocasiones en las que ponen en evidencia que **en el caso de que los argumentos para que la agresión cesase no funcionase pondrían en marcha estrategias menos amables** -no especifican a qué se refieren, por lo que cabe aclarar que estas otras estrategias no tienen por qué estar haciendo referencia a estrategias que conlleven el uso de la fuerza física-.

"-Si presenciáis situaciones de discriminación por motivos de orientación sexual, ¿cómo soléis actuar? ¿y cómo os gustaría poder actuar? -Nos gustaría actuar, diciéndole que porque dice esas cosas. Primero a buenas, luego ya si se pone peor, pues actuamos a malas" (Micro-investigación sobre discursos de odio hacia el colectivo LGTB).

Otra de las formas con las que explicitan confrontar los discursos de odio es **a través de los distintos mecanismos de denuncia y bloqueo que proporcionan las redes sociales**:

"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" (Diario de campo, entrada 18 de marzo de 2021).

Por último, de manera minoritaria se cita como estrategia de confrontación el **censurar ciertos mensajes e incluso reprimir socialmente a la persona que los emite** -en este caso, esta estrategia se contextualiza en espacios virtuales-:

"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" (Micro-investigación sobre discursos de odio en memes).

Este tipo de estrategias irían dirigidas a generar espacios seguros para las personas que sufren opresiones, priorizando su bienestar a tomar actitudes pedagógicas hacia aquellas personas que promueven actitudes discriminatorias.

Estrategias con vocación transformadora

La tercera tipología de estrategia reúne a las **estrategias de afrontamiento con vocación transformadora**. Se trata de estrategias que tienen como **objetivo modificar la situación transformando la percepción que tienen las personas sobre la misma**. Para ello pueden apelar a argumentos racionales o emocionales - de manera no excluyente- a través de diferentes medios. En este sentido, cabe diferenciar aquellas estrategias de transformación **nombradas por los educadores** que han formado parte de la investigación. La estrategia más reconocida por este grupo es la **estrategia pedagógica**, que busca cambiar la percepción de las personas a través de procesos educativos:

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

“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).

La otra estrategia nombrada de manera mucho más minoritaria por les educadores es la **resignificación de los códigos** que han sido creados con la intención de injuriar a un grupo de personas que comparten una característica cuya interpretación social les coloca en una posición social de desventaja:

“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” (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021).

En cuanto a la estrategia con **vocación transformadora más nombrada por les chiques** encontramos el **uso de argumentos racionales** que traten de convencer a la persona que está emitiendo o dando credibilidad a discursos de odio de que hay otras formas de ver las cosas:

“Como conclusión dicen que creen que en Youtube se controlan más los comentarios ofensivos que en el resto de redes sociales y que Twitter es la red con menos filtro en la que la gente puede decir lo que quiera sin ser penalizada. En cuanto a cómo cambiar las cosas creen que se ha de explicar que es ofensivo” (Diario de campo, entrada 10 de marzo de 2021).

“Creemos que se debería actuar haciendo ver a la persona que ofende que está haciendo algo mal y que debería rectificar” (Micro-investigación sobre discursos de odio en redes sociales).

Por otro lado, **las estrategias con vocación transformadora han estado presentes durante toda la investigación**. Al realizar una investigación participativa sobre discursos de odio hemos sido conscientes desde el inicio que el trabajo más importante estaba en nosotres mismas. Hablar de los discursos de odio como algo ajeno, que cometen otras personas, habría implicado una investigación muy distinta -centrada en identificar aquellos aspectos más obvios de los mismos- y desde nuestro punto de vista, menos transformadora. Hemos preferido poner el foco -además de afuera- en lo que pasa en cada una de nosotres: en qué vivencias, aprendizajes, sentimientos, estereotipos y prejuicios fomentan que

demos credibilidad, difundamos o emitamos discursos de odio. Para ello se ha intentado generar un espacio de seguridad, libre de juicios, donde imperase el respeto y el cuidado del resto de modo que se facilitase la expresión de todas las opiniones. Las diferentes estrategias que hemos utilizados para trabajar el "repensar" los propios prejuicios han sido: pedir que verificasen esas opiniones con datos contrastables; la ejemplificación de nuestros propios prejuicios y de cómo nos hemos hecho conscientes de ellos; juegos de roles que fomentasen la empatía hacia colectivos vulnerabilizados; ejercicios para entender los argumentos y sentimientos que nos "mueven" a pensar de esta manera; el trabajo en la toma de conciencia de los propios privilegios; etc. **A través de todas estas estrategias, junto a la creación de un espacio de seguridad, se buscaba transformar las ideas previas que fomentasen la emisión, difusión o credibilidad de los discursos de odio.**

Más concretamente **la tercera fase de la investigación se ha centrado en que fuesen los propios chiques quienes llevasen a cabo estrategias con vocación transformadora a través de diferentes expresiones creativas.** Para ello tuvieron que decantarse grupalmente por alguno de los temas trabajados y por alguna forma de expresión creativa. Para la puesta en marcha de sus propuestas hemos contando con profesionales de índole diversa: personas expertas en el tema por el que se han decantado los chiques y personas expertas en la técnica creativa que han escogido para plasmar su mensaje. Cabe destacar que ha sido la fase del proyecto que más ha entusiasmado a les chiques (ver [ANEXO 5](#)). Sin embargo, más allá de la satisfacción con esta experiencia podemos pararnos a analizar algunas de las **situaciones que hemos vivido en el proceso de manera que esto nos ayude a reflexionar sobre el mismo.** En primer lugar, podemos decir que a la hora de poner en práctica todo lo reflexionado han surgido **nuevas contradicciones relacionadas con los discursos de odio:**

"Un grupo de chicas/os nos relata su idea para la propuesta artística: La idea es que un policía aparezca disparando a un hombre negro, mientras una persona blanca se interpone para salvarle. Hay comentarios..., alguien dice que mejor con una porra. El equipo de investigación reflexionamos después que, en todo caso, sitúa a la gente blanca como salvadora, reproduciendo cierto antirracismo paternalista..." (Diario de campo, entrada 21 de abril de 2021).

Este tipo de situaciones se han dado prácticamente en todos los grupos, por lo que el proceso de reflexión compartida ha sido constante también en esta etapa, contando incluso con personas expertas en el tema.

Muy relacionado con esta circunstancia nos hemos encontrado que a **pesar de que en la mayor parte de las temáticas escogidas una gran mayoría de ellos son personas "privilegiadas"** -en el sentido de no vivir las consecuencias de ser adscritos o leídos como parte de ese grupo minorizado- **les costaba centrarse en los privilegios que sustentan respecto a dicha circunstancia.** En este sentido, hemos recibido propuestas que recurren a **mensajes universalistas o se centran en contextos que les son ajenos** y en los que no tienen ningún tipo de control:

"Proponen hacer un graffiti sobre el racismo. Para ello proponen hacer un diseño en el que se represente que personas de distinto color son iguales y no se les debe tratar de manera distinta. Como diseño proponen dos monigotes dándose la mano" (Diario de campo, entrada 07 de abril de 2021).

"Proponen hacer un corto sobre la gordofobia en la que en una entrevista de trabajo se le da más credibilidad a alguien con un cuerpo normativo" (Diario de campo, 14 de abril de 2021).

No creemos que sean concepciones que "resten" en la lucha contra los discursos de odio, sin embargo, sí que creemos que no facilitan ni concebir que las consecuencias de estos discursos afectan a nuestros contextos concretos, ni hacer consciente que en una medida u otra reproducimos estas circunstancias. Como contrapunto, nos hemos encontrado con otras **propuestas en las que el foco del mensaje sí han sido los propios privilegios** en torno a situaciones de opresión concretas y/o sus consecuencias:

"Proponen hacer un graffiti sobre el racismo. Su idea es escribir un lema conocido ("Black lives matter", "Respect" o "Stop racism"), junto a alguna imagen potente (como un puño cerrado). También surge la idea de escribir frases típicas que perpetúan estereotipos (machistas, racistas...) dándoles la vuelta (ejemplo: cuida con la cartera que vienen dos blancos siguiéndonos)" (Diario de campo, entrada 09 de abril de 2021).

Además, en algunas ocasiones **proponen incorporar propuestas cuyos objetivos son cuestionar estereotipos y prejuicios y compartir estrategias de acción** frente a los discursos de odio:

"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. Les chiques se animan a conformar una especie de puzzle en

la parte izquierda, así como a seguir decorando con palabras y símbolos la parte derecha.” (Diario de campo, entrada 07 de mayo de 2021).

“Proponen hacer un mural sobre el machismo en las redes sociales proponiendo ideas de cómo frenarlo -como un cartel replicable que se pueda usar en muchos espacios-.” (Diario de campo, entrada 07 de abril de 2021).

En cuanto a la **exposición de la imagen personal** a la hora de defender estos discursos nos hemos encontrado que algunos chiques **preferían que su imagen no se viese implicada a la hora de expresar el mensaje**. Sin embargo, sí que estaban dispuestas/os a participar de la elaboración de otras tareas que no implicase exhibir su imagen:

“Les preguntamos si hay alguna opción que descartarían desde el principio, a lo que una de las chicas y algunas más señalan el teatro. Al explicarles que no hace falta que aparezcamos todes necesariamente, que hay distintas tareas y roles a repartir, expresan que entonces no les importa que sea teatro, que puede mantenerse como opción. Otra de las participantes se le ocurre hacer una película muda donde las voces sean las de las personas que no quieren aparecer como personajes” (Diario de campo, entrada 26 de febrero de 2021).

En esta misma línea, se puede destacar que algunos de les chiques expresaron que **preferían no trabajar sobre las opresiones que les atraviesan**. Es el caso del grupo de Valora -grupo de personas racializadas- que mostraron su falta de motivación para trabajar sobre el racismo:

“Aparecen distintas opiniones y preferencias: los temas que más citan son el clasismo, la islamofobia, el machismo y el adultocentrismo -una de las participantes expresa que está “cansada” de hablar de racismo- y los formatos que más llaman su atención son el videoclip, la fotografía, los memes...” (Diario de campo, entrada 15 de abril de 2021).

Este cansancio puede deberse a numerosas razones en las que decidimos no ahondar -algunas de estas razones podrían ser: que en ocasiones la sensibilización se enfoca más a las personas que sufren la opresión que a quienes la emiten; tener la experiencia de hablar con personas sobre la situación personal de opresión y no tener una buena acogida, lo que puede ser muy desgastante (Eddo-Lodge, 2017); no reconocer vivir ese tipo de opresiones como mecanismo de defensa para mantener una identidad positiva; etc-.

Finalmente, las **creaciones generadas** -propuestas creativas con vocación transformadora- han sido: **colección de memes sobre los límites del humor y los discursos de odio, un videoclip sobre la interacción entre racismo y clasismo, un cortometraje sobre la gordofobia y un graffiti sobre las relaciones entre racismo y machismo.**

Colección de memes sobre los límites del humor. Uno de los grupos del IES Satafi decidió realizar una **colección de memes que rebatiesen o pusiesen en evidencia los argumentos que sustentan los diferentes discursos de odio.** La difusión de este tipo de discursos por medio de las redes sociales es un tema que ha salido de manera recurrente durante todo el proceso -sobre todo en esta tercera etapa y en la segunda etapa en la que varias de las micro-investigaciones se centraron en dicha temática-. Esto refleja que, aunque, como veremos, es un tema que sugiere numerosas dudas y dilemas **les chiques reconocen las redes sociales como un espacio problemático a este respecto:**

"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" (Diario de campo, entrada 08 de marzo de 2021).

"A pesar de que les advertimos del trabajo que tienen que hacer, se ven animadas a abarcar 2 redes sociales: Twitter a través de dos cuentas (una de fútbol y una de una gamer) y dos hashtags -sin especificar cuales; y el grupo de whatsapp de clase, analizando los stickers y los memes que se mandan y sus reacciones" (Diario de campo, entrada 12 de febrero de 2021).

"Alguien dice que sí, que -a veces me río y digo, ¡madre mía de lo que me acabo de reír!-" (Diario de campo, entrada 24 de marzo de 2021).

Las sesiones de creación han sido dinamizadas por el equipo de investigación y han consistido en compartir conocimiento sobre los usos de aplicaciones para la creación de este tipo de contenido -*PicStar, Sticker Maker...*- y propiciar reflexiones acerca de los límites del humor. **Los debates entorno al papel del humor fueron fructíferos y giraron a temas como la inofensividad -o peligrosidad- de estos mensajes** debido a la supuesta única intención de divertir; **el reconocimiento -o no reconocimiento- de las diferencias en el humor que se sirve de colectivos minorizados** y el resto de humor -relacionado con la dirección del humor-; o el

papel de la libertad de expresión a la hora de señalar o tratar de poner el límite a ciertos mensajes utilizados dentro del humor:

"También les siguen surgiendo dudas sobre por qué hay cosas que molestan tanto a gente racializada, ponen de ejemplo algo que vieron sobre una persona blanca -"menos mal que soy blanca, me pega todo", o algo así, referido a la ropa; y otro en el que una persona negra decía que estaba orgullosa de serlo y todo ok, pero lo decía una persona blanca y le tildaban de racista-. Hablamos sobre la importancia de contextualizar este tipo de cosas y entender que hay una herencia histórica que puede hacernos pensar que alguien que dice que una persona está orgullosa de ser blanca puede tener otras lecturas..." (Diario de campo, entrada 03 de marzo de 2021).

"Uno de los participantes sí cree que deberíamos poder reírnos de todo, reflexionamos desde ahí y acaban surgiendo ideas sobre qué hay que contextualizar, o sobre cómo podemos utilizar el humor como auto-crítica" (Diario de campo, entrada 30 de abril de 2021).

Todos estos debates, unidos a la dificultad del uso del lenguaje propio del meme -un lenguaje muy reduccionista en que se debe expresar mucho significado con muy poco contenido textual y apoyarse de la imagen para completar el mensaje- y a la gran difusión de la que goza el humor basado en estereotipos -y lo poco acostumbrados que estamos a hacer humor que no se base en esos estereotipos- hizo que el desarrollo de las sesiones de creación durasen algo más de lo esperado.

"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, algunos de los memes que se les ocurren reproducen estereotipos machistas y racistas²⁹" (Diario de campo, entrada 14 de mayo de 2021).

A su vez esto ha propiciado que podamos dedicar más tiempo a este tipo de cuestiones presentes en la vida de todos los participantes y en las que pocas veces tenemos la ocasión de pararnos a reflexionar. Además, estos dilemas ponen en evidencia lo fácil y normalizado que es hacer humor "hacia abajo" o a costa de los colectivos minorizados. **Cuando intentamos hacer otro tipo de humor nos resulta difícil pensar en mensajes y pensamos que no serán bien recibidos** -recibidos como comedia- por la mayor parte de la población:

29. La cita literal ha sido modificada debido a que la original describe explícitamente el contenido literal de uno de los memes racistas. Preferimos no dar difusión a este tipo de mensajes en el presente trabajo por su carácter ofensivo y por su papel en la legitimación de los discursos de odio.

"Para terminar, hablan de la "otra cara de la moneda" preguntándose qué hacer ahora, si la solución pasa por compartir únicamente memes políticamente correctos. Une de les participantes 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-" (Diario de campo, entrada 08 de marzo de 2021).

Todas estas circunstancias nos hacen repensar las ideas de partida del proyecto de creación de memes y poner sobre la mesa dos premisas para seguir trabajando conjuntamente en su propuesta artística:

"La idea no es devolver la ofensa de los memes a las personas que suelen ofender (machistas, racistas, clasistas...) sino hacer humor de los argumentos que utilizan esas personas, haciendo ver que no tienen fundamento. Si caemos en devolver la ofensa estaremos entrando en un círculo de violencia que no tiene mucho sentido; 2. No tienen que defender argumentos que no sean suyos. Si no están de acuerdo con alguna de las cosas que hemos estado viendo estos meses no es necesario que la defiendan" (Diario de campo, entrada 28 de mayo de 2021).



Finalmente, el resultado fueron **25 memes que abordaban temas como el racismo, el machismo, la transfobia, la aporofobia, la homofobia o los límites del humor.** Estos memes fueron expuestos en el hall y en la biblioteca del IES Satafi.

Del mismo modo, en relación al debate de la libertad de expresión en el humor a lo largo de los encuentros de la investigación encontramos pistas sobre **lo que les participantes consideran criterios para establecer esa responsabilidad de expresión** de la que ya hemos hablado anteriormente. Estos criterios son: que dichas manifestaciones **no ridiculicen, no cosifiquen, no realicen generalizaciones sobre grupos de personas y no caigan en los estereotipos y prejuicios:**

"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" (Diario de campo, entrada 18 de marzo de 2021).

Somos iguales: videoclip sobre la interacción entre racismo y clasismo. El grupo de chiques de la plataforma social Valora decidió trabajar el tema del **clasismo a través de una canción del estilo musical rap acompañada de un videoclip que se ha titulado "Somos iguales"**. Finalmente, y aunque alguna de las chicas mencionó su cansancio al respecto, **el tema del racismo también estuvo presente** en las letras que elaboraron. Esta circunstancia se dio de manera natural sin que nadie les incentivase para ello -lo que puede deberse a cómo el estilo musical rap fomenta hablar desde la propia vivencia (Cytrynbaum, 2010)-. Para esta actividad contamos con 4 profesionales expertos en distintos temas -algunas de ellas miembros del equipo de investigación-: 2 personas especializadas en la realización de talleres de rap con población adolescente -Noemi Laforgue e Íñigo Lorón-, una profesional de composición, grabación, mezcla y máster musical -Elena Casanueva- y un profesional de grabación y montaje de video -Darío Unai-. La dinamización consistió en acompañarles y darles las herramientas para que pudieran expresar sus ideas respecto a este tema a través del lenguaje musical. Las letras las escribieron en parejas, de manera que las personas con más dificultades -ya sea por el idioma o porque esta no es su manera habitual de expresarse- pudieran contar con el apoyo de otra persona con más agilidad en este sentido. A su vez estas personas aportaron otros aspectos a la pareja: actitud, desparpajo, motivación, etc... En mitad de la creación del proyecto se fueron incorporando chiques que o no habían estado hasta el momento o habían estado de una manera más periférica. Se trató de incluirles fuese cual fuese su participación anterior, pues se entendió que podía ser positivo para todas las partes. Los educadores nos comentaron que uno de los chicos que se había incorporado tardíamente llevaba tiempo sin acudir al centro y no lograban encontrar una motivación que "le enganchara". Les sorprendió que durante su participación se mostró con mucho interés y muy involucrado en la creación de la canción.



Algunos de los temas a los que podemos encontrar referencias en las letras son: los prejuicios que sufren por ser personas migrantes o racializadas -en ocasiones con nacionalidad española- *"la gente con más dinero, discrimina a los pobres. No saben quién soy, pero saben mi nombre"*; la **dificultad que encuentran para relacionarse con personas que no están en una situación similar a la suya** -por la falta de interés de la otra parte- *"No jugar contigo porque eres pobre, no estudiar contigo porque eres pobre"*; la **actitud positiva con la que afrontan la vida** a pesar de las dificultades que tienen debido a su situación socioeconómica o a su estatus de personas migrantes y/o racializadas -y la intersección entre ambas- *"sin corbatas y sin guantes, también somos elegantes, con esta clase de arte, tú no puedes compararte"*; cómo a pesar de estas dificultades los **momentos de felicidad y de encuentro** también están presentes en sus vidas *"compartir mi bocata, de tortilla de patata, con esas personas, que nunca son ingratas."*; la **frecuencia y normalidad con la que ocurren estas circunstancias** *"hoy os vengo a contar, por la clase social, mal te pueden tratar. Es una historia real, la puedes encontrar, en cualquier lugar, en cualquier lugar"*; las **consecuencias a medio y largo plazo** de vivir este tipo de situaciones *"nos cargamos con problemas que no nos tocan, con el tiempo nos volvimos como una roca"*; o cómo algunos **aspectos de culturales que encarnan y que se han estereotipado tienen una connotación de lucha y justicia social** para ellos *"Yo lucho contra el clasismo, como el Islam, no hacemos la diferencia, nos tratamos igual"*.



"Un día normal: cortometraje sobre la gordofobia". Otro de los grupos del IES Satafi decidió hacer un **cortometraje sobre la gordofobia**. Se trata de un tema que había salido en numerosas ocasiones en ese grupo y hacia el que han tenido un interés especial. Este trabajo se ha titulado **Un día normal**. Al tratarse de un tema en el que el equipo de investigación tiene menos experiencia decidimos contar con la colaboración de la activista contra la gordofobia Mara Jiménez.

Contamos, además, con Darío Unai, especialista en la grabación y el montaje de video para que diese soporte técnico al proyecto. En la primera sesión Mara abordó con ellos el tema de la gordofobia ahondando en los **prejuicios acerca de la vinculación entre el tamaño del cuerpo y la salud; la imposición de que las personas cambien su aspecto para encajar en la sociedad; la asociación que se hace entre ciertas características personales y el tamaño del cuerpo** -ejemplo: una persona de tamaño grande es vaga-; **la vinculación entre trastornos alimenticios y la presión social por adelgazar**; o los distintos **escenarios en los que las personas gordas sufren discriminación**:

"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 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 los demás o lo mantenemos con nosotres). Como alternativa, propone que la historia verse sobre el/la protagonista trabajando su autoestima" (Diario de campo, entrada 28 de abril de 2021).

En la siguiente sesión Darío les guía en la elaboración del guión situando, esta vez, la historia en el centro educativo. Para elaborar el guion se les pide que apunten una situación en la que han sufrido acoso y cómo se sentían. Las frases se recogen de manera que puedan ser leídas de manera anónima para no poner en una situación de exposición a ninguno de los participantes.



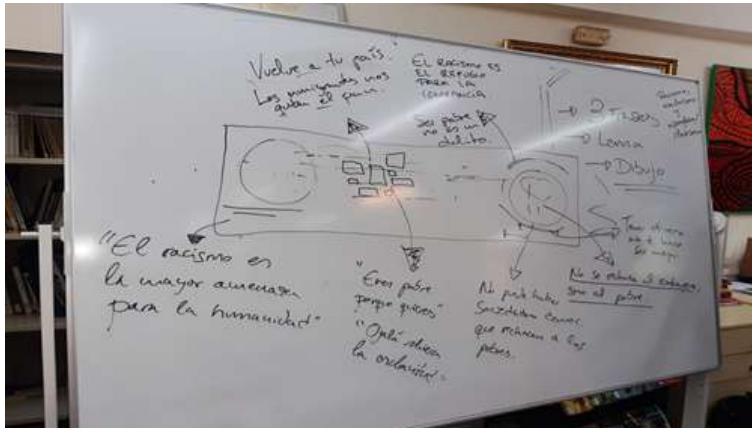
A partir de esas frases se realiza el guion, pues serán las situaciones que vivirá la protagonista del corto. Mara participa en el corto interpretando el papel de la persona que sufre esas violencias. El corto finaliza mostrando cómo Mara se ha empoderado convirtiéndose en activista contra la gordofobia y cómo las personas que la han acosado ven sus videos, dando esto lugar a una posible reflexión sobre el daño que la han causado.

Graffiti sobre las relaciones entre racismo y machismo. Por último, los dos grupos restantes del IES Satafi decidieron hacer un **graffiti en el que se abordase el racismo en su intersección con el género**. Para ello se realizó un proyecto común utilizando como soporte una pared que nos cedió el centro educativo. Se contó, además de con el equipo investigador, con Armando Calvo, un artista plástico que guió el diseño y la ejecución del trabajo. **Durante el diseño seguimos reflexionando conjuntamente sobre algunas ideas que, aun partiendo de las buenas intenciones, reproducen el racismo y otras opresiones.** Es el caso de propuestas como:

"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" (Diario de campo, entrada 21 de abril de 2021).

"Otro de los grupos propone una frase que han buscado en internet: -El racismo es la mayor amenaza para el hombre- (les proponemos cambiarlo por ser humano)" (Diario de campo, entrada 21 de abril de 2021).

Finalmente deciden que el diseño esté dividido en dos partes: una que refleje a una mujer racializada que va recibiendo mensajes de odio que la hacen desaparecer y otra que bajo el lema "Stop racismo" reúna frases antirracistas. Acordamos que uno de los grupos piense las frases de odio y el otro las frases antirracistas. Algunas de las frases que proponen son: vuelve a tu país; les inmigrantes nos quitan el pan; eres pobre porque quieres; y ojalá volviera la esclavitud.



Durante el proceso se decide que las frases con contenido racista aparezcan con 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 conocidos lemas que promueven posiciones antirracistas: "Ningún ser humano es ilegal" y "Nadie nace odiando por color, religión, dinero..."



7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE CONTINUIDAD

7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE CONTINUIDAD

La presente investigación sigue la propuesta de la filósofa Carolin Emcke (2017) en relación a que, como figuras educativas, **no deberíamos conformarnos con denunciar el odio y la violencia** (lo cual, no sería poco), sino que tenemos que **favorecer las condiciones y herramientas necesarias para visibilizar y comprender colectivamente los mecanismos que los sostienen y reproducen**. Para ello, debemos partir de reconocer que el odio es un conglomerado de afecciones que se *fabrica* (Rogerio, 2019), se le da una forma específica y se dirige hacia algo o alguien a través de políticas de odio (Giorgi y Kiffer, 2021). Y este procedimiento, en el que el discurso de odio está jugando un papel central dentro de un auge generalizado de posiciones autoritarias y anti-derechos, puede ser analizado y comprendido desde **un interés educativo comprometido con la profundización y la extensión de lo democrático**, esto es, con una radicalización de la democracia (Mouffe, 2018).

Desde esa perspectiva, **hemos planteado una investigación que, en sí misma, ha permitido abrir espacios de diálogos en escenarios educativos en torno a los discursos de odio**, partiendo de las experiencias e inquietudes particulares, que se han visto colectivizadas mediante las reflexiones y actividades compartidas. **El papel de los adolescentes ha sido el de sujetos políticos** capaces de incidir en su entorno, para lo que requiere -como cualquier otro grupo de edad- una formación en **literacidad crítica y mediática que les y nos ayude a interpretar** (*leer*, diría Paulo Freire) lo que ocurre en "el mundo" y, particularmente, entender las nuevas lógicas discriminatorias en internet (Olmos et al., 2020).

En este sentido, se reconocen tensiones entre quienes intentan "neutralizar" (no en el sentido de hacer "neutro", porque eso no es posible, sino en el de bloquear) el sistema educativo en cuanto a no querer hacer a profesorado y estudiantes partícipes de un diálogo que afecta al conjunto de la estructura social y que tienen que ver con la diversidad, la (des)igualdad y las maneras posibles de (con)vivir. Ya nos advertía la filósofa brasileña Marcia Tiburi (2018) que el empuje autoritario busca extinguir el diálogo, y que, por tanto, **no habrá mejor práctica pedagógica de resistencia y re-existencia que recuperar y promover espacios dialógicos y de convivencia**. Se trata, entonces, de entender que abordar el discurso de odio actual como "cuestión socialmente viva" (Izquierdo Grau, 2019) a partir de la cual

formarnos en literacidad crítica, desde prácticas y orientaciones comprometidas con ahondar en lo democrático, y asumiendo, por tanto, una pedagogía de los encuentros que nos lleve a hacernos preguntas elementales para **"pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos"** (Garcés, 2020, p.34).

Otra conclusión a la que hemos llegado es que **una de las mayores dificultades a la hora de abordar el trabajo contra los discursos de odio radica no sólo en su complejidad, sino en su propia definición:** por un lado, existe un gran desconocimiento al respecto, y por otro, no resulta fácil llegar a un consenso acerca de dicha definición. Ocurre que, al confrontar dicho concepto con ciertos valores y aspiraciones de la ultraderecha, desde ese espectro **se trata de abarcar en el concepto de discurso de odio cualquier discurso que ataque a un grupo** (o a una persona que pertenezca a él) **por el mero hecho de serlo**, obviando las diferencias estructurales y los privilegios sobre los que hemos visto que se sustentan.

En relación a los componentes de los discursos de odio, podemos concluir que les adolescentes identifican una vinculación clara entre las emociones que nutren tales discursos -enraizadas en estereotipos y prejuicios- y las posiciones de privilegio y poder desde las que se emiten los mismos, las cuales pretenden ser conservadas a toda costa. Como sostienen diversos autores, como Brigitte Vasallo **"el lugar de enunciación es importante, hace el mensaje"** (Vasallo, 2015, p.1), es decir, conviene tener en cuenta la posición desde la que se emite determinado discurso para entender qué intereses o intenciones subyacen y, en este sentido, no podemos olvidar que **todes somos una amalgama de posiciones de privilegios y opresiones que se cruzan e interactúan entre ellas**, como afirma Patricia Hill Collins (2017). Según esta autora, nuestra posición de privilegios es una zona ambigua: por un lado, es un espacio cómodo donde habitar; pero, por otro lado, también es el espacio donde emergen emociones como la vergüenza y la culpabilidad. Es por ello que reconocernos en los privilegios nos brinda la oportunidad de reflexionar acerca de cómo nos relacionamos con quienes nos rodean y cuestionar y cambiar nuestro modo de estar en el mundo.

Otra conclusión a destacar en relación a los componentes de los discursos de odio hace referencia a quién o quiénes se sitúan en el foco de los mismos y qué hace que no todas las personas nos situemos con la misma probabilidad en esa diana. En este sentido, como señalaron los grupos de adolescentes, **no todes nos situamos de la misma forma en la diana de los discursos de odio; éstos se dirigen contra colectivos o grupos minorizados en un contexto sociohistórico particular.** Se apela al concepto de grupos minorizados y no de grupos minoritarios porque, se trate o no de minorías en términos numéricos, lo relevante aquí es que se tratan de minorías en términos de poder y, por tanto, de privilegios.

Asimismo, hemos de considerar la **"herida interseccional"** de la que habla María Rodó-Zárate (2021), la cual implica, como expresaron los adolescentes participantes, que una misma persona sea discriminada por los ejes de opresión que la atraviesan y, simultáneamente, se posicione en el eje de los privilegios que posee para ejercer violencia hacia otras personas -siéndole doloroso reconocerse en este segundo lugar-. Esta propuesta analítica puede conectar directamente con la manera en la que el populismo xenófobo trata de interpelar a esa otra **"herida del privilegio destronado"** (Brown, 2021, p. 26), culpando de ese "destronamiento" a la *otredad* que, según el caso, convenga más a quienes ponen en marcha o alimentan la estrategia discursiva concreta.

En relación a los escenarios donde se identifican discursos de odio, destacamos que los adolescentes comparten la percepción y el sentir de un incremento y una progresiva normalización de la violencia y del odio, reconociendo situaciones y vivencias racistas, machistas, etc., comunes y cotidianas en sus contextos cercanos: *"es como un árbol que le van creciendo las ramas..."* (Diario de campo, entrada 04 de diciembre de 2020). De hecho, coinciden en señalar que hay más discursos de odio de lo plasmado en el mapeo generado colectivamente entre todos los grupos de participantes. Es por ello que, tal y como manifiestan tanto alumnado como profesorado, **se hace necesaria una formación y prevención sobre la temática no sólo dirigida hacia la población más joven sino también hacia las personas adultas.** Del mismo modo, rescatamos y sostenemos las percepciones recogidas acerca de la necesidad imperante de tomar parte y actuar frente a estos discursos en los espacios que nos son cotidianos, empezando por uno mismo y por nuestras relaciones más cercanas. Si, como veíamos en el epígrafe anterior y de acuerdo con Briñol et al. (2008), el grado de cercanía es un factor clave en la credibilidad que otorgamos a determinado mensaje y a la persona que lo emite, será en estos espacios cotidianos y con personas cercanas donde tenga mayor probabilidad de calado una narrativa que plantee una perspectiva radicalmente distinta a la de los discursos de odio.

Precisamente **el espacio virtual que abarcan las redes sociales es donde -recogiendo la perspectiva de los adolescentes participantes- reside la oportunidad de generar y difundir mensajes y discursos alternativos a los discursos de odio, narrativas alternativas a las hegemónicas** o, como sostienen Velasco y Rodríguez Alarcón (2020), nuevas narrativas. En palabras de estas autoras, unas nuevas narrativas que se alejen de las posiciones reduccionistas imperantes implican establecer un nuevo marco de debate -una perspectiva original desde la que abordar la temática que no haga referencia a los principios sobre los que se asienta el debate habitual-, evitar la dicotomía nosotros/ellos para generar un discurso de lo común, y manejar una retórica emocional que no se articule en datos para poder despertar empatía.

Y desde ahí movilizar. Como decíamos, la capacidad de difusión de las redes sociales que el profesorado señalaba como debilidad en este escenario, es entendido por les más jóvenes como una de sus fortalezas, precisamente apelando a que tal alcance y difusión hace posible visibilizar y concienciar a la ciudadanía sobre los discursos de odio. Por el contrario, **el anonimato y la distancia percibida que ofrece la virtualidad parecen ser los elementos que facilitan la difusión de mensajes que incitan al odio en las redes sociales** y, en este sentido, conviene recuperar una de las reflexiones surgidas en las aulas que señala a **las redes como el reflejo de lo que sucede en la calle**, y que pone de manifiesto que lo que está ocurriendo en las redes -el auge de la violencia y los discursos de odio- se está materializando en algo físico, más allá del plano virtual. Esto coincide con la investigación realizada por Olmos et al. (2020), donde también sumaban la inmediatez como una de las características que facilitan esas particularidades del discurso racista en este tipo de escenarios virtuales.

Como hemos visto, el espacio público es, junto a las redes sociales, uno de los escenarios donde los discursos de odio aparecen con mayor frecuencia e intensidad desde la perspectiva de les adolescentes participantes. Y simultáneamente parece ser uno de los escenarios donde más difícil resulta hablar de ello abiertamente, es decir, donde más silencios hay al respecto. Sin embargo, tomando las palabras que definen el proyecto *"De eso no se habla"*³⁰: "nuestros silencios están llenos de presencias". Desde esta perspectiva, **se hace necesario romper esos silencios y ahondar en las experiencias y vivencias que se esconden detrás de ellos**, visibilizando que la violencia y discriminación ejercida en los espacios públicos (y en cualquier otro) desde determinados discursos que apelan al odio no se trata de una cuestión que afecta de forma individual a determinadas personas sino que se trata de un problema estructural del sistema que vertebra las sociedades que habitamos y que nos afecta a todes de manera colectiva.

Poniendo el foco ahora en el espacio personal, en el espacio que sólo compartimos con un misme, como escenario donde analizar cómo nos situamos en relación a los discursos de odio, destacan varias cuestiones. En primer lugar, la empatía hacia las vivencias de las demás personas y la revisión de nuestros propios privilegios parecen ser nuestras tareas pendientes más urgentes. Sin embargo, **la dificultad no sólo reside en las resistencias a cuestionar la posición desde la que actuamos y los privilegios que tenemos cada uno, sino que éstos están tan normalizados en nuestra cotidianidad que nos resulta complicado explicitarlos, visibilizarlos y reconocerlos.**

30. Podcast de no ficción narrativa, a medio camino entre la crónica, el ensayo y el documental, que aborda los silencios, tanto de manera individual como colectiva, las historias que se esconden detrás de ellos y qué pasa cuando los rompemos. <https://deesonosehabla.com/>

En segundo lugar, fue en los diálogos sobre este escenario donde les adolescentes compartieron sus opiniones respecto a la existencia o no del supuesto "racismo inverso", llegando a la conclusión de que es un término incoherente en su misma definición y que no describe una realidad existente ni posible. Como explica Bela-Lobedde (2018):

El racismo como construcción social -ya aclaramos que, biológicamente, las razas no existen- está basado en los ejes de poder y opresión ejercidos históricamente. Ambos, poder y opresión se han ejercido desde una posición de privilegio sobre personas no blancas. Así que seamos sinceros: las personas blancas no han sido colonizadas, vejadas, violadas, perseguidas ni esclavizadas en las proporciones y con la sistematización con que lo han sido las poblaciones no blancas durante siglos. Por lo tanto, no tiene sentido comparar sus experiencias con las de los pueblos africanos o indígenas de Abya Yala o nativos americanos. (p.1)

En esta misma línea, Aamer Rahman (2013) plantea, desde el humor, que **para que el racismo inverso existiera sería necesaria una máquina del tiempo que hiciera posible invertir las condiciones sociohistóricas y políticas** que han posicionado desde hace siglos a las personas racializadas en situaciones desiguales y opresivas respecto a las personas blancas. A este respecto, conviene remarcar que **las personas con privilegios no sufren opresión cuando un grupo minorizado reivindica y/o adquiere derechos** que las primeras siempre han tenido -como tergiversan ciertos discursos desde intereses económicos y/o políticos-.

Consideramos relevante mencionar aquí el término "privilegio de la individualidad". Según Bela-Lobedde (2018), éste hace referencia a cómo **las personas situadas en posiciones privilegiadas son consideradas como individuos y no son únicamente vistas como parte de un grupo**. Es decir, esta autora señala que, a diferencia de los colectivos minorizados, quienes ostentan determinados privilegios no están acostumbrados a verse agrupados o que les asocien con otras personas con las que comparten alguna característica, por lo que sienten la necesidad de desmarcarse en las ocasiones en que eso sucede. Un ejemplo que quizá nos resulte cotidiano -y que les adolescentes citaron durante la investigación- podemos encontrarlo en las conversaciones sobre violencia de género y machismo, cuando alguien dice: "no todos los hombres...".

Por otro lado, como hemos mencionado en epígrafes anteriores, los grupos de iguales constituyen escenarios donde les adolescentes reconocen la presencia de estereotipos machistas, racistas, homofóbicos, como el calado de ciertos discursos de odio. Los mensajes más o menos explícitos -que apelan al odio- que surgen en

las conversaciones cotidianas entre amigos parecen reflejar o reproducir aquellos discursos que se escuchan en los medios de comunicación y en el ámbito familiar. Además, **los insultos parecen ser otra de las formas normalizadas en que se vehicula la violencia y los discursos de odio** en este escenario (aunque no pertenecen en exclusiva a éste). Es decir, los términos que se utilizan como insultos (p.e. "marica" o "nenaza") no hacen referencia a grupos con poder y privilegios, sino que **apelan a grupos minorizados atravesados por distintas opresiones, de manera que al usar tales insultos se está definiendo la pertenencia a tales colectivos como algo negativo** (algo que no se quiere ser, algo de lo que avergonzarse, algo que se aleja de "lo normal" y que, por ello, debe cambiarse o camuflarse para encajar...), **junto con la asociación emocional que ello conlleva**. Conviene también tener en cuenta la dinámica de poder que se genera cuando una persona insulta en público a otra y es que, en esa situación, el insulto no sólo apela a quien lo recibe sino también a quienes están presenciando la situación, que han de posicionarse con quien ejerce la violencia -el insulto- o con quien la recibe. Como mencionaron muchos de los adolescentes durante la investigación, para sentir cierta seguridad ante la posibilidad de ser situados también en la diana de tales insultos -y del odio que entrañan-, suele ser habitual posicionarse con quien tiene el poder -quien ejerce la violencia- ya sea no interviniendo en la situación o con un gesto tan aparentemente simple, pero tan cargado de significado e implicaciones como es "reírle las gracias", convirtiéndose inintencionadamente en cómplices de esa violencia.

Siguiendo esta línea, compartimos varias reflexiones que apuntan a la frontera entre el humor y la opresión, así como a los límites de la libertad de expresión. El humor "de arriba hacia abajo", es decir, **el humor que se hace desde el privilegio y que se ríe de las opresiones ajenas es violencia simbólica**: legítima, sostiene y normaliza la desigualdad, el odio, la discriminación y las violencias y busca reforzar el lugar de poder y privilegios desde el que se emite. Este humor opresivo alimenta la idea de que las situaciones de desigualdad son cuestiones sin importancia que se pueden trivializar y ser motivo de diversión o entretenimiento para personas ajenas a quienes las sufren. Y únicamente hace gracia a quienes están en posiciones de privilegio. **Para hacer humor hay que pensar qué decimos, desde dónde y qué estamos sosteniendo con ello, y empezar cuestionando nuestros propios privilegios**. Si hacemos humor y lo hacemos con una vocación transformadora o, por lo menos, desde la intención de no contribuir al mecanismo del odio y la violencia sistémica hacia ciertos colectivos, éste ha de apuntar "hacia arriba o hacia dentro".

La sátira, en tanto que herramienta de transformación, es un acto político. El humor opresivo es una herramienta del poder para reafirmarse y es una forma de violencia simbólica que sí alimenta la violencia

cotidiana y la legítima. Se formula desde el privilegio y apunta hacia abajo, inferiorizando a quien ya está inferiorizada [...] La burla que nace del privilegio y que apunta hacia abajo, que ridiculiza desde la mirada poderosa, que se burla de las opresiones ajenas – nunca de las propias –, no es sátira: es simplemente otra forma de opresión. Y no hace puñetera gracia. (Vasallo, 2015, p.1)

Retomando la cuestión relativa al **léxico que se ha popularizado los últimos años, con el que se pretende criminalizar el derecho a la protesta y el cuestionamiento de los sistemas de opresión** que caracterizan a las sociedades actuales, resulta pertinente no perder de vista que tal estrategia de ridiculización lo que entraña es controlar de qué se habla y de qué no y cómo se habla de ello, es decir, mantener el control del discurso hegemónico y dominante, como señala Lijtmaer (2019). Recuperando las palabras de esta autora:

Algo sucede cuando el derecho a la queja es ridiculizado una y otra vez [...] Cuando Black Lives Matter se transforma en All Lives Matter. Cuando sucesos históricos como #Cuéntalo o #MeToo, en los que por primera vez las mujeres, en red, cuentan y definen sus abusos, son contestados con un #notallmen, no todos los hombres. (Ibídem, p.57-58)

Asimismo, destacamos la idea, expresada tanto por les adolescentes participantes como por les docentes que les han acompañado durante el proyecto, de que **los centros educativos, como espacios desde los que abordar una educación que promueva la justicia social, han de posicionarse de manera no neutral frente a los vetos parentales que intentan imponerse desde ciertos intereses políticos.** Éstos, además, criminalizan cualquier iniciativa que cuestione los privilegios y el sistema que los perpetúa, como es el caso de las diversas denuncias hacia Pamela Palenciano y su monólogo *"No sólo duelen los golpes"*. Pese que constituir un relato de violencia de género en primera persona cuya finalidad es ayudar a les adolescentes a identificar y desvelar los distintos tipos de violencias ejercidas en el seno de la pareja heterosexual, ha sido denunciada por supuesta "apología a la violencia" en 2017, "maltrato a menores" en 2019 y "delito de odio contra los hombres" en 2021. A partir de la tergiversación de conceptos como libertad de expresión o tolerancia, se incentivan determinados tipos de censura que permiten que las familias veten actividades formativas que cuestionen sus convicciones morales, ideológicas o religiosas. En este sentido, recuperando el análisis de les agentes que emiten o tienen capacidad para emitir discursos de odio, resulta pertinente hacer referencia aquí a las alianzas entre medios de comunicación y figuras o partidos políticos, las cuales –según la percepción del alumnado participante– favorecen los intereses de unos y otros a través de la producción

y difusión de determinado discurso en contra de colectivos minorizados o, como es el caso de *"No sólo duelen los golpes"*, en contra de todo aquello que señale y cuestione el sistema dominante.

Consideramos importante enfatizar que los espacios educativos no se limitan al colegio, al instituto o a entidades socioeducativas, sino que **cada espacio que habitamos constituye un lugar donde (des)aprender junto a quienes nos rodean otras formas de relacionarnos** y donde poner en práctica pequeñas acciones -pequeñas no por su impacto o su alcance sino por su carácter local- para hacer frente a los discursos de odio.

En relación a las estrategias de afrontamiento a los discursos de odio podemos concluir que en ocasiones hay coincidencia entre las estrategias que proponen les adultes participantes y les chiques y en otras ocasiones son complementarias -pues nacen desde los roles diferenciados de profesorado y alumnado-. En el caso de las **estrategias de afrontamiento evitativas** las motivaciones "no sentirse interpeladas/os" o "no tener otras herramientas para hacer frente a estos discursos" nos dan pistas de cómo seguir trabajando estas temáticas en los centros educativos. **La sensibilización debe ir acompañada de la socialización de estrategias** (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020) **para hacer frente a estas circunstancias de manera que se fortalezca la agencia y la percepción de posibilidad de cambio de este tipo de situaciones.**

No hacer frente a estas demandas como medida protectora de les chiques no evitará los conflictos pues, como hemos visto, estos ya existen y la evitación no contribuye a la mejora de la situación. El no abordaje de las estrategias, herramientas y canales para el afrontamiento de los discursos de odio deja a les chiques en una situación de vulnerabilidad, limitándoles a la búsqueda autónoma de estos recursos -lo que no es siempre fácil-. La salud mental ha saltado a la palestra mediática en el último año debido al incremento del caso de suicidios derivados de la misma. En 2020 se suicidaron en España 14 jóvenes de 15 años y 300 personas entre los 15 y 29 años (Fundación española para la prevención del suicidio, 2020). Las **redes sociales virtuales**, lugar en el que les adolescentes identifican una amplia presencia de discursos de odio, se presentan como un espacio de ocio, socialización y construcción de la identidad para ellos (Llamas-Salguero y Pagador-Otero, 2014); por tanto, **pensar y ensayar conjuntamente estrategias para la protección ante los discursos de odio en esos y otros escenarios**, es, también, trabajar en pro de la salud mental de les adolescentes (Escobar et al., 2017).

En cuanto a la sensación de no interpelación por estos mensajes de odio **es necesario visibilizar que la calidad de nuestras democracias se ve en peligro para todes** -no solo para las personas que sufren los discursos de odio-. La responsabilidad de frenar este tipo de discursos radica, por tanto, en toda la población. Del mismo modo debemos **explicitar los actos diarios a través de los cuales damos cabida a los discursos de odio en nuestras vidas**, huyendo de la percepción de éstos como algo ajeno que solo realizan personalidades de la política y de la comunicación. Nuestros estereotipos, prejuicios, privilegios no auto-cuestionados, etc., de alguna manera, son el caldo de cultivo para seguir dando pasos en la ya nombrada pirámide del odio.

En relación a las estrategias con vocación confrontativa, algunas de las conversaciones mantenidas con los chiques, **ponen en evidencia cómo en ocasiones se logra la superación de esa lógica** pasiva por la cual si algo no nos afecta de manera directa no es de nuestra incumbencia y no debemos tomar partido. Estas afirmaciones contradicen, a su vez, los argumentos que niegan la agencia política de los adolescentes y jóvenes mostrando cómo se conciben a sí mismos como agentes sociales y elaboran estrategias para llevar a cabo dicha agencia.

Siguiendo esta lógica entendemos que para poner en marcha **estrategias con vocación transformadora de marea directa** -en contacto directo con quien las recibe- **se requieren una serie de prerequisites** que no siempre están garantizados: que haya una **relación de horizontalidad**; que se tenga un **manejo muy especializado de la temática** y de los distintos argumentarios; que las personas que reciben el mensaje tengan una **actitud de apertura y auto-cuestionamiento**; etc. Todas estas temáticas son susceptibles de ser trabajadas en el aula pero no son tan accesibles en contextos cotidianos. Por otro lado, nos encontramos con que existe la posibilidad de poner en marcha estas estrategias como herramienta de prevención sin tener un receptor o receptora concretos, sino teniendo como receptoras/es de manera generalizada a toda la población. En tal caso tales inconvenientes desaparecerían al desaparecer la interacción directa. Sin embargo, **aun eludiendo la posibilidad de una respuesta negativa directa, los chiques muestran rechazo a exponer su imagen** -y, por tanto, a que esta sea vinculada a las estrategias que combaten los discursos de odio-.

Otra conclusión destacable en este sentido es que en **las estrategias con vocación transformadora mencionadas a lo largo del proyecto** tanto **por los educadores como por los chiques no se consideran de manera explícita las emociones** como una parte más de estos planteamiento -apostando por estrategias como la educación o el razonamiento-. Parece que las emociones tienen un papel clave en la difusión y credibilidad de los discursos de odio (Fundación Foessa, 2019).

Es por ello que proponemos utilizar formatos y medios como el lenguaje creativo y artístico que incorporan argumentos racionales y dan cabida a las emociones y a factores psicosociales como la empatía, la resiliencia, la capacidad de agencia, etc. pues creemos que esta doble estrategia -racional y emocional- puede ser más efectiva en algunos casos.

En relación al proceso pedagógico podemos concluir que durante el diseño y la creación de las propuestas creativas hemos tenido que seguir reflexionando conjuntamente sobre ciertos estereotipos y prejuicios, lo que nos hace llegar a la conclusión de que **el trabajo sobre estas temáticas requiere una revisión constante de las propias creencias**. Esto se debe a que, en gran parte, estas creencias se han "aprendido" desde las primeras etapas de la vida y, por lo tanto, han sido asumidas como hechos incuestionables (Giménez y Malgesini, 2000; Bard Wigdor, 2016). Por otro lado, creemos que el desaprendizaje de este tipo de prejuicios y estereotipos requiere "no bajar la guardia", pues **son muchos los canales por los que tenemos acceso a los mismos y minoritarios aquellos que tratan de contradecirlos. Además, asumir que se es parte de una mayoría privilegiada a menudo resulta complejo y doloroso pues contradice discursos como el neoliberal**, que nos hace creer que todo lo que tenemos lo hemos "ganado con nuestro esfuerzo", omitiendo el valor de las situaciones de partida (Gil-Hernández, 2020).

A partir del trabajo de investigación que hemos expuesto en este informe, emergen **diversos focos de interés para seguir "tirando de los hilos" más sugerentes y oportunos** con los que hemos ido entretejiendo el proyecto. Confiamos en que los lectores que hayan llegado hasta este punto del informe, tendrán ya sus propios nodos de interés, inquietudes e hipótesis que, sin duda, **animamos a que se puedan desarrollar y cuestionar mediante investigaciones que ayuden a comprender una temática tan compleja como la que aquí hemos tratado de abordar**. Por nuestra parte, la siguiente tarea será la de **matizar el material práctico que se ha generado desde este proyecto (Guía)** según las retroalimentaciones que recibamos por parte de figuras educativas que hayan puesto en marcha las actividades propuestas en sus escenarios de acción. Por otra parte, **continuaremos incorporando aprendizajes desde los diversos espacios en los que tengamos la oportunidad de conversar acerca de este proyecto** (congresos, jornadas, cursos, talleres, grupos de discusión, entrevistas...). Respecto a los contenidos específicos que han surgido, nos parece especialmente relevante continuar trabajos de indagación participativa que puedan aportar aprendizajes respecto a: **los usos del humor y su relación con las lógicas y relaciones de poder**; la vinculación entre **discurso de odio y privilegios** desde un enfoque reflexivo (en el sentido de mirar hacia sí mismo); **la noción de "responsabilidad de expresión"** como término de manejo práctico y ético ante la "libertad de expresión", sin profundizar excesivamente

en consideraciones punitivas, ya que no nos corresponden tanto como figuras educativas; el funcionamiento de las emociones políticas o la política de las emociones, y, particularmente, las motivaciones y emociones que hay detrás del discurso marcadamente anti-feminista y que han activado unas **masculinidades reaccionarias especialmente virulentas**; lo que ocurre en las **redes sociales virtuales y cómo actuar** ante el discurso de odio en esos escenarios; las posibles maneras de educar desde la **formación en literacidad crítica**, tratando de incidir en la inclusión de esta capacidad elemental en todas las áreas curriculares, pero también buscando espacios no escolares para que todas las personas interesadas puedan aprender, compartir y entrenarse en esta destreza que tanta falta nos hace para tomar el pulso democrático a los mensajes que nos llegan y los que emitimos...

Como vemos, se abren múltiples posibilidades de acción-reflexión que trataremos de priorizar, entendiendo que se nos presentan como inabarcables. En todo caso, ponemos a vuestra disposición esta humilde aportación realizada a partir de las voces de adolescentes, y mediante un proceso de co-creación de conocimiento en diálogo con parte de la comunidad educativa, para seguir cuestionando colectivamente qué es y cómo funciona el discurso de odio actual. Durante la exposición del informe de investigación hemos tratado de realizar una redacción lo más honesta y transparente posible, teniendo como horizonte el diálogo posterior, ya que se trata de eso, de **investigar para seguir haciéndonos preguntas**.

8. ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN Y DIVULGACIÓN

8. ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN Y DIVULGACIÓN

Como educadoras que investigan, o investigadoras interesadas en lo educativo, otorgamos una particular importancia a la **generación de materiales, formatos y espacios mediante los cuales dialogar sobre y desde los procesos y resultados de investigación**. Es decir, priorizamos el potencial dialógico inserto en contar a otras personas qué hemos hecho, por qué, para qué, cómo... y qué hemos aprendido en el camino. Se trata, en todo caso, de seguir preguntándonos desde lo realizado y sobre lo que, consecuentemente, queda por hacer. Para ello, y en el momento de publicación del presente informe, hemos llevado a cabo las tareas de difusión y divulgación que pueden consultarse en el [ANEXO 10](#). Como puede observarse, han tenido lugar **acciones orientadas a:**

- la **discusión científica en el ámbito académico y profesional** (artículo en Revista de Profesorado y Revista Fuentes; participación en Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social ...);
- la **formación permanente profesorado y otras figuras educativas** (publicación en Revista *Aula de Secundaria*; módulo específico en el curso de Fundación Jóvenes y Desarrollo, o este mismo informe de investigación), así como desde su **formación inicial** (seminario en Asignatura de Métodos de Investigación en Educación Social, 2º Grado de Educación Social);
- **espacios de diálogo para público interesado** (taller presencial en la Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid, o seminario virtual en colaboración con CCHS-CSIC);
- **materiales didácticos para su discusión y utilización en espacios educativos**, a partir de los aprendizajes emergidos durante el proyecto (Guía *#NoNosRayes*);
- **materiales audiovisuales para público en general** (programa de radio y reportaje grabados para Canal UNED y emitidos en Radio 3 y TVE 2);

- **encuentros con otras/os adolescentes y educadores/as para seguir reflexionando** sobre los discursos de odio a partir de la vinculación entre los aprendizajes en construcción alcanzados durante el proyecto y sus propias experiencias y perspectivas (talleres en colaboración con Fundación Picarral, etc.).

De esta manera, tratamos de aproximarnos al cumplimiento de una de las principales tareas de la Universidad, la cual pasa por **contribuir a la movilización de conocimientos** (Gutiérrez *et al.*, 2019) desde la participación de las y los académicas/os en los diversos diálogos sociales en torno a cuestiones relevantes y de interés público.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aamer Rahman [Fear of Brown Planet] (2013). *Aamer Rahman - Reverse Racism* [Vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/31f5Xmz>

Abril Hervás, D. (2013). *Educación y ciudadanía activa: reflexiones y propuestas a partir de historias de vida*. [Tesis Doctoral]. UNED. <https://bit.ly/3dTQ33A>

Abril Hervás, D. (2021, 5 de julio). La educación frente a los discursos de odio. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3lmU6Kf>

Acha, B. (2021). *Analizar el auge de la ultraderecha. Surgimiento, ideología y ascenso de los nuevos partidos de ultraderecha*. Gedisa.

Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz* [conferencia radiofónica transcrita en línea]. <http://bit.ly/3ilyTOe>

Aguado Odina, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito. (Coords.). *Educación Intercultural*. (pp. 17-46). UNED.

Aguilar-Idáñez, M.J. y Buraschi, D. (2017). Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora. *Revista Interacciones*, (43), 233-253. <https://doi.org/10.25755/int.12039>

Alatorre Frenk, G. (2016). Investigación desde y para la acción transformadora: metodologías participativas. En B. Ballesteros Velázquez (Coord). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 103-130). UNED.

Amnistía Internacional (2021). *Informe 2020/21 Amnistía Internacional: La situación de los derechos humanos en el mundo*. Amnistía Internacional. <https://bit.ly/3azlmPH>

Aparici, R. García-Marín, D. (2019). Historia de la mentira: más allá de Derrida. En R. Aparici y D. García-Marín. *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política* (pp. 17-24). Gedisa.

Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets.

Appiah, K. A. (2019). *Las mentiras que nos unen*. Taurus.

Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. A New Way to Frame Dialogue around Diversity and Social Justice. In L. M. Lanreman. *The Art of Effective Facilitation. Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135-150). Stylus Publishing.

Arroyo, A., Balbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, López, M., Oller, M. y Santisteban, A. (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. 413-424). Universidad de Valladolid/ AUPDCS. <https://bit.ly/3F6SZpH>

Bard Wigdor, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), 101-122. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.003>

Batallán, G., Dente, L., y Ritta, L. (2015). Comunicación dialógica y producción de conocimiento. Abordajes de investigación participante desde la antropología crítica. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, (9), 1-16. <https://bit.ly/3oV5Q7b>

Bazzaco, E., García Juanatey, A., Palacios, A., Tarragona, L. y Torrent, L. (2017). *Ciberspect. Guía práctica de intervención en línea para ciberactivistas*. Institut de Drets Humans de Catalunya, SOS Racisme Catalunya, United Explanations y Ecos do Sur.

Bleich, E. (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>

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>

Briñol Turnes, P., de la Corte Ibáñez, L., y Becerra Grande, A. (2008). *Qué es persuasión*. Biblioteca Nueva.

Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños.

Bustos Martínez, L., Santiago Ortega, P. P., Martínez Miró, M. A. y Rengifo Hidalgo, M. S. (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>

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*. Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos. <https://bit.ly/3mX1Un1>

Cabrerizo, L., Martínez, M., Zelaya, M., García, M. y Candelas, M. A. (2018). *Guía para promover la participación infantil y adolescente en la Comunidad de Madrid*. Ayuntamiento de Madrid. <https://bit.ly/3FDW407>

Carlson, C. R. (2021). *Hate speech*. Massachusetts Institute of Technology (MIT) University Press.

Casas, F. (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, M^a. E. (2019). *¿Por qué funciona el populismo? El discurso que sabe construir explicaciones convincentes de un mundo en crisis*. Siglo XXI Editores.

Chetty, N. & Alathur, S. (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>

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. <https://bit.ly/32gKABc>

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Cytrynbaum, J. (2010). Youth Spaces and the Power and Possibility of Performance. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 7(2), 4-18. <https://bit.ly/3vNqOmR>

Davis, A. (2004). *Mujer, raza y clase*. Akal.

De eso no se habla Podcast (s.f.). *El proyecto*. <https://bit.ly/3rwbJL8>

Desirée Bela-Lobedde (11 de septiembre de 2018). ¿Existe el racismo inverso? *Público*. <https://bit.ly/3DgTgEv>

Díez Gutiérrez, E. (2019). Entrepreneurial uberisation in Spanish education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, (1), 48-68. <http://hdl.handle.net/10612/11779>

Downs, D. M. & Cowan, G.(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>

ECRI (2016). *Recomendación de política general nº15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. <https://bit.ly/3ipcC1l>

Eddo-Lodge, R. (2017). *Por qué no hablo de racismo con blancos*. Península

Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.

Escobar, J., Montoya, L. E., Restrepo D. Mejía, D. (2017). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(4), 247-251. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.08.004>

Fassin, E. (2018). *Populismo de izquierdas y neoliberalismo*. Herder.

Fernández de Castro, P. y González-Páramo, A. (2019). *La franquicia anti-inmigración. Cómo se expande el populismo xenófobo en Europa*. Fundación porCausa. <https://bit.ly/3wwq7nd>

Freire, P. ([1968]2009). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. ([1993]2009). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.

Fundación española para la prevención del suicidio. (2020). *Observatorio del suicidio en España 2020*. <https://bit.ly/33sZRQO>

Fundación Foessa. (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación Foessa. <https://bit.ly/3ozaCZD>

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Gazali, E. (2018). Degrading Message and Hate Speech are Now Obligatory in Elections? A Qualitative Research on Post-truth Populism in Sumatera Utara's Local Election. *Jurnal Komunikasi Indonesia*, 7(2), 110-121. <https://doi.org/10.7454/jki.v7i2.10024>

Gil-Hernández, C. (2020). *Cracking Meritocracy from the Starting Gate: Social Inequality in Skill Formation and School Choice*. [Tesis doctoral]. European University Institute. <https://bit.ly/3DNJz1q>

Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-lqil>

Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B. & Melero, H.S. (2017). The Training of Educators in Praxis. Experiences Drawn from the Master's Degree in Intercultural Education. *The Normal Lights*, 11(2), 208 – 235. <https://bit.ly/3CRvMFM>

Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los libros de la Catarata.

Giorgi, G. y Kiffer, A. (2020). *Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas*. Eterna Cadencia Editora.

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. *Pedagogía Crítica*. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (dir.), *Pedagogía Crítica-De qué hablamos, dónde estamos* (pp.17-22). Graó.

Grupo Inter. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Pearson.

Gutiérrez, J. A. C., Mora, R. P.; Santiago, J. A. B. (2019). La universidad en la movilización del conocimiento para la inclusión social. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*, (49), 1-18. <https://doi.org/10.5585/eccos.n49.13334>

Haider, A. (2020). *Identidades mal entendidas. Raza y clase en el retorno del supremacismo blanco*. Traficantes de Sueños.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Hill Collins, P. (2017). The Difference that Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. *Investigaciones Feministas* 8(1), 19-39. <https://doi.org/10.5209/INFE.54888>

Hochschild, A. (2018). *Extraños en su propia tierra. Réquiem por la derecha estadounidense*. Capitán Swing.

Hooks, b. ([1994] 2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing.

- Huber, G.L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. XXI, *Revista de Educación*, (4), 141-156. <https://bit.ly/318gdN6>
- Illera, J. L. R., y Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. <https://bit.ly/30WCJIA>
- Izquierdo Grau, A. (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, A. y 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.[10.30827/profesorado.v24i3.15385](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385)
- 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://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20240>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (3rd ed). Sage Publications.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Lakkof, G. (2007). *No pienses en un elefante*. Editorial Complutense.
- Liebel, M. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Los libros de la Catarata.
- Lijtmaer, L. (2019). *Ofendidos. Sobre la criminalización de la protesta*. Nuevos Cuadernos Anagrama.
- Llamas-Salguero, F. y Pagador-Otero, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza & Teaching*, 32, 43-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20143214357>
- Lull, J. (2009). *Medios, comunicación y cultura*. Amorrortu.
- Maalouf, A. (2010). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Malik Liévano, B. y Herraz, M. (2005). Mediación Intercultural: bases conceptuales e introducción. En B. Malik Liévano y M. Herraz Ramos (Coords). *Mediación Intercultural en contextos Socio- Educativos*. (pp. 17- 26). Málaga: Ediciones Aljibe.

Mamadou, E., Ouled, Y. M., Mamadou, I. y Vicente Márquez, L. (2020). *Crisis sanitaria COVID-19. Racismo y xenofobia durante el Estado de Alarma en España*. Right International Spain. <https://bit.ly/3mpAZOT>

Marantz, A. (2021). *Antisocial. La extrema derecha y la "libertad de expresión" en internet*. Capitán Swing.

Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Mata Benito, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. [Tesis Doctoral]. UNED. <https://bit.ly/3E1ZiJr>

Mata Benito, P. (2017). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito (Eds.). *Educación Intercultural* (pp. 47-70). UNED.

Mata Benito, P., Melero, H. S. y Aguado Odina, T. (coords). (2021). *Diversidad e igualdad en educación*. UNED.

Megías, I.; Amezaga, A.; García, M.C.; Kuric, S.; Morado, R. y Orgaz, C. (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

Melero, H. S. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas desde un enfoque intercultural*. [Tesis Doctoral]. UNED. <http://bit.ly/TesisHSMelero>

Morentin-Encina, J. e Izquierdo-Montero, A. (2019). Mirar para ver: la observación como técnica de investigación en contextos socioeducativos. En B. Ballesteros (coord.). *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 307-338). UNED.

Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI Editores.

Nagle, A. (2018). *Muerte a los normies. Las guerras culturales en internet que han dado lugar al ascenso de Trump y la alt-right*. Orciny Press.

Núñez, C. y Valcárcel, R. R. (2014). *Emocionario*. Palabras Aladas.

(del) Olmo, M. (2009). El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación. En T. Aguado Odina y M. del Olmo (eds). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 143-157). Editorial Universitaria Ramón Areces - UNED.

Olmos, A., Rubio, M., Lastres, N. y Martín, P. (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

ONU (2012). *The Rabat Plan of Action*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3Dj3g0v>

--- (2019). *La estrategia y el plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso del odio*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/2N6XjPk>

--- (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, A. V. (2018). *Los procesos formativos en los momentos de autoorganización colectiva. Cartografía de una experiencia*. [Tesis Doctoral]. UNED. <https://bit.ly/3GPwpSR>

Osuna, C. y del Olmo, M. (2019): El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista. *Convives*, (25), 16-23. <http://hdl.handle.net/10261/178866>

Palfrey, J. (2017). *Safe Spaces, Brave Spaces: Diversity and Free Expression in Education*. Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.

Paz, M. A., Montero-Díaz, J., & Moreno-Delgado, A. (2020). *Hate speech: A systematized review*. *Sage Open*, 10(4), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020973022>

Pégorier, C. (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>

Popper, K. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. Routledge.

Price, J.H. & Murnan J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, (35), 66-67. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>

Proyecto UNA. (2021). La extrema derecha en Internet y la batalla cultural. En M. 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>

Puar, J. K. (2017). *Ensamblajes terroristas. El homonacionalismo en tiempos queer*. Bellaterra.

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>

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, J. (2021, 22 de enero). *Reflexiones sobre el final de la presidencia de Donald Trump*. Ctxt. <https://bit.ly/3DJ0eU6>

Resende, V., Martinelli, Y. & Saraiva, E. V. (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>

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra Edicions.

Rogero, J. (2019). Los discursos de odio y la educación. *Convives*, (25), 5-15. <http://www.fedadi.org/?p=2129>

Sánchez Melero, H., & Gil Jaurena, I. (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>

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Siglo XXI Editores.

Tamayo, J.J. (2021). *La Internacional del odio*. Icaria.

Theil, S. (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>

Tiburi, M. (2018). *¿Cómo conversar con un fascista? Reflexiones sobre el autoritarismo de la vida cotidiana*. Akal.

Triviño Cabrera, L. (2017). *Cultura audiovisual, alfabetización (literacidad) mediática y performance para la formación del profesorado en educación ciudadana*. RIUMA - Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/13866>

Todorov, T. (2014). *El miedo a los bárbaros*. Galaxia Gutemberg.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.

Torres-Carrillo, A. (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>

UNESCO (2019). *Declaración de Seúl sobre la Alfabetización mediática e informacional para todos y por todos: Una defensa contra las desinfectodermias*. UNESCO. <https://bit.ly/3iHaPGm>

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://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000379729_spa

Vasallo, B. (16 de abril de 2015). *¿Quién teme a la sátira lesbofeminista? Píkara online magazine*. <https://bit.ly/3rulWq7>

Velasco, V. y Rodríguez Alarcón, L. (2020). *Nuevas narrativas migratorias para reemplazar los discursos del odio*. PorCausa. Investigación, periodismo y migraciones. <https://bit.ly/38z7TGp>

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. ([1997] 2015). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.

Vicuña, C. (2106). *Lo precario*. Amargord.

Waldron, J. (2012). *The harm in hate speech*. Harvard University Press.

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

 Santander

 Telefónica