



UN EXPERTO HABLA...

2021–2022



Un experto habla... es una publicación editada por la Universidad La Salle de Pachuca A.C., Av. San Juan Bautista de La Salle No.1, San Juan Tilcuautla, San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, C. P. 42160. Tel. +52 (771) 7170213 ext. 1415.

El contenido de esta publicación esta bajo la licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
Fecha de última modificación, 8 de septiembre de 2022.



ÍNDICE

01

Lenguaje Inclusivo 10

02

Brecha Generacional 25

03

Problemas
contemporáneos y
desigualdades
sociales 37

04

Discurso de Odio 53

INTRODUCCIÓN

En 2018, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) subrayaba el valor social y aplicaciones humanísticas de la transferencia del conocimiento, y la situaba como una de las funciones básicas de toda institución universitaria. Para transferir este tipo de conocimiento a la sociedad, su responsable y depositaria última, habrían de superarse, en consecuencia, los límites físicos del aula o laboratorio. Vinculado con este concepto, estamos de acuerdo con Carr et al. (2018) en proponer el de aprendizaje a lo largo de la vida como un continuo coherentemente integrado, a partir de los principios de la pedagogía, la andragogía (conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a continuar formando a personas adultas) y la heutagogía (aprendizaje autodeterminado en adultos).

Desde estas perspectivas conceptuales, el programa *Un experto habla...*, impulsado por Centro Internacional de Educación (CIEL) de la Universidad La Salle Pachuca, constituye una de las expresiones más evidentes de lo que, a mi juicio, representa la excelencia en la transferencia de conocimiento social y cultural, y una concreción específica del mencionado *continuo* integrado en el aprendizaje permanente. Las necesidades de formación alternativas para la población adulta, la importancia del aprendizaje permanente y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y la urgencia de un enfoque

capaz de combinar la educación formal, el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal definen los ejes estructurales de este programa.

El éxito de su primer curso de andadura académica ha asentado las bases de un programa dirigido a la formación continua, al fortalecimiento del sentido nuclear de la transferencia de conocimiento y al ejercicio efectivo de su compromiso con los retos sociales contemporáneos. A lo largo de sus cuatro seminarios, *Un experto habla...* ha evidenciado, en efecto, su capacidad para extender el conocimiento generado en la academia desde los avances investigadores más recientes y para responder, por tanto, a las inquietudes y expectativas sociales en clave global. En sus espacios de encuentro académico y social, el tratamiento y comunicación de los problemas sociales y temas controvertidos (lenguaje inclusivo, brecha digital generacional, desigualdades sociales y discursos de odio) se han orientado a la generalización del acceso a la información de calidad y al asesoramiento para la participación ciudadana desde la formación permanente. Igualmente, ha promovido la adaptación de su oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de la ciudadanía, el incremento del porcentaje de ciudadanos y ciudadanas que participan en las actividades formativas universitarias, y su permanencia en las distintas modalidades formativas de la educación superior.

La investigación y la divulgación han concurrido y continuarán en este programa en una verdadera traslación del conocimiento, una de las tareas asociadas a la responsabilidad social de quienes lideran su producción. *Un experto habla...* pretende encontrar, de esta forma, otras maneras de aprender y de habilitar canales alternativos de acceso al conocimiento que ayuden a consolidar, desde un enfoque comunitario, nuestra identidad colaborativa, y a alcanzar una verdadera conexión con el entorno social y cultural. El significado y esencia original del programa trascienden la misión docente e investigadora universitaria para cristalizar, en efecto, en su función como transmisora abierta de conocimiento e innovación.

Prof. Dr. Delfín Ortega-Sánchez
Universidad de Burgos
España

Referencias

- Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R., & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), 69–86. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1419819>
- CRUE (2018). *Transferencia de conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*. CRUE-Santander Universidades. <https://bit.ly/3cp3s6K>

01

Lenguaje Inclusivo

Introducción

El 7 de octubre de 2021 la Real Academia Española (RAE) respondía a un tuit sobre la aplicación del neo-concepto *Lenguaje inclusivo*. Desde su cuenta *@RAEInforma*, posicionaba su definición de la siguiente forma: “Lo que comúnmente se ha dado en llamar «lenguaje inclusivo» [no] es más que un conjunto de estrategias que tienen por objeto evitar el uso genérico del masculino gramatical, mecanismo firmemente asentado en la lengua y que no supone discriminación sexista alguna” (Fig. 1).



Figura 1. Tuit #RAEconsultas

Esta afirmación se encuentra en consonancia con el informe de Ignacio Bosque (2012), académico numerario de la institución, quien recordaba que la RAE “simplemente explica cómo habla la mayoría de los hablantes y recoge las normas”. En la declaración, puede encontrarse, precisamente, el núcleo de las preguntas de discusión y debate de la primera edición de *Un experto habla...*:

En la capacidad de uso, aplicación y desarrollo de la lengua por la ciudadanía,

1. ¿Se justificaría la introducción gramatical de nuevos elementos morfológicos para expresar una natural y necesaria pluralidad del concepto de género?

2. ¿En qué medida la normativización de la lengua ha de realizar un ejercicio de reconocimiento y valoración de las formas de género, tradicionalmente consideradas subalternas?

En primer lugar, comenzaremos revisando algunas de las reacciones, protagonizadas por distintos sectores de la vida pública, en Francia, Alemania e Iberoamérica. Seguidamente, pondremos en relación el concepto de género con los procesos constructivos de las identidades personales y sociales desde las teorías feministas y enfoques *queer*, con el fin de argumentar las potenciales respuestas a estas preguntas.

Francia

La utilización del signo ortográfico ‘punto mediano’ (•) busca la designación de dos géneros (masculino y femenino) en lengua francesa. El desdoblamiento de género *parisiens et parisiennes* (parisinos y parisinas) se sustituye por la expresión *parisien•ne•s* (parisino•a•s), cuyo equivalente en español sería ‘parisinos/as’.

El 5 de mayo de 2021 el *Boletín Oficial del Estado* francés publicaba una circular en la que el ministro de Educación Nacional, Juventud y Deportes francés, Jean-Michel Blanquer, recomendaba al personal rector de la academia, a la dirección de la

administración central y al personal del Ministerio de Educación Nacional la retirada del “recurso a la denominada escritura inclusiva, que **utiliza** notablemente el **punto mediano** para revelar simultáneamente las **formas femenina y masculina** de una palabra usada en masculino, cuando se usa en un sentido genérico” (ABC, 7 de mayo de 2021).

De acuerdo con Blanquer, la escritura inclusiva es “un **obstáculo para la lectura y la comprensión de la escritura** (...); dificulta la lectura en voz alta y la pronunciación y, en consecuencia, el aprendizaje, especialmente para los más pequeños” (ABC, 7 de mayo de 2021). No obstante, precisa que “la elección de ejemplos o afirmaciones en una situación docente debe respetar la igualdad entre niñas y niños, tanto a través de la feminización de términos [como los oficios y las funciones] como a través de la lucha contra las representaciones estereotipadas” (ABC, 7 de mayo de 2021).

Alemania

Las fórmulas lingüísticas para la igualdad en Alemania parecen apostar por la limitación de las **multiplicidades morfológicas**, tal y como ha recomendado la Universidad de Baviera, y continuar, finalmente, con la generalización del masculino. En efecto, la sustitución inicial del plural genérico por el asterisco o los dos puntos por la vocal correspondiente, como *Bürger*innen* (ciudadanxs), procedente del lenguaje computacional, comienza a ponerse en duda oficialmente por el presidente regional bávaro, Markus Söder, quien afirmó que “queremos un equilibrio correcto que no sobrecargue el lenguaje” (ABC, 10 de octubre de 2021).

En este sentido, la ministra alemana con competencias en igualdad, Christine Lambrecht, dirigió una circular en la que solicitaba el abandono de asteriscos, barras, arrobas y otras neo-formas creativas del llamado ‘lenguaje inclusivo’: “Los caracteres especiales como componentes de la palabra, en la comunicación oficial, no deben utilizarse, [pues **no puede garantizarse que sean**] **comprensibles de forma generalizada**” (ABC, 10 de octubre de 2021).

Iberoamérica

Por el contrario, desde España la ministra de Igualdad, Irene Montero, ha impulsado la necesidad lingüística, cito literalmente, de “otorgar el derecho a existir a las personas no binarias o que no se identifican ni como hombre ni como mujer”, bajo el principio de “**lo que no se nombra no existe**” (ABC, 10 de octubre de 2021). Con este propósito, se sugiere la sustitución de las vocales *o* y *a*, por la vocal *e* (ej. todes y compañeres).

A este respecto, la RAE volvía a responder el 11 de octubre de 2021 afirmando la inexistencia de generalización y asentamiento de la terminación vocálica *-e* en voces con flexión *-o / -a* (Figura 2).

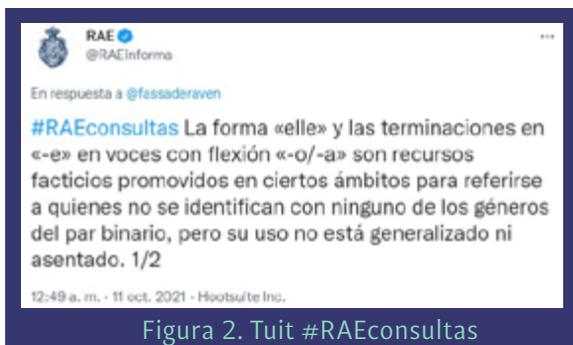


Figura 2. Tuit #RAEconsultas

Este proceso de lo que podría denominarse ‘queerización’ o extirpación de la distinción del género gramatical coincide con la perspectiva, entre otros, de la especialista en cuestiones de género Malena Montes, quien, en el marco del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (Córdoba, Argentina, 2019), afirmó:

El lenguaje es nuestra herramienta para hacer existir nuestra realidad. Lo que no se nombra, no existe. (...) Si algo no existe, esto se traslada directamente a la realidad: **no por casualidad que estas identidades son quienes tienen menos derechos y oportunidades”** (Entrevista para Noticias Urbanas).

Efectivamente, el lenguaje genera realidad. De acuerdo con la Dra. Barraza, miembro de la Academia Mexicana de la Lengua,

Cuando aprendimos la lengua, el masculino nos lo enseñaron como un género que hace referencia a entidades masculinas, pero también en el caso de los colectivos puede incluir a las mujeres, como cuando decimos *todos*. [No obstante], invisibiliza a las personas, en principio mujeres, pero no este grupo, sino todo el que esté entre ser hombre y ser mujer, un campo muy heterogéneo. (...) No creo que una variación morfológica de género modifique cómo son tratadas las mujeres o las personas no binarias, pero **la variación morfológica hace que las personas sean más conscientes de la diversidad** (Extracto de la entrevista a la Dra. Barraza para *El País* el 27 de agosto de 2021).

Al debate sobre el cambio o evolución morfológica se añade la ya tradicional discusión sobre el **desdoblamiento del género gramatical**, duramente criticado por el conocido periodista y escritor Pérez Reverte, a partir de la fotografía a un fragmento de un libro de texto de Educación Secundaria sobre la situación religiosa en la época de los Reyes Católicos (Figura 3).

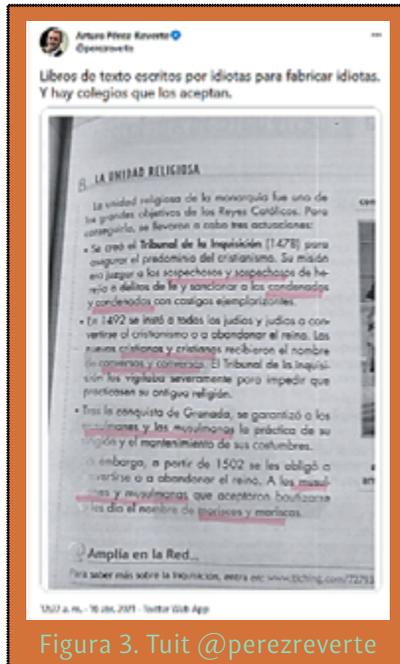


Figura 3. Tuit @perezreverte

Naciones Unidas

Recordemos que el género gramatical de sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres en español se construye con el morfema de género masculino y el de género femenino. El género neutro, confusión popularizada en los medios de comunicación, se ha conservado en pocas palabras, como *aque-llo, eso, esto, ello, alguien, algo* y *lo*.

Como indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la inclusión se basa en los derechos humanos y, por lo tanto, debe garantizar el acceso y la participación de todas las personas, independientemente de su etnia, género, orientación o forma de aprender.

Esto no se limita, por tanto, al *acceso* de la diversidad, sino que también requiere darle voz (*participación*). Para ello, es imprescindible combatir la invisibilidad de personas, colectivos y grupos sociales, promoviendo marcos de referencia que alcancen a todas las identidades.

Pero, ¿qué orientaciones son las recomendadas por Naciones Unidas para el empleo de un lenguaje inclusivo en español? Son las siguientes:

- Tener en cuenta el tipo de comunicación (oral o escrita) y su finalidad, además del contexto y el público;
- Procurar que el mensaje, oral o escrito, sea claro, fluido y conciso, y que los textos escritos sean legibles;
- Tratar de utilizar diferentes estrategias combinadas a lo largo del mensaje, oral o escrito.

Naciones Unidas destaca que,

Es importante no confundir el *género gramatical* (categoría que se aplica a las palabras), el *género* como constructo sociocultural (roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada en una época determinada considera apropiados para los seres humanos de cada sexo) y el *sexo biológico* (rasgo biológico propio de los seres vivos) (<https://bit.ly/3iBHHjx>).

Con este fin, propone diferentes estrategias para hablar o escribir de forma más inclusiva, no siempre correlativas con las políticas lingüísticas revisadas. Algunas de ellas son las siguientes:

1. Visibilizar el género cuando la comunicación lo requiera, mediante la referencia explícita grupal (ej. El tribunal está integrado por jueces y juezas de distintos paí-

ses / Los candidatos y las candidatas) / El uso par del femenino y masculino (deshablamiento), y de estrategias tipográficas [o/a, o(a)].

2. No visibilizar el género cuando no sea necesario para la comunicación. Por ejemplo:

a. Omisión del artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante).

b. Empleo de sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas: un sustantivo colectivo (la vicepresidencia, el funcionariado, el público, la audiencia, la infancia), estructuras con ‘la comunidad’, ‘el cuerpo de’, ‘el equipo de’, ‘procesos’ en lugar de ‘personas’ (la evaluación, en lugar del evaluador / la evaluadora).

c. Utilización de la palabra ‘persona’.

d. Uso del pronombre relativo ‘quien(es)’, los pronombres indefinidos ‘alguien’, ‘nadie’ y ‘cualquiera’, y el adjetivo indefinido ‘cada’ o el adjetivo demostrativo ‘tal’ seguido de sustantivo común.

e. Selección de adjetivos sin marca de género en lugar de sustantivos (ej. El desempleo juvenil vs. de los jóvenes).

f. Empleo de construcciones con ‘se’ impersonal (‘se recomienda’), de pasiva refleja (‘se debatirá’) o de pasiva perifrástica (‘se va a elegir’).

g. Omisión del agente (ej. Habrá un debate).

h. Uso del infinitivo o el gerundio en lugar de un sintagma con marca de género (ej. Es necesario tener una cuenta para acceder al portal vs. Los

estudiantes deben tener una cuenta / Trabajando con dedicación alcanzaremos las metas vs. ‘Si los funcionarios trabajan con dedicación’).

No hay indicaciones generales de las Naciones Unidas sobre el uso del lenguaje inclusivo en redes sociales. No obstante, se indica que estrategias tipográficas, como *x*, *e*, *@* u *o/a*, pueden ser útiles en estos medios, en función de la audiencia y el mensaje.

Argumentando una posible respuesta...

No cabe duda de que la configuración de la identidad personal es un proceso simbólico e inacabado, que se nutre del diálogo constante entre la sociedad y el individuo. Por tanto, las experiencias, los discursos y las realidades que la sociedad ofrece a hombres y mujeres condicionarán inexorablemente la construcción de sus identidades.

El movimiento feminista ha combatido los “pseudo-destinos naturales” de las mujeres y también ha cuestionado la configuración de sus identidades históricas y sociales, exigiendo un replanteamiento de las mismas. Desde un enfoque coeducativo general, habrían de promoverse experiencias y narrativas plurales que permitan marcos de referencia alejados de tópicos, prejuicios e identidades hegemónicas. Sin embargo, diversos estudios han constatado tanto la invisibilidad de la experiencia femenina en el currículo, como la ausencia del análisis de las relaciones de género en la enseñanza de los fenómenos sociales e históricos. Esta ausencia intencionada también ha favore-

cido la ocultación de las diversidades de género y, en consecuencia, el mantenimiento de identidades construidas sobre bases androcéntricas.

De Lauretis (2015) considera que el género es una construcción semiótica. Esto permite transformarlo, pero también deformarlo e interpretarlo. Este autor propuso la gestación de una teoría que combinara la crítica social con el trabajo conceptual e intelectual para la creación de un discurso alternativo.

Originalmente, los enfoques *queer* reclamaban la inclusión de las diversidades sexuales y la reconfiguración de las identidades en los estudios de género. Visibilizar la diversidad y proponer marcos de referencia positivos se convirtieron en objetivos fundamentales para la formación de nuevos significados en torno al colectivo LGBTQ+.

Hoy en día, las **teorías *queer*** cuestionan la naturaleza binaria del sistema sexo-género y la supuesta estabilidad sexual y de género. Por ello, Cardona et al. (2018) proponen considerar las dimensiones de la identidad como una cuestión de diversidad (identidades diversas) y su expresión como un espectro. En consecuencia, se hace necesaria una **reconsideración menos restrictiva y jerárquica** de las **categorías sexuales y de género**.

La llamada pedagogía *queer*, como las pedagogías feministas, está fuertemente vinculada a los planteamientos teóricos de las pedagogías críticas. Desde una posición comprometida e intencionada, esta pedagogía pretende **cuestionar y transformar la rigidez del sistema sexo-género, denunciando la heteronormatividad**, mostrando los mecanismos que utiliza para

mantener el *statu quo*, y desarrollando una **mirada crítica, profunda e inclusiva**. En palabras de Nemi (2018), “una lente *queer* para la práctica pedagógica significaría observar las variadas posibilidades de expresión de la sexualidad, sin necesidad de etiquetas o identidades fijas” (p. 591). Esta perspectiva se corresponde con el cuarto nivel de la **Escalera para la igualdad y la coeducación**, recientemente propuesta por Heras-Sevilla et al. (2021) (Figura 4).

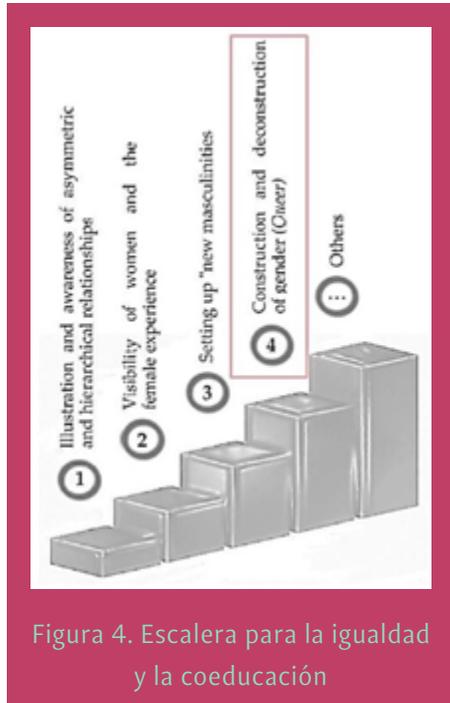
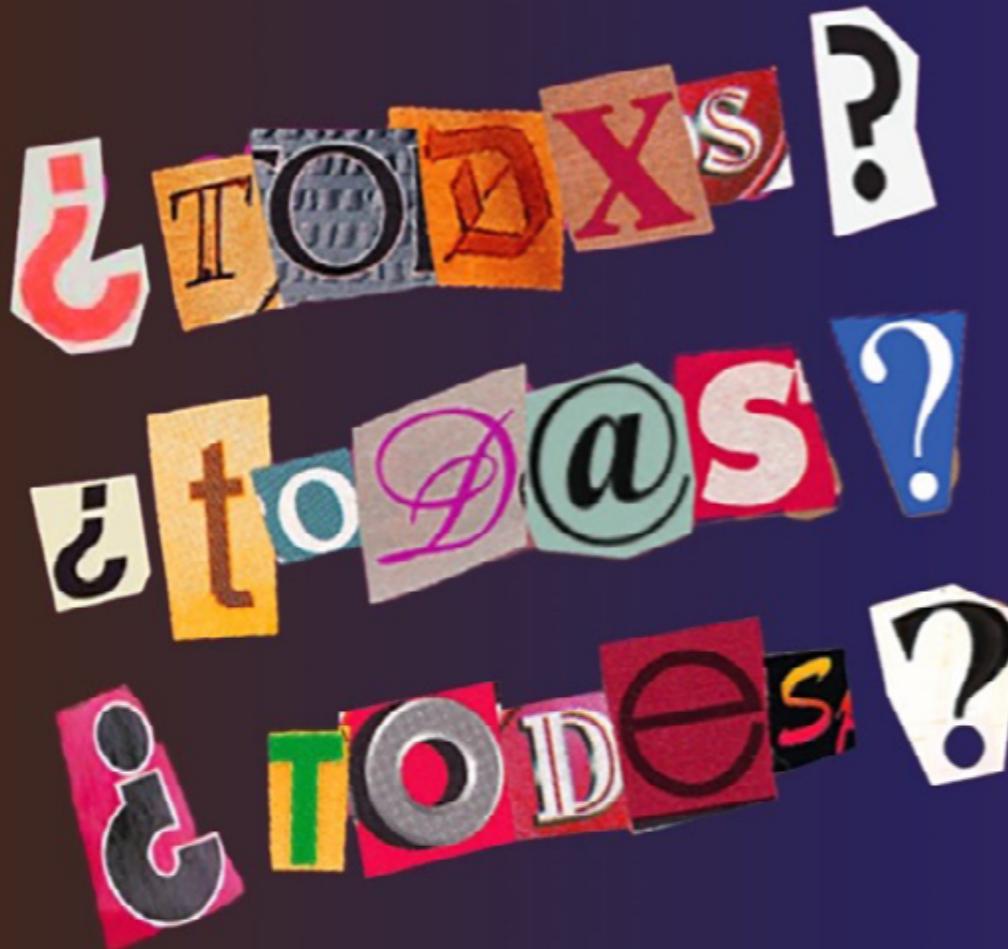


Figura 4. Escalera para la igualdad y la coeducación

Por tanto, y he aquí mi respuesta, no sería tan descabellado pensar que la reconsideración abierta y plural de las categorías sexuales y de género, propugnada por las teorías queer, pudiera pasar, desde estas perspectivas teóricas, por **cualquier tipo de lenguaje discursivo**, ya sea **textual, iconográfico o audiovisual**.

Para saber más...

- Cardona, J. A., Nordfjell, O. B., Gaini, F., & Heikkinen, M. (2018). Promising Nordic practices in gender equality promotion: Developing teacher education dialogue, practice, and policy cycles on-line. *Policy Futures in Education*, 16(5), 605–619. <https://doi.org/10.1177/1478210317722286>
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, 21, 107–118. <https://doi.org/10.34096/mora.n21.2402>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., & Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and Citizenship: A Study on Initial Teacher Training in Sexual Equality and Diversity. *Sustainability*, 13(9), 5233. <https://doi.org/10.3390/su13095233>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589–604. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>



20 de
octubre

13:00 hrs. / **20:00** hr.
(MX) (ESP)

UN EXPERTO HABLA....

Lenguaje Inclusivo

Experto:

Dr. Delfín Ortega-Sánchez, Vicerrector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos y especialista en estudios de género en educación.



(La Salle Pachuca)



zoom

02

**Brecha
Generacional**

Hoy en día, la mayoría de la población utiliza los medios y las herramientas digitales para hacer frente a retos cotidianos; descargamos nuestros materiales de aprendizaje de la nube, compartimos nuestras fotografías a través de las redes sociales, y nos mantenemos conectados con nuestros amigos y amigas, también desde el otro lado del mundo.

Los más **jóvenes** han nacido en el **mundo digitalizado** y han aprendido a utilizar los teléfonos inteligentes o smartphones, y las tabletas incluso antes de aprender a leer y escribir en la escuela primaria. Las **generaciones mayores**, por el contrario, comenzaron a utilizar estos recursos digitales en su **mediana edad** y desarrollaron nuevas habilidades para, entre otros propósitos, **adaptarse a nuevos entornos laborales**.

El **aumento de la soledad en edad avanzada** ha motivado un **mayor uso** de las **redes sociales**, con el objeto de conectar con el mundo y fomentar las relaciones sociales. Numerosos estudios han examinado las repercusiones de las redes sociales y de la digitalización en la vida de la Generación Z y los *Millennials*, prestando menos atención a la población de mayor edad. Según IGI Global, el concepto de brecha digital puede entenderse a partir de dos acepciones o ámbitos de definición:

1. Nuevas formas de **desigualdad social** derivadas del **acceso desigual** a las TIC, por razón de **género, territorio, clase social, [pertenencia generacional]**, etc.
2. La **exclusión** en el **uso** de las TIC. Las razones de esta diferencia pueden deberse a la **brecha** geográfica, económica, cultural, cognitiva o **generacional**. En cualquier situación, el resultado es el mismo: Internet sigue siendo una forma

[prioritaria] de adquirir e intercambiar información.

En estas definiciones, puede comprobarse que el ámbito generacional se propone como uno de sus elementos explicativos o espacios de limitación:

1. Por un lado, un **acceso desigual** a las TIC.
2. Por otro, una **exclusión** en el uso de las TIC.

Si observamos las estadísticas del uso de las redes sociales en muchos países occidentales, comprobaremos que los y las jóvenes son sus usuarios más frecuentes. Las investigaciones muestran que un número significativo de **padres-madres** y **docentes** están profundamente **preocupados** por el **impacto de internet** y los teléfonos móviles en las **generaciones más jóvenes**. En ocasiones, están convencidos de que el acceso excesivo a estos nuevos entornos podría **deshumanizar** las **relaciones personales**, e impactar negativamente en la vida comunicativa y social de los y las jóvenes.

Una de las razones de esta situación es el hecho de que las **actitudes** de las personas de mayor edad hacia las TIC y sus **pautas de uso** son **diferentes** a las de los y las jóvenes. Esta circunstancia suele describirse como **brecha digital** entre la generación más joven y la mayor.

El reciente impulso a la **digitalización** y a la denominada **transformación digital** ha favorecido importantes procesos de innovación tecnológica en distintos campos de la vida social, pero también ha puesto de manifiesto la existencia de la brecha digital, desde las **diferencias de accesibilidad** y **conocimiento** de las y los usuarios finales.

En el contexto de la crisis sanitaria por COVID-19, el proyecto europeo [Y]FACTOR *Mind the digital gap* insiste en la necesidad de incrementar las aportaciones sobre prácticas innovadoras e inclusivas para garantizar un acceso universal al ámbito digital.

Pero,

1. ¿Qué sucede si hablamos de inclusión generacional?
2. ¿Es posible este concepto desde el reconocimiento de la existencia de una brecha generacional?
3. ¿Cómo podemos entender el término brecha generacional?

Estamos de acuerdo con Pyz (2012) en que analizar únicamente la **frecuencia y la duración del uso no puede proporcionar una visión suficientemente profunda** de los **aspectos constructivos y disfuncionales** del uso de las TIC entre los y las adolescentes, y las generaciones de más edad. En función del significado de **brecha digital generacional** que se adopte para el análisis, deben discutirse las consecuencias de su existencia y las conclusiones para una **educación mediática** de calidad.

Los resultados de la investigación de Pásztor & Bak (2021) sobre la brecha generacional tecnológica entre las generaciones y su conexión con otras variables, como la inteligencia emocional, el estrés social y la autorregulación, informan de que la clave se encuentra, precisamente, en la **autorregulación**, significativamente correlacionada con la **inteligencia emocional**. En efecto, las personas con una mejor regulación emocional pueden gestionar mejor sus relaciones en la vida real y también sus relaciones en línea. Mientras que el **estrés social se reduce con la edad**, el incremento progresivo generacional de una mayor capacidad de autorregulación favorece un uso más

inteligente de los entornos digitales. De esta forma, **las personas de mayor edad no sienten la presión de construir una imagen perfecta en las redes sociales** y utilizan los *smartphones*, principalmente, para buscar información y comunicarse.

De acuerdo con el informe *La brecha digital generacional: alfabetización digital para la e-inclusión de los mayores*, **casi un 70% de las personas mayores**, sin embargo, sufre la brecha digital. Este informe constata la falta de conocimiento, en particular, de los y las mayores, y considera imperativo el establecimiento de políticas para su **alfabetización digital**. El estudio destaca que las administraciones han focalizado sus esfuerzos en la extensión de las infraestructuras digitales, en detrimento de un verdadero desarrollo de competencias digitales.

Igualmente, según el *Informe 2020. Cátedra de Brecha Digital Generacional. Las personas mayores en la era de la digitalización* (2021), financiado por la Dirección General para la Lucha contra la Brecha Digital de la Consellería de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital y Observatorio de Brecha Digital (Figura 1),

En el marco de la pandemia, algunas personas han visto especialmente obstaculizadas las posibilidades de relacionarse con amigos y familiares, o de acceder a información y a diferentes servicios, como los trámites administrativos, bancarios o la atención médica. Por otro parte, también se ha puesto de relieve la situación de las residencias de personas mayores, que pueden considerarse paradigma de la brecha digital. Alfonso Soler lo resume de la siguiente forma: “(...) en el entorno de las residencias de ancianos, en las que hay internadas personas que podrían hacer uso de las tecnologías, la situación puede ser también en muchos casos de falta de esos recursos que facilitarían una mayor conexión con el exterior. Si bien esta circunstancia creo que es anterior a la pandemia, es cierto que, con la aparición de ella, se ha puesto de manifiesto esta carencia que convierte para estos colectivos afectados la pandemia en sindemia” (Informe 2020 [Papí-Gálvez et al., 2021, p. 53]).

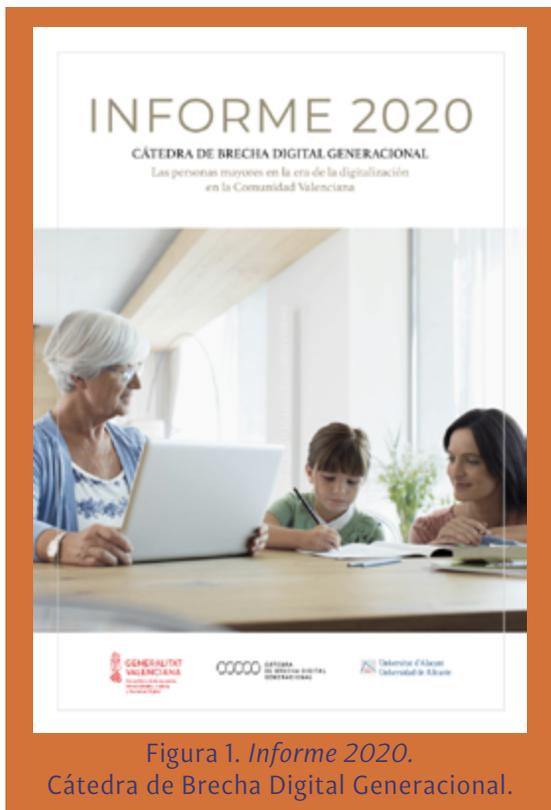


Figura 1. *Informe 2020*.
Cátedra de Brecha Digital Generacional.

Entre sus conclusiones, se encuentran las siguientes:

1. Se detecta que las **diferencias** entre la población mayor de 54 años y la población mayor de 15 años superan los 14 puntos porcentuales cuando se observa el **uso y la intensidad de uso** de las tecnologías digitales.
2. Se constata una **reducción** de la población usuaria en cada una de las **destrezas** que forma parte de los **cuatro dominios del Marco de Competencias Europeo Digcomp** [información, comunicación, resolución de problemas y competencias informáticas] a medida que se avanza en edad, y en los niveles por encima del básico (avanzado).

3. Se deduce una **vinculación** entre los diferentes **acontecimientos vitales** y las **relaciones sociales** que se establecen (condicionantes sociales, económicos y culturales), y los **usos de Internet**.
4. Se señala la **relevancia de la edad**, pero también de otras variables, como los **factores socioeconómicos, educativos, motivacionales, el género o lugar de residencia** (entorno rural o urbano) en los potenciales factores de riesgo de brecha digital.

Algunas líneas de acción recomendadas por el informe son:

- Incremento de recursos y propuestas políticas orientadas a la reducción de la brecha digital, que han de mantener, entre sus prioridades, la **atención al primer nivel de acceso a las tecnologías** (conexión y dispositivos).
- Incidir en la formación.
- Dedicar espacios en los medios de comunicación que contribuyan a despertar el interés por las TIC y rompan estereotipos.

Para saber más...

- Pásztor, J. & Bak, G. (2021). Digital Divide - A Technological Generation Gap. In MEB — *18th International Conference on Management, Enterprise, Benchmarking. Proceedings (MEB 2020)* (pp.158-168). Óbuda University - Keleti Faculty of Business and Management.
- Pyz, J. (2012). The digital generation gap revisited: constructive and dysfunctional patterns of social media usage. In C. Costabile, & B. Spears (Eds.), *The Impact of Technology on Relationships in Educational Settings* (pp. 1-11). Routledge.
- Papí-Gálvez, N., Martínez-Sala, A.M., & Espinar-Ruiz, E. (2021). *Informe 2020. Cátedra de Brecha Digital Generacional. Las personas mayores en la era de la digitalización.* (Versión publicada). Cátedra de Brecha Digital Generacional.

UN EXPERTO HABLA

conversatorio

Brecha



13:

generacional

Expertos:

Dr. Delfín Ortega-Sánchez, Vicerrector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos y especialista en estudios de género en educación.

Dr. Roberto Dacuña, Sociólogo, Doctor en Educación y Director de la Maestría en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, en Argentina.

Jueves **2** de
diciembre

00:00 hrs.
(MX)

20:00 hrs.
(ESP)

16:00 hrs.
(ARG)

03

**Problemas
contemporáneos
y desigualdades
sociales**

En la tercera edición hablamos del lugar de los problemas contemporáneos y desigualdades sociales, en el marco de la Agenda 2030, desde el campo educativo y la formación del futuro profesorado. En primer lugar, explicamos las razones por las que trabajar problemas sociales, temas controvertidos y desigualdad social en educación; y, en segundo lugar, sintetizamos los resultados de tres recientes estudios sobre este ámbito de investigación educativa (Ortega-Sánchez, & Pagès, 2022; Ortega-Sánchez, 2020; Ortega-Sánchez, & Pagès, 2017).

¿Por qué trabajar problemas sociales, temas controvertidos y desigualdad social en educación?

La finalidad de trabajar problemas sociales en educación y, en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales, parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, a partir del concepto de justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas a una realidad naturalmente problemática. Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la **incorporación curricular de problemas sociales relevantes, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas**, y de la adquisición de las competencias para **enseñar en y para una ciudadanía democrática, inclusiva y verdaderamente igualitaria** (Figura 1).

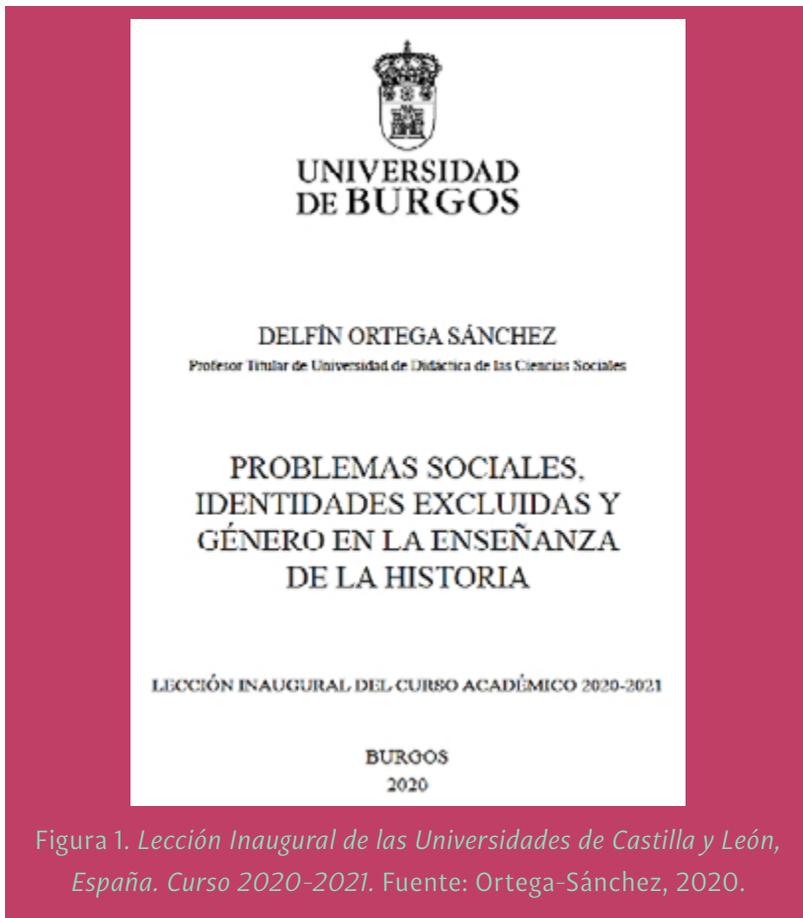


Figura 1. *Lección Inaugural de las Universidades de Castilla y León, España. Curso 2020-2021.* Fuente: Ortega-Sánchez, 2020.

El tratamiento de problemas sociales aparece vinculado al desarrollo del **pensamiento social crítico**, a la adquisición de **competencias sociales** y, en consecuencia, a la **educación** para una **cultura democrática participativa**. Hablar de educación para la participación ciudadana o para el ejercicio de la ciudadanía activa implica reflexionar sobre la forma de enseñar al alumnado o al futuro profesorado para **intervenir**, desde el compromiso

y la responsabilidad, en los **problemas sociales**. Y es que, “el pensamiento social, crítico y creativo se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela” (Pagès & Santisteban, 2014, p. 26) (Figura 2).

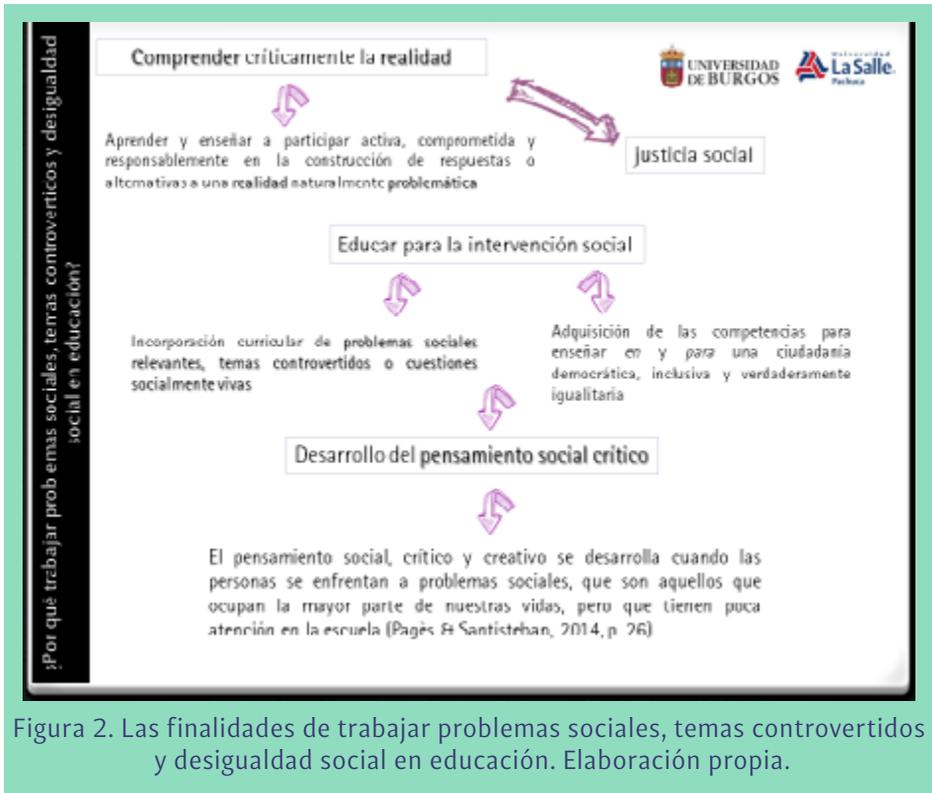


Figura 2. Las finalidades de trabajar problemas sociales, temas controvertidos y desigualdad social en educación. Elaboración propia.

Los planes de formación del profesorado resultarían infructuosos sin la incorporación curricular de los problemas sociales contemporáneos. Desde una perspectiva social y crítica, los problemas sociales y ambientales son, en efecto, los que han

de proponerse como **objetos relevantes de enseñanza**, de forma que el conocimiento académico se sitúe al servicio del tratamiento de los mismos. Desde esta óptica, la investigación demuestra la necesidad de implementar acciones docentes específicas orientadas a repensar contenidos, objetivos y competencias recogidas en las guías docentes, y a trabajar problemas sociales en la formación del profesorado y su impacto sobre las representaciones de los y las estudiantes.

A pesar de los avances producidos, continúa siendo necesario el diseño de programas y prácticas educativas dirigidas al tratamiento de problemas sociales y temas controvertidos, y a la intervención en la comunidad desde el enfoque de la **ciudadanía activa**. La literatura científica ha venido demostrando, en efecto, que la enseñanza de problemas sociales y temas controvertidos constituye una de las herramientas más poderosas para la promoción de la ciudadanía activa, el desarrollo y adquisición de habilidades de **pensamiento crítico-reflexivo**, y la **educación para una ciudadanía democrática**. También ha evidenciado, sin embargo, **las complejidades, riesgos e interferencias de las reacciones emocionales en el aprendizaje** de temas históricos, geográficos o sociales sensibles, delicados, controvertidos o polémicos. En este sentido, la intervención en los problemas de la comunidad ha de asumir la **noción de problema** como parte **connatural** al propio **concepto de democracia** y a la naturaleza de la realidad social. No cabe duda de que esta intervención opera como un elemento básico para una **educación para el futuro y la acción social**.

La **toma de decisiones curriculares** del **profesorado** habría de dirigirse, entonces, hacia la construcción del conocimiento social desde el compromiso, la intervención social responsable

y la promoción de la **justicia social**, capaces de superar posicionamientos hegemónicos y unidireccionales. No obstante, el aún representativo apego a concepciones curriculares técnico-reproductivas confirma la escasa atención a los problemas sociales en el currículo. Se hace precisa, en consecuencia, “una mayor relación de los contenidos con los problemas sociales y ambientales, y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio” (Pagès, 2012, p. 203), primer nivel de participación democrática e intervención social.

Pero, ¿qué dice la investigación educativa más reciente sobre las representaciones del futuro profesorado y del profesorado en activo en torno a los problemas sociales y su pertinencia curricular? Veamos, los resultados de dos estudios.

Los problemas sociales contemporáneos y el futuro profesorado

A partir de un instrumento basado en un dossier de trabajo, Ortega-Sánchez y Pagès (2017) presentaron al futuro profesorado español de Educación Primaria una selección de fuentes iconográficas histórico-artísticas, y textuales histórico-artísticas y literarias primarias y secundarias, con el objetivo de analizar su competencia crítica receptiva y sus niveles de literacidad crítica (Figura 3).

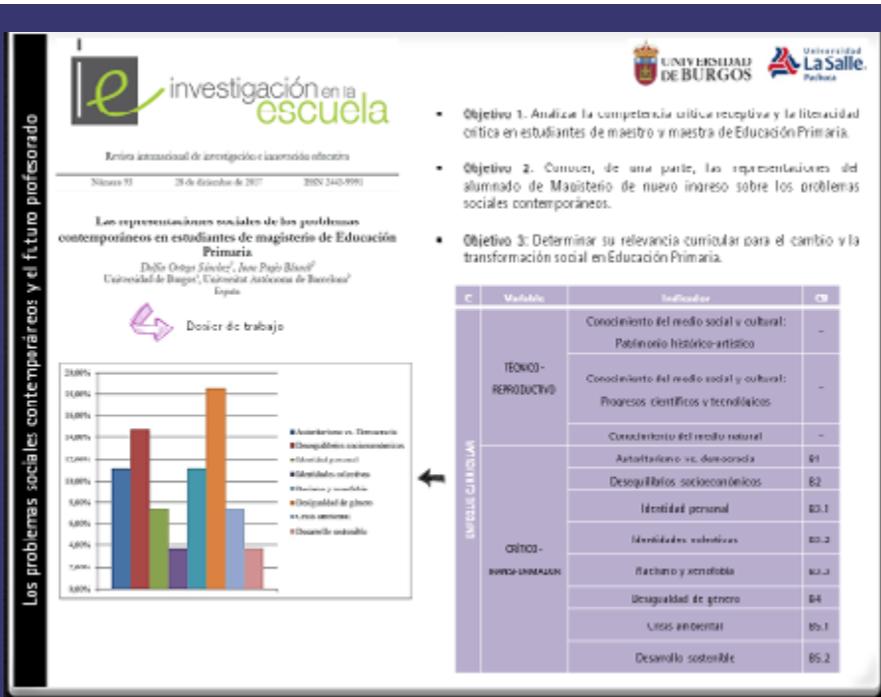


Figura 3. *Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria.*

Fuente: Ortega-Sánchez & Pagès, 2017.

A partir de la aplicación de este instrumento, buscaron **conocer**, de una parte, las **representaciones** del alumnado de Magisterio de nuevo ingreso sobre los **problemas sociales contemporáneos** y, de otra, pretendieron **determinar su relevancia curricular** para **el cambio y la transformación social** en Educación Primaria.

Los criterios de selección de las fuentes propuestas respondieron a su capacidad para definir un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas.

Estos problemas, activos en los medios de comunicación y presentes en la actualidad como contenidos histórico-culturales latentes, fueron los que siguen: *injusticia social, desigualdad de género, identidad personal y social, y conflicto democrático.*

Del conjunto de fuentes seleccionadas por los investigadores, la primera y la segunda actividad requirieron del futuro profesorado la selección de 5 imágenes y de 5 textos, y la propuesta abierta de 1 imagen y de 1 texto (otros relatos-problema no recogidos en el dossier), en relación lógica con los textos e imágenes propuestos sobre distintos problemas sociales. Seguidamente, se demandó a los y las estudiantes la lectura crítica de la selección realizada, la explicación de su propósito y finalidad educativa, y la descripción de su viabilidad y empleo en el aula de Educación Primaria.

Los resultados informaron de la **permanencia de propuestas reproductoras de contenidos tradicionales y hegemónicos**, distribuidas, de forma equitativa, en manifestaciones del patrimonio histórico-artístico y evidencias del progreso científico-tecnológico occidental y, por tanto, **sin conexión o correlato** aparente con los **problemas sociales contemporáneos (modelo técnico-reproductivo)**. No obstante, desde un **modelo crítico-transformador**, una **tendencia mayoritaria** de los contenidos propuestos por los y las estudiantes consideró el avance epistemológico y científico de las disciplinas sociales como soporte para la construcción de un currículo orientado al **pensamiento crítico y creativo** mediante el **tratamiento de problemas sociales**: crisis ambiental y desarrollo sostenible, autoritarismo/democracia, racismo y xenofobia, desequilibrios socioeconómicos, desigualdad de género, e identidad personal e identidades colectivas.

Se evidenciaron planteamientos en los que el **alumnado** se proponía como **agente activo** en la **construcción del conocimiento social**. Los y las docentes enfrentarían al futuro estudiante a problemas sociales, mediante la concepción y desarrollo de un currículo diseñado a partir del manejo de fuentes diversas y contenidos generados por los propios problemas que se seleccionaron. Parece clara la existencia de un satisfactorio grado de compromiso social y educativo por parte de los y las futuras docentes con los problemas sociales, por ellos y ellas mismas identificados.

No obstante, también fueron **representativas** las propuestas apegadas a **concepciones curriculares técnico-reproductivas**, alejadas de un currículo pensado para el tratamiento de problemas y la intervención social. El aún significativo apego a estas concepciones confirma la escasa atención a los problemas sociales en el currículo escolar.

La diversidad afectivo-sexual: tema controvertido y desigualdad social.

El género y la diversidad afectivo-sexual constituyen dos variables transversales relacionadas para comprender la trascendencia selectiva de los contenidos curriculares y problemas actuales, entre otros, como la brecha salarial, el techo de cristal o la discriminación por razón de orientación sexual (Figura 4).

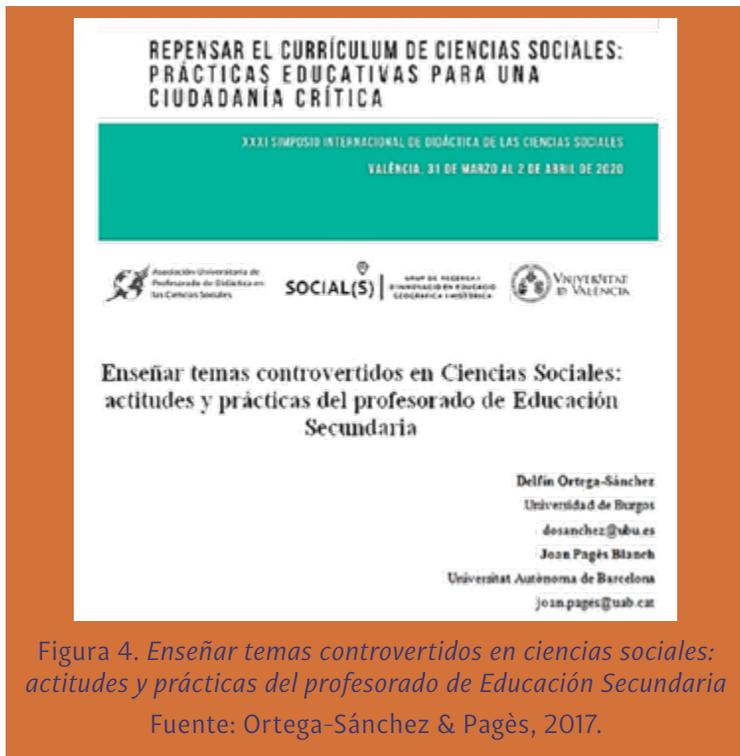


Figura 4. *Enseñar temas controvertidos en ciencias sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria*

Fuente: Ortega-Sánchez & Pagès, 2017.

Aún resulta **necesario** el desarrollo de más **investigaciones sobre expectativas docentes, acción comunicativa o praxis docente** sobre el **tratamiento efectivo** de la **igualdad de género** y la inclusión de las **diversidades sexuales** en el ámbito educativo, entendidas como uno de los temas controvertidos o cuestión socialmente viva más acuciante de nuestra realidad social. Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación fue, por una parte, **conocer los discursos y la toma de decisiones del profesorado** de Educación Secundaria sobre temas controvertidos en el aula de Historia, y su asociación con el desarrollo de **habilidades deliberativas** y, por otra, **analizar los niveles de coherencia entre sus actitudes, posicionamientos**

y prácticas docentes. Con este objetivo, accedieron a participar en el estudio diez profesores y seis profesoras de Geografía e Historia procedentes de nueve centros educativos de Educación Secundaria del norte, sur y este de España. La investigación empleó el cuestionario de respuesta abierta diseñado ad hoc, la entrevista semiestructurada y el diario de campo como técnicas e instrumentos de recogida de datos.

La información obtenida permitió identificar tres temas controvertidos recurrentes (**identidades nacionales y culturales, diversidades afectivo-sexuales y terrorismo**), y tres categorías emergentes / perfiles de profesorado, consistentes con las identificadas en otras investigaciones:

1. *Crítico*: asume la relevancia social y educativa de la controversia y la incorpora, explícitamente, en su programación docente.
2. *Evasor*: asume la relevancia social y educativa de la controversia, pero la esquiva despojando de complejidad a la realidad social.
3. *Técnico*: evita los temas controvertidos y niega su operatividad en la enseñanza del conocimiento histórico y social.

Del conjunto temático emergente, procedente de las **401 unidades de registro** obtenidas, solo **las diversidades afectivo-sexuales** representaron el 32.1% de los temas emergentes más recurrentes. A pesar de reconocer su relevancia social y educativa, el tratamiento didáctico y deliberativo en el aula de estas diversidades parece representar un tema controvertido de eminente carácter político. El profesorado participante aleja estos contenidos del conjunto de las principales preocupaciones educativas de la Historia y de las Ciencias Sociales, evitando la controversia:

[...] En algunos países, como Escocia y Estados Unidos (California), se han incluido contenidos sociales e históricos sobre un tema claramente controvertido como la diversidad afectivo-sexual. Es un tema importante en todos los niveles educativos, pero no necesariamente propio del currículo de Historia (C5-Pr.16/En.).

En los ámbitos temáticos mencionados, el profesorado tiende a adoptar un rol crítico (238 extractos textuales) o evasor (121 extractos textuales), en detrimento de un posicionamiento técnico-reproductivo del currículo (42 extractos textuales). La **carencia de preparación previa** sobre el **conocimiento pedagógico y sustantivo** necesario para trabajar la **diversidad de interpretaciones** y la **perspectiva múltiple** parece actuar, sin embargo, como uno de los factores influyentes en la toma de decisiones del profesorado.

Notas finales para la discusión

Desde la reflexión crítica y la acción social, y del tratamiento de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas, como las desigualdades de género o la discriminación por razón de orientación sexual, los **programas de formación del profesorado** habrían de **incorporar la noción de problema social y tema controvertido** como **elemento curricular estructurante**, y de considerar la **aplicación** de recursos propios de **literacidad crítica**, orientados a la transformación social, en la reconfiguración de las programaciones docentes.

Como hemos comprobado, los resultados de estas investigaciones avalan, en esencia, la **necesidad de preparar a los y las futuras docentes** para enseñar **problemas sociales, cuestion-**

es socialmente vivas o temas controvertidos en sociedades naturalmente diversas, de incluir estrategias y recursos formativos para educar en la participación democrática, de conducirlos hacia la intervención en los problemas sociales de nuestro entorno y de contribuir, de esta forma, al cumplimiento de los **ODS-Agenda 2030** desde el ámbito educativo.

Para saber más...

Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, 1-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>

Ortega-Sánchez, D. (2020). *Problemas sociales, identidades excluidas y género en la enseñanza de la Historia* [Lección Inaugural de las Universidades de Castilla y León, España. Curso 2020-2021]. Universidad de Burgos.

Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en ciencias sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En *Repensar el currículum de ciencias sociales: prácticas coeducativas para una ciudadanía crítica* (pp. 1-10). Tirant lo Blanch.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar participar. En N. de Alba, F.F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 199-209). Sevilla: Universidad de Sevilla – AUPDCS.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona- AUPDCS.

UN EXPERTO HABLA....

conversatorio

**Problemas contemporáneos
y desigualdades sociales:**
Retos en el marco de la Agenda 2030

Dr. Delfin Ortega-Sánchez

Vicerector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte
de la Universidad de Burgos y especialista en estudios de
género en educación.

Jueves **3** de
febrero

13:00 hrs. / **20:00** hrs.
(MX) / (ESP)

 **Live**
(La Salle Pachuca)

 **zoom**



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



Universidad
La Salle.
Pachuca

04

**Discurso
de Odio**

En la cuarta edición de *Un experto habla...*, abordamos los discursos de odio en las redes sociales. En primer lugar, definimos qué es un discurso de odio para revisar después qué dice la investigación sobre el impacto e influencia de los discursos de odio en las y los estudiantes. Los datos y conclusiones, que compartimos en esta edición, partieron de los resultados presentados en dos reuniones científicas, celebradas en diciembre de 2021 y en febrero de 2022:

1. Conferencia plenaria de clausura. II Seminario Internacional Educación y TAC: Competencia digital, brecha digital de género y virtualidad en la formación inicial del profesorado.
2. Curso Superior de Derechos Humanos en el siglo XXI - Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación del Gobierno de España.

A través de estas dos fuentes, discutimos sobre las dimensiones sociales y educativas de los discursos de odio, y sobre las líneas de acción que podrían considerarse para su erradicación.

¿Qué es un discurso de odio? ¿Cómo surge y se comporta en las redes sociales?

Aunque no parece existir un consenso preciso sobre la definición de discurso del odio en el ámbito académico, puede afirmarse que nutre sus **mecanismos constructivos** en **expresiones** que incitan deliberadamente a la **violencia** y al **prejuicio** contra individuos o grupos sociales por sus **características de**

identidad (racial, geográfico, cultural, religioso, afectivo-sexual, de género, etc.). El discurso de odio se presenta, en consecuencia, como un **mecanismo de subversión violenta**, que incluye el miedo, el acoso, la intimidación y la discriminación.

De acuerdo con la ISD (O'Connor, 2021) (Figura 1),

El odio está relacionado con las creencias o prácticas que atacan, difaman, deslegitiman o excluyen a un grupo o colectivo de personas basándose en características inmutables, como su etnia, religión, género, orientación sexual o discapacidad. Los principales actores del odio son individuos, grupos o comunidades que participan activa y abiertamente en la actividad mencionada (...). La actividad de odio es antitética al pluralismo y a la aplicación universal de los derechos humanos (p. 8).

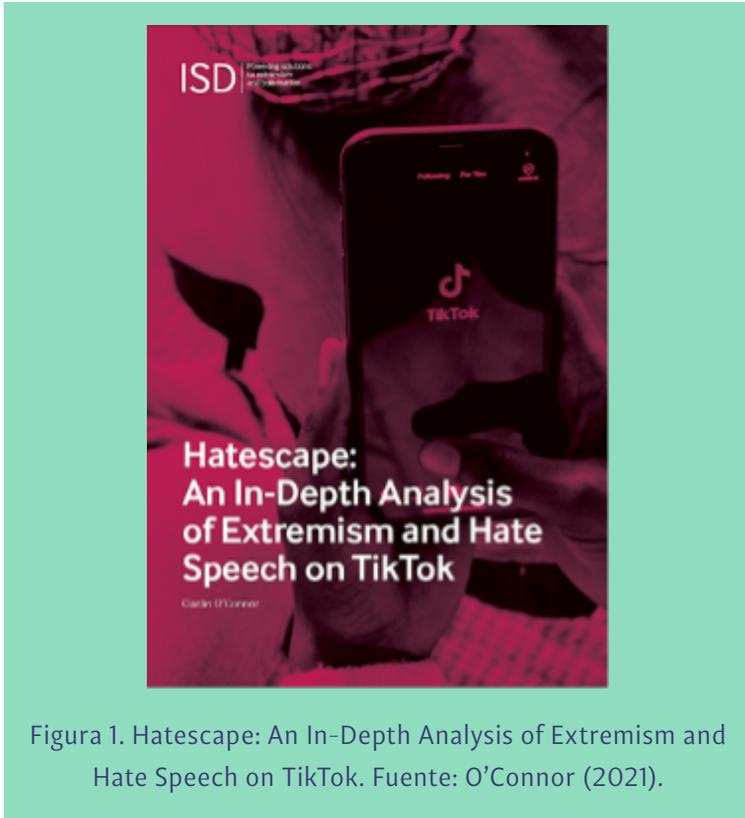


Figura 1. Hatescape: An In-Depth Analysis of Extremism and Hate Speech on TikTok. Fuente: O'Connor (2021).

Las **redes sociales** se han convertido en la principal **plataforma** para la **incitación al odio** en línea. Clement (2020) ha cuantificado la media mundial de uso diario de las redes sociales en 144 minutos al día. Se trata de espacios que ofrecen a los usuarios y usuarias el **anonimato** para la expresión de sus representaciones y **narrativas sociales** sobre determinados **fenómenos**, en ocasiones, presentados **sin la argumentación** necesaria que la sustente. Por lo tanto, los y las usuarias de las **redes sociales** perciben una **mayor exposición a un discurso de odio** (Barnidge et al., 2019) que puede no ser eliminado, circunstancia que motiva su aparición y reaparición discursiva, y su reutilización indefinida (Jakubowicz et al., 2017).

El discurso de odio, construido a partir de un uso ofensivo del lenguaje, se ha convertido en un fenómeno común en las redes sociales. No cabe duda de que este tipo de discursos puede perjudicar a grupos sociales vulnerables o minoritarios, cuyo daño es susceptible de cristalizar en **violencia social**.

Los discursos de odio en cifras

Según los datos reportados por la red social Facebook, se ha registrado un volumen incremental de comentarios bloqueados por la compañía, medidos en millones y trimestre (T1, T2, T3 y T4), y dirigidos, principalmente, a 4 colectivos: **niños/as, mujeres, homosexuales e inmigrantes** (Figura 2).



Figura 2. Facebook. Comentarios bloqueados medidos en millones y trimestre (T1, T2, T3 y T4). Fuente: Datos publicados en el programa Las claves del siglo XXI de RTVE.

A pesar de estos avances, de acuerdo con Amnistía Internacional, las mujeres, los miembros de la comunidad LGBTI y las personas racializadas son las principales víctimas de los odiadores o haters y, por tanto, constituyen el núcleo de los discursos de odio, principalmente, en redes sociales. En efecto, Lingiardi et al. (2019), quienes aplicaron un análisis léxico de contexto semántico en el marco del proyecto “Mapa del odio italiano”, con el objetivo de realizar una “instantánea social” de comportamientos y actitudes sociales, confirmaron que las **mujeres** y el **colectivo LGTBIQ+** se encontraban entre los **grupos más odiados en Twitter**. Muestras proporcionales similares pueden identificarse en esta red social en español (Figura 3).

Es repugnante, hasta homosexualidad en los semáforos. ¿Para cuando semáforos del macho ibérico? Porque con la extensión de los "mapamundis", el macho ibérico va desapareciendo.

Responder · Compartir · 4 respuestas · 7 1

Es exactamente eso, propaganda a la homosexualidad...Luego se quejan de que los musulmanes traen al mundo 5 y 6 hijos y los europeos máximo 1 o 2... Pobre Europa.

Responder · Compartir · 2 respuestas · 7 2

Figura 3. Tuits incitadores al odio hacia la homosexualidad.

Fuente: Arcópoli (2017).

Piñeiro-Otero y Martínez-Rolán (2021) analizaron los discursos de odio contruidos en torno a 50 mujeres españolas con proyección pública. Algunas de sus cifras más significativas fueron las siguientes (Figuras 4, 5 y 6).

| Término | Ciencia | Comunicación | Cultura | Deporte | Empresa | Política | Total |
|----------------------------|---------|--------------|---------|---------|---------|----------|-------|
| hija de puta (y variantes) | 5 | 109 | 2 | 6 | 13 | 389 | 524 |
| feminazi | 7 | 118 | 1 | 5 | 14 | 364 | 509 |
| golla | 1 | 16 | 0 | 0 | 0 | 79 | 96 |
| zorra | 0 | 15 | 0 | 0 | 3 | 78 | 96 |
| puerca /cerda | 12 | 11 | 2 | 3 | 2 | 26 | 56 |
| mal follada (y variantes) | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 15 | 20 |

Figura 4. Tuits incitadores al odio hacia las mujeres. Insultos sexistas/misóginos con mayor frecuencia en la muestra.

Fuente: Piñeiro-Otero y Martínez-Rolán (2021)

| Término | Ciencia | Comunicación | Cultura | Deporte | Empresa | Política | Total |
|-------------|---------|--------------|---------|---------|---------|----------|-------|
| mierda | 249 | 1.488 | 69 | 75 | 165 | 4.473 | 6.519 |
| fascista | 50 | 1.097 | 13 | 108 | 41 | 4.198 | 5.507 |
| asesina | 5 | 498 | 50 | 4 | 21 | 2.025 | 2.603 |
| criminal | 7 | 455 | 2 | 3 | 33 | 1.986 | 2.486 |
| terrorista | 1 | 308 | 0 | 3 | 23 | 2.051 | 2.386 |
| facha | 33 | 854 | 7 | 15 | 48 | 2.346 | 3.303 |
| ruin | 10 | 202 | 5 | 4 | 123 | 1.873 | 2.217 |
| miserable | 10 | 414 | 0 | 1 | 28 | 1.740 | 2.193 |
| nazi | 21 | 417 | 1 | 17 | 75 | 1.408 | 1.939 |
| basura | 27 | 585 | 7 | 7 | 36 | 1.030 | 1.692 |
| golpista | 0 | 222 | 0 | 0 | 6 | 1.428 | 1.656 |
| cómplice | 6 | 336 | 1 | 1 | 14 | 1.187 | 1.545 |
| falsa | 23 | 521 | 3 | 5 | 20 | 818 | 1.390 |
| cobarde | 2 | 197 | 1 | 1 | 13 | 1.068 | 1.282 |
| hipócrita | 2 | 221 | 1 | 10 | 11 | 940 | 1.185 |
| etarra | 2 | 120 | 0 | 10 | 16 | 975 | 1.123 |
| torita | 18 | 181 | 2 | 3 | 9 | 850 | 1.063 |
| indigna | 16 | 262 | 7 | 2 | 18 | 749 | 1.054 |
| gentuza | 11 | 226 | 1 | 2 | 11 | 758 | 1.009 |
| delincuente | 1 | 154 | 1 | 2 | 13 | 830 | 1.001 |

Figura 5. Tuits incitadores al odio hacia las mujeres. Insultos y otros términos ofensivos con mayor frecuencia en la muestra.

Fuente: Piñeiro-Otero y Martínez-Rolán (2021)

| Término | Ciencia | Comunicación | Cultura | Deporte | Empresa | Política | Total |
|------------|---------|--------------|---------|---------|---------|----------|-------|
| fascista | 50 | 722 | 13 | 98 | 0 | 2.520 | 3.403 |
| asesina | 5 | 301 | 0 | 1 | 12 | 1.623 | 1.942 |
| criminal | 7 | 272 | 1 | 3 | 12 | 1.538 | 1.833 |
| mierda | 69 | 393 | 16 | 17 | 46 | 1.100 | 1.641 |
| ruin | 8 | 147 | 4 | 3 | 72 | 1.403 | 1.637 |
| miserable | 10 | 261 | 0 | 1 | 16 | 1.296 | 1.584 |
| nazi | 15 | 297 | 1 | 13 | 58 | 912 | 1.296 |
| terrorista | 1 | 212 | 0 | 3 | 13 | 1.050 | 1.279 |
| basura | 27 | 408 | 7 | 7 | 17 | 748 | 1.214 |
| facha | 22 | 326 | 5 | 9 | 4 | 848 | 1.214 |

Figura 6. Tuits incitadores al odio hacia las mujeres. Insultos y otros términos abusivos presentes en las interacciones directas con las mujeres, en función de su categoría profesional.

Fuente: Piñeiro-Otero y Martínez-Rolán (2021)

En una línea creciente de bloqueos, a pesar de la finalidad lúdica, instructiva o testimonial del vídeo en **TikTok**, esta red social constituye un nuevo canal para la difusión del discurso de odio. De hecho, en su último *Informe de Transparencia*, publicado en julio de 2021, TikTok afirmó que **había eliminado más de 300.000 vídeos** en los tres primeros meses de 2021 por difundir un extremismo violento.

En el libro monográfico de Jubany y Roiha, *Las palabras son armas. Discurso de odio en la red* (2018), se analizan los resultados obtenidos de un estudio realizado a partir de comentarios, lanzados experimentalmente en las redes sociales, por los autores. Los comentarios fueron los siguientes: *Matadlos a todos, quemadlos, exterminio, son una plaga*. Estas redes solo retiraron el 9% de los comentarios.

El actual contexto de digitalización social favorece:

- El uso y abuso de las redes sociales.
- La falsa sensación de anonimato e impunidad en las redes sociales.
- El incremento de los linchamientos digitales y de suplantación de identidades.
- La asunción ‘natural’ del amedrentamiento y amenazas.
- La aparición de prácticas delictivas y, por tanto, de un problema social.
- El aumento exponencial de discursos de odio ‘naturalizados’ y delitos contra la comunidad LGTBIQ+.
- La aparición de fronteras judiciales difusas sobre lo que es o no delito (¿delito de odio o libertad de expresión?) y, en consecuencia, la existencia de dudas sobre un endurecimiento de la legislación judicial.

- La necesidad de un ‘rastreo digital’ o identificador digitales que registre los actos sociales en el entorno digital.

¿Qué dice la investigación sobre los discursos de odio en el ámbito educativo?

Desde el **ámbito académico**, el **impacto social y educativo** de la capacidad de **difusión del odio** en redes sociales ha sido muy recientemente atendida (Weimann, & Masri, 2020; Tengyue, 2021; Ortega-Sánchez, 2022) en distintas escalas temporales. En efecto, mientras que la mayor parte del interés académico ha venido centrándose en plataformas líderes como **Facebook** (Guo, & Johnson, 2020) o **Instagram**, y **Twitter** (Ortega-Sánchez et al., 2021), **TikTok** pasaba **desapercibida**. En este sentido, Weimann y Masri (2020) advierten el potencial peligro diferencial de la red social TikTok por dos razones principales:

1. A diferencia del resto de redes sociales, los usuarios y usuarias de TikTok pertenecen a estratos poblacionales muy jóvenes.
2. TikTok es la plataforma más reciente y, por tanto, en desventaja temporal en la habilitación de sistemas de protección ante contenidos perturbadores o dañinos.

Guo y Johnson (2020) estudiaron a 368 estudiantes universitarios y universitarias estadounidenses, con el fin de analizar: 1) **El discurso de odio en Facebook**; 2) La actitud hacia el **sistema de censura del discurso de odio** y el **efecto de tercera persona** (Figura 7).

Third-Person Effect and Hate Speech Censorship on Facebook

Lei Guo¹ and Brett G. Johnson

Social Media + Society
April-June 2020: 1-12
© The Author(s) 2020
Article reuse guidelines:
sagepub.com/journalsPermissions
DOI: 10.1177/2056300120923083
journals.sagepub.com/home/sms
SAGE

Abstract

By recruiting 360 US university students, this study adopted an online posttest-only between-subjects experiment to analyze the impact of several types of hate speech on their attitudes toward hate speech censorship. Results showed that students tended to think the influence of hate speech on others was greater than on themselves. Their perception of such messages' effect on themselves was a significant indicator of supportive attitudes toward hate speech censorship and of their willingness to flag hateful messages.

Keywords

third-person effect, paternalism, speech freedom support, hate speech, Facebook, censorship

Figura 7. *Efecto de tercera persona y censura del discurso de odio en Facebook.* Fuente: Guo y Johnson (2020).

El efecto de tercera persona (Davison, 1983) consiste en la creencia de que otras personas se encuentran más influidas, que uno mismo, por la información difundida por los medios de comunicación. En este sentido, Lev-On (2017) afirma que, debido a la influencia del efecto de tercera persona, los individuos suelen pensar que los demás son más vulnerables que ellos mismos, en este caso, ante varios riesgos de Facebook.

Al efecto de tercera persona se opone el efecto de primera persona que dice, en cambio, que las personas suelen pensar que la información positiva les afecta más a ellos y ellas mismas que a los demás (Gunther, & Thorson, 1992). La brecha percibida entre los efectos de primera y tercera persona hace

que los individuos muestren su apoyo o rechazo a la censura. De esta forma, cuando un individuo muestra un **mayor efecto de tercera persona**, es **más probable** que apoye la **restricción** y la intervención sobre las fake news (Jang, & kim, 2018), o un **incremento** de las **actitudes de protección jurídica** en Internet (Ho et al., 2019).

Tengyue (2021), por su parte, analizó el impacto del discurso de odio en las y los estudiantes universitarios chinos (Figura 8).



Figura 8. *La influencia del discurso del odio en TikTok en estudiantes universitarios chinos.* Fuente: Tengyue (2021).

Considerando el efecto de la tercera persona a través de TikTok, contempló cuatro escenarios relacionales: 1) Actitudes hacia el discurso de odio; 2) Autopercepción; 3) Percepción de los demás; 4) Actitudes de censura. En su estudio, el primero centrado en el efecto de primera y tercera persona del discurso de odio en esta nueva red social, evidenció que estos **efec-**

tos existen en la difusión del discurso de odio en TikTok. En esta misma línea, Ortega-Sánchez (2022) han finalizado la primera fase del trabajo de campo para la validación del instrumento aplicado por Tengyue (2021) en la población universitaria ecuatoriana y española, con una muestra próxima a los 1.800 estudiantes.

Como en el estudio de Guo y Johnson (2020), en el que los y las usuarias creían que el discurso de odio afectaba más a los demás que a uno mismo, Tengyue (2021) también encontró que, cuando el discurso de odio en TikTok tenía menos impacto general en los demás y más influencia en uno mismo, no demostraron creer que el discurso de odio en esta red social fuera verdaderamente perjudicial. En consecuencia, cuando los y las estudiantes creían que el **discurso de odio** tenía un **impacto significativo en los demás**, se registraba una mayor disposición de **apoyo a la censura** del discurso de odio.

Por lo tanto, observamos, de una parte, el **apoyo** de los y las estudiantes a una **censura**, siempre que sus contenidos afectan, de alguna forma, a los **sentimientos de otros**; y, de otra, una tendencia a la **ausencia** de **influencia personal** de la difusión del **discurso de odio**.

Ortega-Sánchez et al. (2021) analizaron las **respuestas emocionales** a la construcción del **discurso de odio** relacionado con la **identidad de género en Twitter**, a propósito de la aprobación de la *Ley de Identidad de Género en Chile* en 2018 (Figura 9).



Article

Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers

Deffín Ortega-Sánchez ^{1,2,*}, Joan Pagès Blanch ^{3,4}, Jaime Ibáñez Quintana ¹, Esther Sanz de la Cal ¹ and Raquel de la Fuente-Anuncibay ⁴



Citation: Ortega-Sánchez, D.; Blanch, J.P.; Quintana, J.I.; Cal, E.S.; de la Fuente-Anuncibay, R. Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 4055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094055>

Abstract: The objective of this study is, on the one hand, to analyse emotional responses to the construction of hate speech relating to gender identity on Twitter. On the other hand, the objective is to evaluate the capabilities of trainee primary education teachers at constructing alternative counter-narratives to this socially alive issue, surrounding the approval of the *Ley de Identidad de Género* [Gender Identity Law] in Chile, in 2018. With this two-fold objective in mind, quantitative, descriptive, and inferential analysis and qualitative analysis techniques are all applied. The results inform us of the influence of socially constructed emotions and feelings that are expressed in social narratives. However, the narratives of the participants neither appeared to reach satisfactory levels of reflection on the social issues that stirred their own emotional responses, nor on the conflict between reason and the value judgements that they expressed in the digital debate (counter-narratives). These results point to the need to consider both emotions and feelings, as categories of social analysis, and to reflect on their forms of expression within the framework of education for inclusive democratic citizenship.

Figura 9. *Discursos de odio, emociones e identidades de género: Un estudio de las narrativas sociales en Twitter con profesorado en formación.*

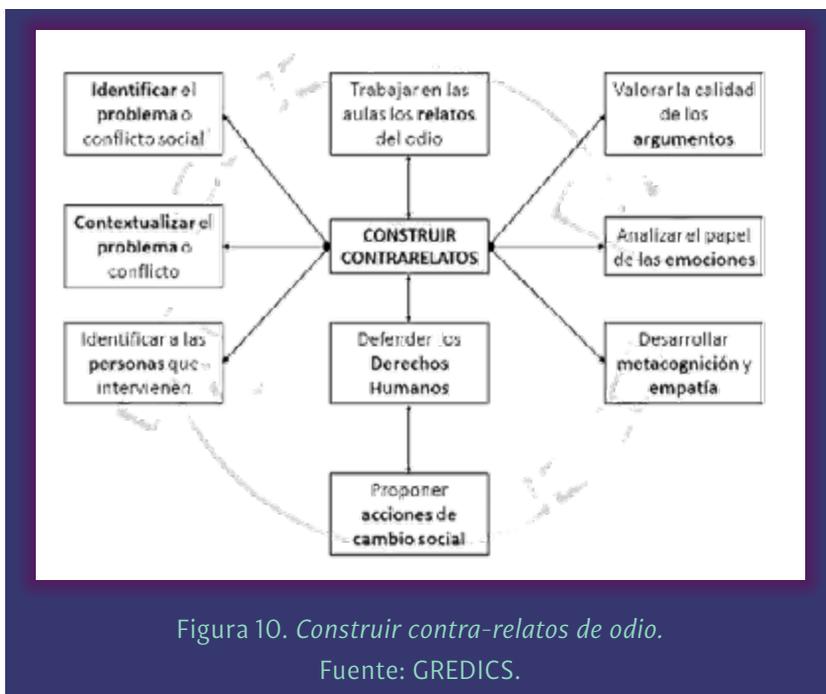
Fuente: Ortega-Sánchez et al. (2021).

Los resultados revelaron la influencia efectiva de las emociones y sentimientos, socialmente construidos, en las narrativas sociales del futuro profesorado y, por tanto, la necesidad de su consideración en los procesos formativos, y de reflexionar sobre sus formas de expresión en el marco de la educación para la ciudadanía democrática inclusiva.

Algunas líneas de acción social y educativa

Parece clara la necesidad de una mayor implicación social y de acciones educativas específicas para prevenir futuras actitudes de odio. Dado que la difusión de este tipo de discursos ha

sido ampliamente probada en los entornos digitales en los últimos años, podría afirmarse que se ha producido cierta acomodación a sus contenidos y a **la no necesidad de identificar sus mecanismos constructivos**. En este punto, recuperamos el mapa procedimental del grupo GREDICS para enseñar a **construir contra-relatos de odio** (Figura 10).



Esta enseñanza habría de comenzar con la **identificación y contextualización del conflicto** en cuestión, y con el **análisis** de sus **orígenes, causas y actualidad**, para continuar con la valoración crítica de las emociones intervinientes en la **racionalidad** de sus **argumentaciones**.

En segundo lugar, habría de buscar la **adquisición y evaluación** de las **capacidades meta-cognitivas** y **competencias empáticas** del o la estudiante, considerando, igualmente, las emociones que intervienen en ellas.

La meta-cognición es un proceso a través del cual reflexionamos sobre nuestra propia forma de pensar: ¿por qué pensamos cómo pensamos? ¿Cómo hemos construido nuestras opiniones sobre otras personas o colectivos? ¿Cómo elaboramos nuestros juicios? La empatía, por su parte, requiere de la comprensión de las razones que articulan el pensamiento, opiniones y juicios de otras personas; sin duda, el primer paso para solucionar conflictos.

El debate y el discurso argumentativo habrían de dar forma, por tanto, a los ejes explicativos del prejuicio, el estereotipo y la desigualdad, e impulsar el afloramiento de las experiencias del alumnado, sus representaciones sociales, sus opiniones, y las razones que sostienen su pensamiento y que construyen sus actitudes. De esta forma, ante temáticas generadoras de posiciones diversas y complejas, es necesario ayudar al alumnado a construir relatos sinceros y a confrontarlos con las compañeras y compañeros, aceptando la contra-argumentación a partir de juicios coherentes.

Cuando nuestras opiniones parten de emociones, fruto de nuestras experiencias, es probable la superposición a la racionalidad de nuestros prejuicios o caer en los estereotipos, contribuyendo a fortalecer relaciones sociales desiguales por razón de género, orientación sexual, etc. Es preciso, en definitiva, hacer dialogar las emociones con la racionalidad, fomentando

la meta-cognición y la empatía y evitando, de esta forma, la simplificación de posiciones.

El dominio de narrativas sociales basadas en construcciones unidireccionales o, en el caso del género, hegemonicamente binarias, y la falta de narrativas culturales diversas y representativas registran claras implicaciones para el desarrollo de la identidad personal y social. En este sentido, es urgente la generación de modelos de desarrollo humano capaces de integrar procesos múltiples en su construcción (Hereth et al., 2020).

Para saber más...

- Arcópoli (2017). *Impacto del odio en redes sociales por la implantación de los semáforos inclusivos en la ciudad de Madrid*. (Versión publicada). Observatorio Madrileño contra la LGTBfobia. <https://bit.ly/3Dt1b4Z>
- Barnidge, M., Kim, B., Sherrill, L. A., Luknar, Ž., & Zhang, J. (2019). Perceived exposure to and avoidance of hate speech in various communication settings. *Telematics and Informatics*, 44, 101263. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101263>
- Clement, J. (2020, February 26). *Daily social media usage worldwide*. Statista. <https://bit.ly/3xYo1xd>
- Davison, W. P. (1983). The third-person effect in communication. *Public Opinion Quarterly*, 47(1), 1-15. <https://doi.org/10.1086/268763>
- Gunther, A. C., & Thorson, E. (1992). Perceived persuasive effects of product commercials and public service announcements: Third-person effects in new domains. *Communication Research*, 19, 574–596. <http://dx.doi.org/10.1177/009365092019005002>
- Guo, L., & Johnson, B. G. (2020). Third-Person Effect and Hate Speech Censorship on Facebook. *Social Media + Society*, 6(2), 205630512092300. <https://doi.org/10.1177/2056305120923003>
- Hereth, J., Pardee, D.J., & Reisner, S.L. (2020). Gender identity and sexual orientation development among young adult

transgender men sexually active with cisgender men: 'I had completely ignored my sexuality... that's for a different time to figure out'. *Culture, Health & Sexuality*, 22(sup1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/13691058.2019.1636290>

Ho, S. S., Lwin, M. O., Yee, A. Z., Sng, J. R., & Chen, L. (2019). Parents' responses to cyberbullying effects: How third-person perception influences support for legislation and parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior*, 92, 373-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.021>

Jakubowicz, A., Dunn, K., Mason, G., Paradies, Y., Bliuc, A., Bahfen, N., Andre, O., Atie, R., & Connelly, K. (2017). *Cyber Racism and Community Resilience strategies for combating online race hate*. Palgrave Macmillan.

Jang, S. M., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80, 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>

Jubany, O., & Roiha, M. (2018). *Las palabras son armas. Discurso de odio en la red*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Lev-On, A. (2017). The third-person effect on Facebook: the significance of perceived proficiency. *Telematics and Informatics*, 34(4), 252-260. <https://doi-org/10.1016/j.tele.2016.07.002>

Lingiardi, V., et al. (2019). Mapping Twitter hate speech towards social and sexual minorities: A lexicon-based approach to semantic content analysis. *Behav. Inf. Technol.*, 39, 711-721. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1607903>

- Massip, M., & Santisteban, A. (2019). *Educant en la igualtat: curs 2019-2020. Dossier del professorat*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- O'Connor, C. (2021). *Hatescape: An In-Depth Analysis of Extremism and Hate Speech on TikTok*. Institute for Strategic Dialogue (ISD). <https://bit.ly/32WalqR>
- Ortega-Sánchez, D. (2022). *The influence of hate speech on TikTok on higher education: Validation of Tengyue's scale in Ecuadorian and Spanish university students* [Manuscrito en preparació].
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J., et al. (2021). Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Piñeiro-Otero, T., & Martínez-Rolán, X. (2021). Say it to my face: Analysing hate speech against women on Twitter. *Profesional de la información*, 30(5), e300502. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.02>
- Tengyue, Ch. (2021). *The Influence of Hate Speech on TikTok on Chinese College Students* [Master dissertation, University of South Florida], Graduate Theses and Dissertations. <https://bit.ly/3GkUCjH>
- Weimann, G., & Masri, N. (2020). Research Note: Spreading Hate on TikTok. *Studies in Conflict & Terrorism*. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2020.1780027>

UN EXPERTO HABLA....

conversatorio

DISC
DE OD

10 de
marzo

13:00 hr
(MX)



UNIVERSIDAD
DE BURGOS



Universidad
La Salle.
Perú

U R S O

I O

#!\$%&!

Dr. Delfín Ortega-Sánchez

Viceministro de Responsabilidad Social,
Cultura y Deporte de la Universidad
de Burgos y especialista en estudios
de género en educación.

20:00 hrs.
(ESP)



(La Salle Perú)



zoom

Sobre el experto...



Delfín Ortega-Sánchez es Doctor en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Doctor en Historia por la Universidad de Extremadura.

Sus intereses investigadores se centran en los procesos de construcción de identidades culturales, sociales y de género desde los ámbitos educativo, antropológico y etnohistórico, y en la educación para una ciudadanía democrática, inclusiva y comprometida con los problemas sociales y temas controvertidos. Estas líneas de interés articulan la actividad del Grupo de Investigación Reconocido DHISO, dirigido por el Dr. Ortega-Sánchez (<https://www.ubu.es/didactica-de-la-historia-y-de-las-ciencias-sociales-dhiso>).

Su trayectoria investigadora ha sido reconocida con su **nominación** como uno de los diez (Top 10) **mejores investigadores de ciencias sociales del mundo** menores de 40 años en la séptima edición del Universal Scientific Education and Research Network - **USERN Prize 2022**. Su nominación fue propuesta por un jurado internacional compuesto por varios premios Nobel y por el 1% de los mejores científicos en sus respectivos campos.

En la actualidad, desempeña el cargo de vicerrector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte de la Universidad de Burgos, con competencias en actividades de promoción de la igualdad, la diversidad, la inclusión social y la no discriminación, y en atención a la diversidad y a las personas con discapacidad (Unidad de Atención a la Diversidad).

Perfiles científicos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>

Web of Science: <https://publons.com/researcher/1695299/del-fin-ortega-sanchez/>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57205533054>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Del-fin-Ortega-Sanchez>

Universidad de Burgos: <https://investigacion.ubu.es/investigadores/35394/detalle>



Rectora

Lourdes Lavaniegos González

Vicerrector

Juan Carlos Gómez Ríos

Diseño Editorial

Jessica Enciso

Coordinan el Proyecto

Laura Angélica Martínez Rodríguez

Delfín Ortega Sánchez

Comentarios y/o contacto:

laura.martinez@lasallep.edu.mx

dosanchez@ubu.es

