

Migraciones y Discursos

Propuestas para el Debate Público



Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado:
<https://cpage.mpr.gob.es>



© Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones
Madrid, 2023

Autores:
Benno Herzog (ed.)

Edita y distribuye:
OBSERVATORIO ESPAÑOL DEL RACISMO Y LA XENOFobia
Calle María de Guzmán, 52, tercera planta. 28003 Madrid
oberaxe@inclusion.gob.es
<https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>

Copyright: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

NIPO: 121-23-002-1

Diseño y maquetación:
DISEÑO GRÁFICO GALLEGO Y ASOCIADOS, S. L.

La información y opiniones contenidas en este documento son responsabilidad de sus autores/as y no necesariamente reflejan la posición oficial del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

ÍNDICE GENERAL

Presentación	5
--------------------	---

CAPÍTULO 1.

Discursos de Odio	7
-------------------------	---

BENNO HERZOG

El nivel simbólico del discurso racista.....	10
La materialidad del discurso de odio.....	20
Conclusiones	28
Para profundizar	30
Bibliografía	30

CAPÍTULO 2.

Desmontando mitos y prejuicios que dificultan la convivencia	32
--	----

FRANCISCO TORRES PÉREZ

¿Los inmigrantes quitan puestos de trabajo?.....	37
¿Los inmigrantes acaparan las ayudas y prestaciones sociales?	40
¿Los inmigrantes abusan de los servicios sanitarios?	43
¿El alumnado inmigrante degrada la calidad de la enseñanza?	45
¿Solo se juntan entre ellos, no quieren integrarse?	49
Para profundizar	53
Bibliografía	53

CAPÍTULO 3.

Hablar de la diversidad en clave positiva. Medidas pedagógicas para abordar el discurso de odio	57
---	----

MARTA SIMÓ

Educación y diálogo interculturales	58
Programas supranacionales.....	61
Ejemplos de Proyectos Pedagógicos	64
Otros Proyectos.....	75
Conclusiones	80
Recursos de interés pedagógico para hablar de la diversidad cultural.....	81
Bibliografía	82

CAPÍTULO 4.

Estrategias de comunicación contra el discurso racista84

BENNO HERZOG

Contrarrestar la materialidad del discurso..... 88

Narrativas alternativas: los sujetos del discurso.....93

Contraargumentos: contestar al odio..... 96

Meta-discursos: hablar sobre el acto de hablar102

Conclusiones: ¿quién decía que iba a ser fácil?.....103

Para profundizar.....105

Bibliografía106

Presentación

Me complace presentar la publicación “Migraciones y discursos: Propuestas para el debate”, elaborada por Benno Herzog, Francisco Torres y Marta Simó, investigadores de la Universidad de Valencia.

Este estudio ha sido promovido por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), dependiente de la Dirección General de Atención Humanitaria e Inclusión Social de la Inmigración y está cofinanciado por la Unión Europea a través del Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI). Se enmarca en el análisis y la comprensión del discurso de odio, en como desmontar los prejuicios y trata también de ofrecer información sobre algunas medidas para combatir el discurso de odio desde las administraciones públicas, la sociedad civil u otros actores relevantes.

El estudio está dirigido al discurso de odio que afecta a la población migrante, aunque ofrece información aplicable de un modo general a las diferentes categorías de discurso de odio. Sin embargo, también incluye aportaciones referidas específicamente a los discursos que afectan de manera particular a determinados colectivos, como el de las personas gitanas, musulmanas o judías. En este sentido, se dedica un apartado a las particularidades del discurso antisemita, en línea con el amplio recorrido académico de los autores, en este ámbito.

El discurso de odio hacia la población migrante es, como señalan los autores, un concepto mucho más amplio y profundo de lo que se puede pensar a primera vista. En muchas ocasiones lo limitamos al discurso ilegal, abierto y provocador generado por ciertos individuos o sectores. Sin embargo, el discurso de odio también se encuentra en el lenguaje sutil, cotidiano y poco espectacular, así como en los prejuicios socialmente establecidos, contribuyendo a alimentarlos y a normalizarlos. En esta publicación, se reclama la necesidad de ejercer una toma de conciencia sobre la existencia del racismo y la xenofobia latentes en nuestra sociedad y de desarrollar herramientas pedagógicas y comunicativas que permitan combatirlas.

Con este objetivo, el primer capítulo aborda el análisis del discurso de odio en su dimensión simbólica, atendiendo a las metáforas, hipérbolos y comparaciones; y su dimensión material, y las condiciones y efectos que produce el discurso.



Frente a los prejuicios que obstaculizan la convivencia en nuestra sociedad, el segundo capítulo ayuda a desmentir, a través de los datos, algunos de los mitos y bulos más extendidos que alimentan la percepción del inmigrante como una amenaza.

El tercer capítulo profundiza en el papel fundamental de la educación y del diálogo intercultural; y destaca una serie de programas supranacionales y proyectos pedagógicos modélicos en el reconocimiento de la diversidad cultural y la lucha contra el discurso de odio.

El cuarto y último capítulo brinda un abanico de herramientas y estrategias comunicativas para hacer frente al racismo cotidiano; y contempla diferentes caminos, como la vía legal, la sensibilización en el uso del lenguaje y en el tratamiento mediático, el estudio de los algoritmos, la contraargumentación y el uso de narrativas alternativas, tomando referencia el proyecto europeo *Real-Up*, impulsado por el OBERAXE.

Este trabajo se enmarca en las funciones del OBERAXE, de estudio y análisis en materia de racismo y xenofobia, y con él tratamos de favorecer el avance en la lucha contra los mensajes de odio que empañan el debate público y generan conflicto social. Contribuimos además al compromiso del Gobierno de España con la integración y la inclusión de las personas migrantes, así como con la voluntad transformadora que nos dirija hacia una sociedad tolerante y respetuosa con los derechos fundamentales y la dignidad de todas las personas.

Carlos Mora Almudí

Director General de Atención Humanitaria
e Inclusión Social de la Inmigración
Secretaría de Estado de Migraciones

MINISTERIO DE INCLUSIÓN, SEGURIDAD SOCIAL Y MIGRACIONES



CAPÍTULO 1.

Discursos de Odio

BENNO HERZOG

Departamento de Sociología y Antropología Social,
Universidad de Valencia.



El discurso: más allá de las palabras

Las palabras pueden hacer daño. Esto lo saben hasta los niños. Cuando vienen a casa llorando por haber recibido algún insulto, los mayores solemos intentar consolarlos quitando gravedad al asunto. «Sólo son palabras, no dejes que te afecten». Pero las palabras han herido de verdad, y es de la materialidad de estas palabras de lo que trata el presente capítulo.

A partir de los años 60 del siglo pasado se produce en las ciencias sociales y humanidades el llamado «giro lingüístico». Antes de este tiempo, una gran preocupación de los intelectuales era encontrar las palabras adecuadas para describir la realidad. Cada uno que haya intentado una vez expresar el singular y más profundo dolor que siente a la hora de la pérdida de una persona querida, o quien haya intentado poner en palabras el exuberante y excitante amor que siente por otra persona se habrá visto con esta dificultad. En la vida real, solemos utilizar abreviaciones como «te acompaño en el sentimiento», o «te amo». No obstante, al mismo tiempo, sabemos que las palabras no hacen justicia a la particularidad de la situación. Y mientras los poetas y artistas intentan, desde hace siglos, acercarse a estos grandes problemas de expresión, escribiendo, por ejemplo, poema tras poema, sobre el amor, los científicos —y aquí sobre todo los filósofos— reflexionaban sobre la mejor manera de expresar con palabras la realidad no-lingüística.

Ahora bien, sin que este problema haya podido resolverse definitivamente, en la segunda mitad del siglo pasado el giro lingüístico cambia radicalmente nuestra perspectiva. A partir de estos momentos no se percibe a la realidad como algo dado que se tiene que intentar captar con palabras, sino al revés: se percibe la realidad como algo creada en gran medida mediante palabras. El cura que pronuncia las palabras «os declaro marido y mujer», o el juez que se dirige al acusado con las palabras «le condeno a tres años de cárcel», no está emitiendo solamente palabras; está creando realidad.

La noción de discurso que se utiliza aquí y que se ha establecido desde hace algunas décadas como término técnico en las ciencias sociales y humanidades, hace referencia justamente a esta —en términos del sociólogo francés Michel Foucault (1999)— «terrible materialidad» de las palabras. Y cuando hablamos de discursos de odio nos referimos tanto a las palabras como a una



gran cantidad de efectos y condiciones materiales que pueden tener dichas palabras.

Las palabras crean y reproducen conocimiento. En el caso de los discursos de odio, a menudo son conocimientos sesgados, falsos, llenos de prejuicios. El discurso de odio frente a la población migrante es capaz de producir percepciones sociales sobre las personas inmigrantes, extranjeras o minorías étnicas que dificulta que estos sean tratados como iguales, que accedan a trabajos dignos o a una vivienda digna.

Y las palabras hacen también algo con la personalidad de los discriminados. Tal como hemos visto con el ejemplo introductorio del niño insultado, las personas a las que la sociedad trasmite constantemente la imagen de ser de menos valor o menos importante, crean unas identidades dañadas. Lo que somos, si somos graciosos, guapos o inteligentes no lo sabemos mediante un ejercicio de introspección. Dependemos de múltiples pequeñas muestras de reconocimiento por parte de los demás que se ríen de nuestros chistes, elogian nuestro corte de pelo o nuestra aportación intelectual. De ahí, el ser humano desarrolla una identidad, una autorrelación lograda que incluye autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

Resumiendo, podemos decir que las palabras producen conocimiento, tienen efectos materiales, crean y reproducen poder social y son fundamentales para el desarrollo de las identidades, tanto individuales como colectivas.

Ahora bien, si hablamos desde las ciencias sociales de los discursos, los solemos entender como sociales, no como individuales. No queremos negar la responsabilidad de los individuos a la hora de escoger palabras, ni la posibilidad de un uso consciente de éstas. Pero en la vida cotidiana la gente recurre a un stock o un acopio social de conocimiento. Hablar tal como han oído hablar muchísimas veces antes y utilizar las palabras sin un análisis filológico meticuloso previo. Por ello, la crítica a los discursos de odio que desplegamos aquí, no es una crítica individual sino una crítica a una forma social y común de hablar sobre las migraciones y las personas inmigradas. Es una crítica, en última instancia también, a la temible materialidad que este hablar conlleva.

◀ **Cuando hablamos de discursos de odio nos referimos tanto a las palabras como a una gran cantidad de efectos y condiciones materiales que pueden tener dichas palabras.**



Insistir en el carácter social de los discursos significa también reconocer que el discurso de odio e incluso la discriminación directa tienen una base más amplia. Aunque el discurso de odio abierto o incluso ilegal suele aparecer en grupos sociales concretos, la reproducción de su posibilidad tiene lugar en el centro de la sociedad. Podemos hablar de un iceberg de la discriminación donde la punta es la violencia directa, seguido de una discriminación material directa. Por debajo se encuentra el discurso de odio. Este, a su vez, se puede diferenciar en tres partes, con el discurso de odio ilegal en la parte superior, el discurso de odio legal en el centro y, en la base, de forma muy extendida, el discurso de odio sutil o implícito.

Gran parte de este capítulo trata de esta base sutil del odio, casi imperceptible. Por su carácter oculto escapa muchas veces a la consciencia de los actores y así es producido y reproducido incluso por aquellas personas bienintencionadas que no quieren ser racistas y que no quieren ser reproductoras de discursos de odio. Es aquí, en el centro de la sociedad, donde, mediante sutiles diferenciaciones o palabras aparentemente inocentes, se sienta la base para toda la pirámide posterior de discriminación. Pero vamos a ver más detenidamente cómo se reproduce el discurso de odio. Comenzamos con el nivel simbólico, las palabras, metáforas, semánticas y retóricas del discurso de odio para posteriormente analizar las condiciones y efectos materiales, puesta en escena, agentes sociales, lógicas mediáticas, etc., de estos discursos.

El nivel simbólico del discurso racista

El discurso de odio frente a la población migrante comienza ya con una clara separación en el habla entre «ellos», las personas migrantes y «nosotros». Todo el discurso posterior se basa en esta categorización fundamental. Imaginémoslo por un momento un mundo donde esta diferenciación entre personas migrantes y personas autóctonas no existiera; un mundo donde se categorizaran las personas por sus profesiones, géneros o habilidades. Resulta prácticamente imposible imaginarnos algún tipo de racismo estructural. Por supuesto podrían existir conflictos, pero éstos no se podrían percibir en términos de grupos étnicos, «raciales» o nacionales, por el simple hecho de que estas categorías no existieran.

Hace años se hizo viral un video en el que preguntaron a una niña si hay muchos inmigrantes en su colegio. La niña se extrañó de la

◀ **Es aquí, en el centro de la sociedad, donde, mediante sutiles diferenciaciones o palabras aparentemente inocentes, se sienta la base para toda la pirámide posterior de discriminación.**

◀ **Una de las herramientas más potentes de la base del discurso de odio es la separación en grupos sociales. El uso de los pronombres, nosotros versus ellos, en referencia a la población inmigrante, así como los posesivos «nuestro», «nuestra», «nuestros» y «nuestras».**



pregunta y respondió «no, aquí solo hay niños». Esta niña todavía no había aprendido una categorización que resulta fundamental en nuestra sociedad e imprescindible para todo acto de discriminación basada en esta distinción. A la niña le «faltaban» las herramientas para interpretar situaciones de diferenciación entre personas inmigrantes y personas autóctonas.

Ahora bien, a lo largo de su socialización, esta niña entrará en contacto con las categorías del mundo adulto y con ello aprenderá también una de las herramientas más potentes de la base del discurso de odio: la separación en grupos sociales. El uso de los pronombres, nosotros versus ellos, en referencia a la población inmigrante, así como los posesivos «nuestro», «nuestra», «nuestros» y «nuestras», no presentan todavía ningún odio, pero son la condición indispensable para posteriormente construir grupos sociales con características diferentes y poder crear relatos en los que los conflictos sociales aparezcan como conflictos entre estos dos grupos. Si antes hemos dicho que las palabras crean la realidad, esta separación crea dos grupos separados, en vez de crear un gran grupo común.

Lo que es importante ahora es entender cómo se crean estos dos grupos en la lógica discursiva dominante, aquella que la mayoría de nosotros utilizamos incluso en los discursos bienintencionados. La lógica sigue un camino casi inevitable de categorización, adscripción y valoración. Es decir, se crea un cierto significado de uno o varios grupos sociales, se les adscriben características particulares —y diferentes entre los grupos— y se valoran estas características, de forma diferente, en una jerarquía de atributos.

En el caso del discurso sobre la migración, ni el grupo «nosotros» ni el grupo «los otros», hoy en día, se sigue construyendo en términos raciales. Que las razas no existen parece ser una comprensión ampliamente extendida, al menos en los discursos hegemónicos, aquellos en los medios de comunicación de masas, los parlamentos o las instituciones educativas. Pero esto no impide que la lógica racista siga estando muy difundida como «racismo sin raza» (Balibar y Wallerstein, 1991). Es decir, otros términos han sustituido al de la raza pero cumplen la misma función separadora dentro de los discursos. Las categorizaciones actuales se basan más en conceptos de etnia, culturas, civilizaciones, religiones o nacionalidades.

◀ **Otros términos han sustituido al de la raza, pero cumplen la misma función separadora dentro de los discursos. Las categorizaciones actuales se basan más en conceptos de etnia, culturas, civilizaciones, religiones o nacionalidades.**



Esta sustitución muestra, al mismo tiempo, que «la raza no es la causa del racismo sino su pretexto, su coartada» (Aime, 2016: 76). El racismo es una estructura relativamente estable que busca sus criterios de clasificación y de jerarquización en la sociedad. Siguiendo la lógica del giro lingüístico podemos decir que el discurso de odio no representa simplemente una realidad dada, sino que crea esta realidad mediante el discurso. Hablar en términos racistas convierte a los mismos términos en una profecía auto-cumplida, en una realidad.

Y al igual que la vieja categoría de la raza, estas nuevas categorías están pensadas, muchas veces, en términos de fronteras insalvables. En el discurso dominante que presenta la base sutil e implícita del discurso de odio, las diferencias están pensadas en términos esencialistas. Lo autóctono y lo forastero se diferencian por tener «tradiciones»; y subyace una concepción del mundo en la que los individuos nacen con sus características y no son el resultado de un proceso constante de devenir.

Lo mismo pasa en el uso metonímico del color de la piel. Hablamos de metonimia cuando se utiliza un nombre para describir otra cosa con la cual el nombre tiene alguna relación semántica. Por ejemplo, cuando hablamos de negro, negrito o moreno, para referirnos a una persona o, en plural, a un grupo de personas. En este caso se sustituye la totalidad de la persona por una apariencia física de la piel. El efecto aquí es, de nuevo, una división inseparable. A diferencia de otros usos metonímicos que utilizan características pasajeras, el color de piel suele ser una relativa constante biológica. De esta forma se da a una casualidad biológica una relevancia a la hora de referirse a grupos sociales.

También se utilizan despersonalizaciones que crean distancia social entre «nosotros» y «ellos». Así, por ejemplo, el uso del acrónimo MENA para referirse a niños y niñas extranjeros no acompañados. El efecto discursivo queda claro: hablar de un niño refugiado sin familiares adultos suele provocar compasión y la predisposición para la ayuda solidaria. Hablar de MENA, por el contrario, convierte a estos niños en una masa gris y en un problema administrativo. Utiliza un lenguaje legalista y administrativo donde también se podría utilizar un lenguaje de cercanía, empatía y solidaridad. Incluso el lenguaje bienintencionado de la ayuda social usa despersonalizaciones, como por ejemplo hablando de casos en vez de personas o de menores (un término técnico legal) en vez de niños.

◀ **Donde el plural crea distanciamiento, homogenización e incluso amenaza, el uso del singular crea discursos cercanos, empáticos y comprensivos. No obstante, raras veces se habla de personas migradas en singular y casi siempre el discurso utiliza abstracciones que demuestran una distancia social existente al mismo tiempo que se reproduce esta distancia social.**



Algo parecido pasa también con la forma con la que construimos un relato sobre las personas inmigrantes. Una investigación en los medios de comunicación mostró que casi solamente se habla de inmigrantes en plural y no del inmigrante en singular (Herzog, 2009). Desaparece el individuo con sus particularidades, capacidades, habilidades, deseos y esperanzas detrás de un grupo homogéneo de «ellos». Lo que es más, la misma investigación mostró también que el hablar de personas en singular cambia radicalmente el discurso. Donde el plural crea distanciamiento, homogenización e incluso amenaza, el uso del singular —y muy especialmente el uso del singular con nombres y apellidos propios y no la abstracción de «el inmigrante»— crea discursos cercanos, empáticos y comprensivos. No obstante, el problema es que raras veces se habla de personas migradas en singular y casi siempre el discurso utiliza abstracciones que demuestran una distancia social existente al mismo tiempo que reproduce esta distancia social.

Para describir a «ellos» a menudo se utilizan metáforas que apuntan a: 1) una presencia masiva de personas migrantes; 2) una esencia problemática de las migraciones; y 3) una naturalización del conflicto. Son sobre todo las metáforas de desastres naturales las que comunican a estos tres elementos. En periódicos y debates públicos podemos leer y escuchar sobre «avalanchas» u «oleadas» de personas inmigrantes. Las migraciones se convierten así en un desastre natural contra el cual hay que protegerse. También se utilizan metáforas menos masivas, pero igualmente molestas como el del «goteo» constante.

Otras metáforas quizás aún más violentas utilizan vocabulario propio de conflictos bélicos donde grupos de personas «asaltan» las fronteras o directamente «invaden» territorios. Otras metáforas que biologizan y, por ende, esencializan diferencias es el hablar de «raíces» o de «tierra», en relación con la diferencia entre nosotros y ellos.

De nuevo, resulta importante destacar que el uso de estas metáforas, en la mayoría de los casos, no tiene una *intención* denigrante o discriminatoria. Las metáforas pertenecen a un acopio social de la jerga que utilizan los y las periodistas al escribir una noticia —a menudo con poco tiempo de redacción y reflexión—. Pertenecen al conocimiento común de las personas que se dedican a la política y que están siendo preguntadas por los últimos acontecimientos, sin tiempo para prepararse con tranquilidad. Y

◀ **En periódicos y debates públicos podemos leer y escuchar sobre «avalanchas» u «oleadas» de personas inmigrantes. Las migraciones se convierten así en un desastre natural contra el cual hay que protegerse. También se utilizan metáforas menos masivas, pero igualmente molestas como el del «goteo» constante.**



pertenecen al stock de vocabulario del profesor o de la profesora que interviene de forma espontánea en un debate en clase. Aquí, las metáforas forman parte de este fondo de conocimiento sobre las migraciones capaz de transportar significado a las espaldas de los individuos, es decir, relativamente independiente de su voluntad.

Frente a estas hipérboles que exageran, destacan e incluso inventan, mediante el uso de metáforas, el impacto negativo de las migraciones, cabe mencionar también el uso de eufemismos para negar el racismo de la propia sociedad. Las instituciones de los países occidentales no suelen reconocer el propio racismo y, por ende, tienen dificultades de tratarlo o de hablar de él. En discursos oficiales se suele hablar más de prejuicios o de discriminación que de racismo. Incluso se habla a menudo de una preocupación o un descontento popular antes de correr el riesgo de espantar al electorado confrontándolo con su propio racismo.

También tenemos metáforas que hacen referencia a «nuestra» sociedad. Estas a menudo son descritas como metáforas de contenedores, es decir, de espacios cerrados. Describir una sociedad como una casa o un barco, crea la imagen de un espacio limitado donde la entrada de unos significa menos espacio para los otros. Es decir, se transporta la idea de la amenaza de nuestro bienestar por parte de otros, en vez de percibir a la sociedad en términos relacionales donde todos pueden sumar para el bien común.

De estas metáforas que transportan el racismo hay que diferenciar los insultos racistas directos. Aquí es importante saber que no todos los insultos, incluso aquellos dirigidos a inmigrantes, son racistas. Hay principalmente dos elementos que convierten un insulto en racista.

Por un lado, su historia. Las palabras pueden ser consideradas también citas. Su significado para los oyentes actuales se da por usos previos. Así, por ejemplo, la comparación de personas negras con monos tiene una larga historia como insulto y prejuicio. Juega con el prejuicio de que los negros no son seres humanos de verdad, que son menos inteligentes, no civilizados, viven en árboles, etc. Solo hay que recordar que hasta principios del siglo pasado existían zoos humanos en Europa donde se podía ver a indígenas de las colonias como si fueran animales salvajes.

El segundo aspecto que convierte un acto negativo, discriminatorio o un insulto en racista es el hecho de que las personas inmigrantes

◀ **Las instituciones de los países occidentales no suelen reconocer el propio racismo y, por ende, tienen dificultades de tratarlo o de hablar de él. En discursos oficiales se suele hablar más de prejuicios o de discriminación que de racismo.**



o minorías étnicas simplemente son más a menudo víctimas de tratos discriminatorios. Podemos entender este mayor trato discriminatorio como parte de un racismo estructural. Ahora bien, en cada caso particular resulta muy difícil mostrar el carácter estructural de esta discriminación ya que todos, por muy diversas razones —y sinrazones—, podemos ser, en algunos momentos de nuestras vidas, víctimas de discriminación. El carácter racista solamente se ve y se comprueba cuando miramos la imagen grande de un mayor grado de comportamientos discriminatorios hacia ciertos grupos poblacionales.

El resultado de esta dificultad de mostrar objetivamente el racismo detrás de un comportamiento negativo es que, para muchas personas, sean personas migrantes o minorías étnicas, las experiencias de estas discriminaciones —como discriminaciones racistas— forman parte de su experiencia vital. Al mismo tiempo se trata de una experiencia muchas veces negada o minimizada por parte del resto de la sociedad.

Múltiples estudios han mostrado, además, que en los discursos sobre las migraciones destacan las descripciones de comportamientos negativos. Historias «dignas de contar» tanto en conversaciones coloquiales sobre personas inmigrantes como en medios de comunicación suelen ser aquellas que transportan algún tipo de queja sobre el comportamiento de ellos. Se trata de temas que implican alguna desviación de la norma. Y esta desviación, al mismo tiempo, suele ser valorada en seguida de forma negativa dentro de la narrativa. La estructura de estas narrativas suele partir de un «yo» o un «nosotros» que incluye al propio narrador y que sienta la norma según la cual otros grupos o comportamientos están valorados. En esta narración «el otro» irrumpe en una sociedad que si no fuera por «ellos» sería mucho más armónica. Es decir, las narrativas sobre las migraciones y minorías étnicas relatan algún tipo de amenaza o peligro en base a una diferencia. Y esta diferencia, aunque a veces está descrita como diferencia cultural, suele ser pensada como diferencia esencialista; como una frontera entre «ellos» y «nosotros» difícilmente traspasable, y no como el resultado de un proceso social de construcción de categorías y de establecimiento de ciertas prácticas de relaciones sociales que separan a los grupos en vez de unirlos.

Son estructuras narrativas que no surgen del individuo que los reproduce, sino que forman parte de un acopio social de conocimiento

◀ **El resultado de la dificultad de mostrar objetivamente el racismo detrás de un comportamiento negativo es que, para muchas personas, sean personas migrantes o minorías étnicas, las experiencias de estas discriminaciones —como discriminaciones racistas— forman parte de su experiencia vital.**



implícito sobre cómo hay que hablar de las migraciones. No obstante, cuanto más fuerte es la carga negativa con la que se habla de las migraciones, más se puede acrecentar la impresión de que la persona hablante sea racista. Y como ser racista hoy en día es una adscripción altamente negativa, existen algunos mecanismos retóricos y estilísticos para camuflar el racismo, tanto de uno mismo como de la sociedad. De nuevo, estos mecanismos no deben ser imaginados como fórmulas aplicadas conscientemente, sino como el uso de un fondo social de formas de hablar.

Uno de estos mecanismos es el uso de voces personales e impersonales. Respecto al uso de voces, se ha observado que los periódicos tienden a describir los actos negativos de los miembros de la sociedad mayoritaria en voz pasiva, mientras que utilizan la voz activa para describir actos positivos por parte de los miembros de la sociedad dominante (Soler Castillo, 2019). Igualmente se utiliza más la voz activa para describir acciones negativas de los miembros de grupos minoritarios. Así se crea un sesgo en el que el estigma negativo se queda más con el grupo de los «otros» mientras que el propio grupo, cuando se menciona, está vinculado con actividades positivas.

Otro elemento retórico muy común es la concesión aparente. En esta forma retórica se utiliza una frase que debe proteger de la acusación de ser racista, como por ejemplo «yo no soy racista, pero...», para, en la segunda parte, pronunciarse sobre una afirmación que trasporta algún contenido racista. De forma similar funcionan también frases como «no todos son malos», la cual constata una innegable obviedad, solamente para después destacar elementos negativos de «ellos»; o la figura que debe proteger de la acusación de ser racista de «algunos de mis mejores amigos / compañeros de trabajo son inmigrantes», como si eso fuera una garantía de no poder transmitir estereotipos racistas.

Podemos hablar también de reglas semánticas en referencia a los discursos sobre las migraciones que en su conjunto están en la base de la reproducción del discurso racista. Las reglas semánticas son patrones o regularidades que trasportan un determinado sentido, independientemente de si este sentido concreto es intencionado o no. De lo que hemos visto hasta ahora, podemos diferenciar cinco reglas:

1. Se utiliza una clara separación entre «ellos» (los inmigrantes, MENA, musulmanes, etc.) y «nosotros» (españoles, vecinos, etc.).

◀ **Como ser racista hoy en día es una adscripción altamente negativa, existen algunos mecanismos retóricos y estilísticos para camuflar el racismo, tanto de uno mismo como de la sociedad. Estos mecanismos no deben ser imaginados como fórmulas aplicadas conscientemente, sino como el uso de un fondo social de formas de hablar.**



2. La diferenciación entre «ellos» y «nosotros» es esencialista, es decir, basada en diferenciaciones insalvables con referencia a tradiciones, raíces o tierra. Incluso ahí donde se utilizan categorías claramente sociales como cultura o civilizaciones, éstas, a menudo, se usan como si se tratara de grupos estáticos y contrapuestos.
3. Se destaca el carácter problemático de «ellos». Independientemente de si son descritos como personas que necesitan ayuda, como violentos, menos educados o sucios, los discursos sobre las migraciones suelen ser discursos sobre problemas sociales. A menudo, especialmente en los discursos bienintencionados, se prefiere hablar de retos en vez de problemas, aunque el discurso de la migración como problema sigue siendo esencialmente el mismo.
4. «Ellos» están descritos como una masa o parte de una masa. El discurso racista suele hablar de inmigrantes en plural y destacar que existe una cantidad insostenible de «ellos» en «nuestro» espacio. La referencia a unos individuos contrarios a esta regla puede ser entendida como la excepción que confirma la regla o como un movimiento semántico que protege aparentemente del reproche de ser racista.
5. La sociedad es descrita como un espacio cerrado, un contenedor, un barco o una casa.

Si ahora juntamos todas estas reglas, muy comunes a la hora de hablar sobre las migraciones y que se reproducen de múltiples formas, muchas veces en fragmentos, frases, tweets o afirmaciones separadas, entonces tenemos un relato global: es un relato de conflicto entre «nosotros» y «los otros» a causa del comportamiento de «ellos», que radica en unas diferencias insuperables. A ello se añade la presencia de «ellos» en una cantidad crítica en «nuestro» espacio limitado.

Por el carácter esencialista de las diferencias, la única solución es la limitación, la segregación o la exclusión hasta la deportación, una consecuencia que raras veces es expresada abiertamente, pero que es transmitida de forma muy sutil por múltiples hablantes en fragmentos discursivos tanto en el ámbito público como en el privado. Esta es la fuerza de las reglas semánticas, la de transportar sentido también ahí donde el sentido último no se expresa o incluso se niega.



Los discursos de odio abierto, e incluso la discriminación directa y la violencia, solamente expresan algo que socialmente ya ha sido comunicado por gran parte de la sociedad. Esta es una de las razones por la que los grupos violentos a menudo entienden sus actos como expresión de una voluntad popular. Gran parte de la población reproduce inconscientemente —y por regla general incluso involuntariamente— un discurso racista que crea exclusión social.

Esta semántica crea lo que se llama también marcos o marcos de la experiencia (Goffman, 1974; Lakoff, 2004). Tal como un marco de un cuadro limita las posibilidades de lo posible a aquello que puede pasar *dentro* del mismo, estos marcos del hablar sobre la inmigración limitan fuertemente lo que se puede decir sobre el tema. Al igual que un marco de un cuadro permite utilizar diferentes colores podemos utilizar diferentes palabras al hablar sobre la migración, pero al aceptar el marco ya se está aceptando un cierto relato. En este sentido se ha criticado, por ejemplo, que en Alemania se produjeron muchos debates públicos en televisión que enmarcaron a la inmigración como problema. Una vez establecido este marco, incluso los actores sociales bienintencionados que entran en este tipo de debates confirman al mismo tiempo la validez del marco, es decir, la validez de la percepción de la inmigración y los inmigrantes como problema.

Este relato de la conflictividad es transportado socialmente, a pesar de que raras veces un único actor social en una única intervención no trasmite todo este contenido. Como hablantes competentes, los receptores son capaces de crear la imagen completa recurriendo a pre-nociones y pre-conceptos oídos o leídos muchas veces. Y lo que es importante, ni la reproducción de esta estructura semántica, ni la reconstrucción interpretativa en la cabeza de los oyentes es un acto consciente. Podemos entender todas estas reglas y patrones de hablar con el símil de la gramática. Un niño de cinco años conoce ya las reglas de la gramática. Las utiliza competentemente a diario sin ni siquiera haber oído hablar de ellas. De la misma forma, los individuos conocen ya estas reglas discursivas de hablar sobre la población migrante porque se reproducen de mil maneras en un sinfín de fragmentos discursivos. E incluso irritaciones, excepciones, usos alternativos difícilmente rompen estas reglas, del mismo modo que una frase gramaticalmente incorrecta tampoco es capaz de cambiar las reglas generales de la gramática.

◀ **Si juntamos todas estas reglas semánticas, muy comunes a la hora de hablar sobre las migraciones, entonces tenemos un relato global: es un relato de conflicto entre «nosotros» y «los otros» a causa del comportamiento de «ellos», que radica en unas diferencias insuperables. A ello se añade la presencia de «ellos» en una cantidad crítica en «nuestro» espacio limitado.**



Ya en esta breve exposición del discurso de odio hacia la población migrante se ha podido ver que es imposible trazar una línea clara entre el discurso racista que afecta a las personas inmigrantes y aquel que afecta a las personas refugiadas, extranjeras, minorías étnicas o minorías religiosas. Las lógicas de exclusión discursiva son muy parecidas. Si bien desde el afán académico de definir y crear categorías podemos separar categóricamente a estos grupos que, al mismo tiempo, se solapan, en el imaginario social, en los discursos dominantes y populares, raras veces existe una conceptualización consciente. Con otras palabras, el discurso de odio contra la población migrante es altamente dañino también para otros grupos minoritarios como las minorías étnicas o religiosas.

Ahora bien, hasta ahora hemos hablado de una única estructura de discurso de odio latente, subyacente. No obstante, podemos ahondar en varias diferencias relevantes dentro de estos discursos.

Por un lado, podemos ver una diferenciación por países o regiones de procedencia. Destaca una clara jerarquización de la inmigración. Las personas inmigrantes internacionales retirados del norte de Europa que se establecen, sobre todo, en las zonas costeras y en las islas de España, son los que menos rechazo social provocan. Les siguen otras personas inmigrantes considerados europeos y también aquellos con culturas consideradas «hispanas», como los inmigrantes de Latinoamérica. Las personas inmigrantes asiáticas se consideran culturalmente más distantes, aunque poco problemáticos. Los grupos sobre los que existen más prejuicios suelen ser las personas inmigrantes del continente africano.

Esta diferenciación se plasma también en estereotipos y prejuicios racistas diferentes que apuntan a distintos tipos de amenazas. Los asiáticos cuentan como trabajadores y amenazan así el sistema de negocio familiar español. A otros grupos, como las personas inmigrantes norteafricanas o las personas de Latinoamérica, se les considera poco trabajadores y mal formados (a pesar de que la población procedente de Latinoamérica cuenta con una educación formal incluso superior a la de la media de la población española). Como se ve en estos ejemplos, una vez está establecida la disposición para percibir a la inmigración en términos de amenaza, tanto ser considerado buen trabajador, como ser considerado mal trabajador, puede crear el recelo social.

◀ **Es imposible trazar una línea clara entre el discurso racista que afecta a las personas inmigrantes y aquel que afecta a las personas refugiadas, extranjeras, minorías étnicas o minorías religiosas. Las lógicas de exclusión discursiva son muy parecidas. El discurso de odio contra la población migrante es altamente dañino también para otros grupos minoritarios como las minorías étnicas o religiosas.**

◀ **Los discursos racistas se expresan de forma diferente según los distintos grupos sociales y tienen metáforas, connotaciones, estereotipos y narrativas variadas, aunque bajo todos ellos subyace la misma estructura discursiva.**



Por otro lado, existe la discriminación interseccional o, en nuestro caso, el racismo interseccional (Creenshaw, 2017). Este término hace referencia a una interrelación muy específica entre varios mecanismos de discriminación. La discriminación racial se expresa de forma diferente no solamente en distintos grupos étnicos y religiosos, sino también, por ejemplo, según las líneas de género. El estereotipo del hombre musulmán se vincula más con la agresividad y la violencia, mientras que el estereotipo de las musulmanas dibuja una imagen de sumisión y de personas incultas. El imaginario social de las personas inmigrantes del este de Europa, por su parte, apunta a «mafias del este» en el caso de los hombres, pero a las mujeres se las asocia más con la prostitución.

En la ciencia todavía existe un debate sobre si las mujeres reciben una doble discriminación por ser migrantes y mujeres o si los hombres presentan el prototipo de la inmigración y, justamente por ello, reciben más discriminación (véase p. ej. Purdie-Vaughns y Eibach, 2008). Sea como sea, lo importante es ser conscientes de que los discursos racistas se expresan de forma diferente según los distintos grupos sociales y tienen metáforas, connotaciones, estereotipos y narrativas variadas, aunque bajo todos ellos subyace la misma estructura discursiva.

La materialidad del discurso de odio

Las condiciones materiales de los discursos de odio

Los discursos de odio no se reproducen solamente a nivel simbólico. El lenguaje no existe tan sólo de forma ideal, siempre tiene una forma material. Sea como ondas sonoras en el aire, como letras en blanco y negro, impresos en papel o visualizados en una plataforma de internet, la reproducción de cualquier discurso requiere de un soporte material. Parte de este soporte es también el contexto que hace posible la producción y reproducción del discurso: parlamentos, medios de comunicación, instituciones educativas, etc., que tienen como una de sus prácticas principales la producción de palabras.

Pero no únicamente las prácticas de producción y distribución de palabras pueden ser consideradas prácticas materiales de los discursos, sino que también cualquier práctica puede ser entendida como parte de los discursos. Las prácticas son acciones estructuradas a las que los seres humanos damos un significado. Dar



la mano para saludar a un conocido es igualmente una práctica como negarse a dar la mano. Ambos actos tienen significado y pueden ser leídos por los implicados y los observadores como un lenguaje. Por ello, los actos de diferenciación y de discriminación también forman parte de discursos de odio. De todos estos elementos materiales que condicionan el discurso de odio trata el presente apartado.

La materialidad de las palabras puede cambiar por completo el significado de las mismas. A menudo es el tono de voz lo que nos indica si una frase es pronunciada en sentido afirmativo o si se trata de una cita, de un estilo indirecto que permite cierto distanciamiento o de ironía. Esto mismo es válido para los gestos y la expresión de la cara que acompañan a las palabras.

En el texto escrito existen otras materialidades no menos relevantes. Por ejemplo, en la prensa escrita tienen mucho más efecto social los titulares que el texto mismo de las noticias. En las noticias sobre las migraciones y las personas migrantes este hecho es especialmente preocupante, pues los titulares suelen ser mucho más sensacionalistas y simplistas, destacando la desviación de la norma. Así, incluso cuando el cuerpo de la noticia es más diferenciado y equilibrado, lo que se ve, lo que queda en la memoria y lo que se comparte (a menudo sin siquiera haber leído la noticia completa) es el titular.

Algo similar pasa con las imágenes que acompañan a las noticias. Las imágenes sobre las personas inmigrantes tienden a destacar la otredad de la población inmigrante. Las imágenes más visuales preferentemente son las de personas con color de piel claramente diferente a la de la mayoría de los españoles, así como hombres y mujeres con vestimentas que les identifican como miembros de otro grupo cultural. Se contribuye de este modo a una «extranjerización», a la creación de los inmigrantes como grupo ajeno y extraño en vez de destacar los puntos en común.

Otros elementos de la iconografía de las migraciones reproducen las metáforas verbales de las invasiones o las de la inmigración como masa amorfa. Todos conocemos imágenes de personas inmigrantes en cayucos o intentando cruzar las vallas en Ceuta y Melilla. Ello nutre el estereotipo de la vinculación de la inmigración con la entrada ilegal, con la ilegalidad e incluso con la violencia y la invasión.

◀ **La materialidad del discurso no solamente se refiere a cómo se presentan la inmigración y las personas inmigrantes en los discursos. También tiene que ver con quién habla sobre la inmigración. Ahí se ha mostrado que los discursos sobre la inmigración son, sobre todo, eso: discursos sobre y no discursos de o con la población migrante.**



La materialidad del discurso no solamente se refiere a cómo se presentan la inmigración y las personas inmigrantes en los discursos. También tiene que ver con quién habla sobre la inmigración. Ahí se ha mostrado que los discursos sobre la inmigración son, sobre todo, eso: discursos *sobre* y no discursos *de* o *con* la población migrante. Las propias personas inmigrantes son escuchadas raras veces, por ejemplo, en la producción de noticias sobre las migraciones. Raras veces aparecen como expertas, con sus testimonios o como periodistas que producen activamente los discursos.

Si analizamos las fuentes de los discursos periodísticos vemos que éstas son sobretodo fuentes institucionales, es decir, instituciones especializadas en producir discursos en un formato pre-preparado para las necesidades de los medios de comunicación (Herzog, 2009). Especialmente son los actores institucionales de la sociedad dominante, gobierno y administración, partidos y policía, universidades y, en menor medida, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), destacando las grandes ONG de la sociedad hegemónica y no las organizaciones de los propios migrantes y o las minorías étnicas.

Esta lógica de la producción del discurso reafirma implícitamente el derecho privilegiado del hablante autóctono. Digo implícitamente porque es la propia lógica de la economía de atención y de la economía de la producción del discurso la que privilegia el uso recurrente de las mismas fuentes frente al mayor trabajo que supondría la búsqueda de fuentes alternativas. Por supuesto, no existe ninguna regla escrita —y ni siquiera una voluntad declarada— de excluir a las personas inmigrantes. No obstante, como resultado de este orden del discurso nos parece totalmente normal que las personas migradas raras veces cuenten como expertas válidas en el discurso sobre la migración. Hablamos aquí también del «whitesplaining». Aplicando este concepto originario del movimiento de derechos civiles en Estados Unidos a nuestra situación, esto significa que es la población nacional blanca la que explica al conjunto de la sociedad, incluida la población inmigrante, lo que es la inmigración y quiénes son las personas inmigrantes. La identidad social de las personas inmigrantes es así creada, mediante la lógica de *producción* del discurso, por parte de la población no migrante.

◀ **Hablamos aquí también del «whitesplaining». Aplicando este concepto originario del movimiento de derechos civiles en Estados Unidos a nuestra situación, esto significa que es la población nacional blanca la que explica al conjunto de la sociedad, incluida la población inmigrante, lo que es la inmigración y quiénes son las personas inmigrantes. La identidad social de las personas inmigrantes es así creada, mediante la lógica de *producción* del discurso, por parte de la población no migrante.**



Tenemos aquí la triple exclusión social, tan típica de la exclusión discursiva:

- La exclusión de las personas inmigrantes de la producción de los discursos.
- La exclusión de las personas inmigrantes en los discursos mediante la separación clara entre «ellos» y «nosotros».
- Y la exclusión material en forma de discriminación como consecuencia de estos discursos.

Hay otros elementos de la infraestructura material del discurso que también tienen un efecto importante sobre las palabras y su visibilidad. Gran parte de los discursos públicos son producidos para, y difundidos por plataformas especialmente diseñadas para este cometido. Hablamos aquí de la arquitectura de la información. Sabemos por la arquitectura tradicional que el diseño de una casa no determina exactamente lo que hacemos en ella —nadie nos obliga a cocinar en la cocina y dormir en el dormitorio—, pero sí influye fuertemente. En las plataformas digitales el término «arquitectura de la información» se refiere fundamentalmente al diseño de las plataformas y a los algoritmos que dan o quitan visibilidad a unos fragmentos discursivos o a otros.

Es de conocimiento popular que en internet hay de todo. No obstante, una cuestión muy relevante es si estos fragmentos existen en un rincón escondido de internet o si tienen una alta visibilidad. De nuestra propia experiencia sabemos que raras veces miramos más allá de los primeros cincuenta resultados cuando hacemos una búsqueda en google, aunque nos informen que hay quizá medio millón de entradas que concuerdan con nuestra búsqueda. El resto de las entradas está ahí, pero son invisibilizadas por el algoritmo o, de forma inversa, el algoritmo visibiliza algunas pocas entradas de la inmensa e inabarcable masa de posibles resultados.

Así se ha mostrado, por ejemplo, que muchos algoritmos de las redes sociales premian la interacción que un mensaje ha recibido, independientemente de si esta interacción es afirmativa o crítica. Como consecuencia, muchas redes muestran al usuario más fragmentos discursivos polémicos, pues son ellos los que provocan mayor interacción tanto de afirmación como de rechazo. El efecto es una tendencia a la comunicación tóxica en muchas plataformas (Munn, 2021).

◀ **Muchos algoritmos de las redes sociales premian la interacción que un mensaje ha recibido. Como consecuencia, muchas redes muestran al usuario más fragmentos discursivos polémicos, pues son los que provocan mayor interacción. El efecto es una tendencia a la comunicación tóxica en muchas plataformas. Para el discurso sobre la inmigración esto significa que los mensajes polémicos y tóxicos pueden entrar más fácilmente en una espiral de visibilidad que los mensajes complejos y equilibrados.**



Para el discurso sobre la inmigración esto significa que los mensajes polémicos y tóxicos pueden entrar más fácilmente en una espiral de visibilidad que los mensajes complejos y equilibrados. Los mensajes tóxicos son más comentados y a causa de estos comentarios reciben más visibilidad en las redes sociales, lo cual, a su vez, produce más comentarios. La espiral perfecta del odio.

Hay que destacar aquí que este resultado no es inevitable. Otras formas de diseñar plataformas y de programar algoritmos son posibles. Se podrían privilegiar, por ejemplo, mensajes de personas con las que existe una cercanía espacial u otra afinidad que hiciera más probable una conversación respetuosa, no tóxica.

Otro aspecto muy problemático, con respecto a la radicalización del discurso de odio, son las burbujas informativas o las cámaras de resonancia. Estos términos se refieren a que muchos algoritmos suelen seleccionar aquellos fragmentos discursivos que confirmen la posición del usuario. Haciendo uso de mensajes previos visualizados o escritos por parte de los usuarios, se les muestra preferentemente contenido conforme a sus posiciones. Hay dos efectos preocupantes de esta forma de seleccionar contenido:

Por un lado, se crea la falsa impresión de que la propia posición es hegemónica. En casos de posiciones ya radicales, especialmente, esto puede llevar a una mayor radicalización, pues los usuarios radicales viven con la creencia de ser representantes de una posición mayoritaria no reconocida por el discurso dominante. En relación con los discursos de odio racistas y xenófobos, este tipo de radicalización puede motivar actuaciones racistas, discriminatorias y violentas basadas en la percepción equivocada de que prácticamente todo el mundo aplaudiría estas acciones. En otras palabras: la arquitectura (material) de la información puede producir burbujas discursivas que, a su vez, tienen consecuencias de discriminación material de la población migrante.

Por otro lado, se ha demostrado en varios experimentos que la lógica algorítmica de la confirmación de la propia posición, junto con la lógica de la comunicación tóxica descrita antes, genera una radicalización de los mensajes. Quien comienza con un contenido ligeramente racista, siguiendo siempre las recomendaciones del algoritmo, será muchas veces informado de material cada vez más racista.

◀ **Muchos algoritmos suelen seleccionar aquellos fragmentos discursivos que confirmen la posición del usuario. Haciendo uso de mensajes previos visualizados o escritos por parte de los usuarios, se les muestra preferentemente contenido conforme a sus posiciones.**



Como último punto de las materialidades del discurso racista frente a la población migrante, hay que mencionar el orden material del moderno Estado nación. No sólo simbólicamente y mediante actos de habla las personas inmigrantes se convierten en «ellos», «los otros», bien separados de la sociedad hegemónica. Más bien, todo el orden material del Estado nación se basa en mantener la validez fáctica entre nacional y extranjero. Podemos nombrar aquí las fronteras y los criterios por los que unos pasan mientras a otros se les prohíbe el paso, así como las leyes del Estado, en especial la ley de extranjería y el trato diferencial —totalmente legal— que reciben unos y otros según estas leyes. Una de las diferenciaciones más visibles es la posibilidad por parte de personas inmigradas en situación de irregularidad administrativa de ser encerradas en Centros de Internamientos de Extranjeros (CIE) y deportadas.

Estamos aquí ante una discriminación legal que crea una jerarquía en cuanto a derechos dentro de la propia población: los ciudadanos españoles, con plenos derechos, seguidos por los ciudadanos de la Unión Europea, con derechos similares, aunque no se encuentran exactamente en una situación de igualdad. A partir de allí hay una clara diferenciación frente a los extranjeros de fuera de la Unión Europea con situación administrativa regular. Y, por último, los extranjeros extracomunitarios en situación de irregularidad administrativa, el grupo social más vulnerable y con menos derechos. De esta forma, los mismos derechos del Estado y la ciudadanía se convierten en herramientas de exclusión social de la población migrante.

Es importante mencionar que no solamente la discriminación legal crea constantemente jerarquías sociales. También existen jerarquías según el color de piel, el país de procedencia, la cultura, la religión y, muy importante, el poder adquisitivo. Una estrella de cine o del deporte no recibirá la misma hostilidad que los migrantes pobres y, además, tiene más herramientas, tanto económicas como sociales, para defenderse frente a todo tipo de trato discriminatorio.

Para los discursos excluyentes y de odio latentes estas reflexiones sobre la materialidad de la exclusión significan que los discursos no están «inventando» una diferencia clara entre «ellos» y «nosotros». Esta diferenciación ya existe en leyes, instituciones y prácticas cotidianas. Podríamos decir que el discurso de odio no es tan solo una falsa representación de la realidad, una representación

◀ **Simbólicamente y mediante actos de habla, las personas inmigrantes se convierten en «ellos», «los otros», bien separados de la sociedad hegemónica.**



que denigra y discrimina más o menos sutilmente. Más bien, el discurso de odio sutil también es la correcta representación de una realidad que denigra y discrimina constantemente.

Los efectos de los discursos de odio

Ahora bien, si la radicalización sólo fuera algo que afectara en la imaginación de la población y no tuviera efectos reales, materiales, probablemente no se habrían dedicado tantos estudios a desentrañar el discurso racista. Pero como tiene efectos materiales, especialmente sobre la población migrante y para minorías étnicas, aunque también para el resto de la sociedad, resulta ser un imperativo moral estudiar estos discursos. En las ciencias sociales y las humanidades la palabra «discurso» hace justamente referencia a esta relación entre el universo simbólico de las palabras y la materialidad.

Los primeros efectos del discurso racista que se quieren destacar aquí hacen referencia al conocimiento estereotipado. Los discursos crean conocimiento, es decir, crean (y reproducen) preconociones sobre la inmigración, sobre las personas inmigrantes y las minorías étnicas, que cobran para los implicados el estatus de verdades y, muchas veces, de verdades no cuestionadas ni cuestionables porque a menudo no somos conscientes del carácter de construcción social de estas «verdades». Lo que es más, hemos visto en referencia a la semántica racista que este conocimiento puede ser transportado, incluso inconscientemente, detrás de las espaldas de las personas implicadas. Hablamos aquí de conocimiento implícito o tácito. Al escapar de la consciencia de los implicados también se escapa más fácilmente de la reflexión crítica. Por ende, este conocimiento implícito puede ser infundido de una a otra persona con mayor facilidad mediante la reproducción de formas de hablar socialmente establecidas sobre las migraciones.

Del mismo modo, existen consecuencias directamente materiales de los discursos. Aquí destacan principalmente todas las prácticas discriminatorias. Estamos acostumbrados a fijarnos en las discriminaciones solamente cuando cruzan un cierto umbral, cuando están relacionadas con actos delictivos, con violencia, o cuando se ha producido una gran ola mediática de indignación. Pero existen muchas más formas de racismo no tan abierto y violento.



En la costa valenciana existen ocho palabras diferentes para referirse al viento, cada una con su característica particular dependiendo del lugar desde donde sopla. Cuantas más palabras existen para referirnos a un fenómeno mayor capacidad tenemos de distinguir, comprender y detectar sus particularidades. A parte del racismo abierto y más conocido, existen muchas palabras para describir los más diversos micro-racismos que son reproducidos y fomentados por la construcción discursiva de los discursos. Un estudio de la Universidad de Harvard mide, por ejemplo, el racismo implícito que la mayoría de nosotros tenemos. Consiste en que incluso a personas con fuertes convicciones de no ser racista les cuesta un poco más identificar a personas racializadas en términos positivos que a personas blancas. La constante repetición de imágenes, narrativas y discursos negativos sobre estos grupos sociales crea sesgos cognitivos también en quienes conscientemente rechazan dichas actitudes negativas.

Otra forma de micro-racismo es el racismo aversivo. Este término describe una sensación negativa que surge en algunas personas frente a ciertas minorías. Esta sensación afectiva puede incluso estar en disonancia con las propias convicciones anti-racistas. Es decir, una persona que es consciente del daño que hace el racismo en la sociedad y que no quiere ser racista puede —en contra de su propia voluntad— tener sensaciones negativas como miedo o inseguridad cuando se encuentra en compañía de personas inmigrantes o minorías étnicas. Desde los estudios del discurso podemos ahora afirmar que los constantes mensajes negativos sobre estos grupos son capaces de influenciar nuestras emociones. Esta influencia es tan fuerte y casi omnipresente que, a menudo, puede superar la barrera de la crítica consciente. Por ello, personas críticas con el mensaje racista están igualmente expuestas a estos mensajes y sus predisposiciones afectivas se pueden ver afectadas por los discursos racistas.

La constante exposición a mensajes sesgados, además, tiene efectos en la autorrelación de las personas migrantes y minorías étnicas. La psicología social ha mostrado que las identidades de los individuos, es decir, su autoconcepción, no son el resultado de alguna fuente «original» o «auténtica» que se puede encontrar mediante la introspección. Más bien, nuestra identidad, el conocimiento sobre qué y cómo somos, se crea por la interacción con otras personas. Sabemos también que en muchas situaciones sociales se crea nuestra autoconfianza, autorrespeto y autoestima:

◀ **Estamos acostumbrados a fijarnos en las discriminaciones solamente cuando cruzan un cierto umbral, cuando están relacionadas con actos delictivos, con violencia, o cuando se ha producido una gran ola mediática de indignación. Pero existen muchas más formas de racismo no tan abierto y violento.**



el lactante que recibe el amor de su familia tiene en estas interacciones la posibilidad de percibirse como persona digna de ser amada, en el trato respetuoso con vecinos o autoridades se crea y reafirma nuestro autorrespeto, y en la valoración por parte de otros (profesores, jefes, compañeros de trabajo) creamos nuestra autoestima (Honneth, 1997).

Gran parte de estos gestos de reconocimiento tienen lugar de forma verbal. Otros son gestos de reconocimiento no-verbales (un abrazo o unas palmadas en la espalda) que pueden ser entendidas por parte de los participantes de la interacción. En ambos casos se trata de un lenguaje, de símbolos intersubjetivamente comprensibles. Podemos decir, pues, que los discursos, la forma como mostramos reconocimiento o su contrario, a manera de desprecio, crean la autorrelación de los individuos.

Ahora podemos entender la identidad de los individuos como consecuencia de prácticas discursivas. Igualmente, debe quedar claro que si una persona recibe constantemente mensajes culturales —por muy sutiles que sean— negativos sobre sí misma, su país de procedencia, cultura, religión, color de piel, etc., corre el peligro de crear algún tipo de identidad dañada. Hay una larga tradición de autores, procedentes de todo tipo de minorías, que describen cómo los mensajes culturales que recibieron durante su proceso de socialización les hicieron creer que eran ellos los que tenían algún defecto. De ahí el riesgo de que, a modo de profecía autocumplida, se acepten toda una serie de estereotipos negativos como parte de la identidad propia.

Conclusiones

En este capítulo hemos visto que el discurso de odio hacia la población migrante es mucho más amplio y profundo de lo que se puede pensar a primera vista. Por un lado, no se refiere solamente al discurso de odio ilegal ni tampoco al discurso abierto. Más bien, se ha visto aquí que estos discursos representan la punta del iceberg. La base está formada por discursos cotidianos, poco espectaculares, que hemos llamado discursos de odio sutiles, implícitos o subyacentes. Con esta aclaración se gira la atención desde los márgenes de la sociedad donde se encuentra el odio extremo, hacia la normalidad del odio cotidiano.

◀ **Nuestra identidad, el conocimiento sobre qué y cómo somos, se crea por la interacción con otras personas.**



Por el otro lado, aquí discurso se refiere siempre a algo más que a palabras. Se refiere a actos de habla, con sus condiciones y sus efectos materiales. En un nivel simbólico, hemos visto cómo el discurso de odio utiliza figuras retóricas como metáforas e hipérbolas; cómo tiene una estructura narrativa particular, una semántica que apunta a conflictos sociales; y cómo se crean marcos que dificultan percibir a la población inmigrante en términos no conflictivos. El resultado de muchísimos pequeños micro-racismos es una clara separación de grupos sociales y la descripción de «los otros» como más problemáticos. Estas formas de hablar son tan normalizadas en nuestra sociedad que a menudo se transmite el significado excluyente y discriminatorio incluso en actos de habla bienintencionados.

En un nivel material hemos visto cómo la reproducción de los discursos depende de toda una infraestructura que infravalora estructuralmente a hablantes migrantes o minorías étnicas. En los puntos neurálgicos de la producción del discurso hegemónico, en los *mass media*, los parlamentos y en el sistema educativo, la voz de los negativamente afectados por el discurso de odio es sistemáticamente infravalorada. Asimismo, hemos visto que en las redes sociales, es decir, en la nueva esfera pública, la lógica de la atención mediática y de los algoritmos puede favorecer estructuralmente la visibilidad de una comunicación tóxica y de odio. Además, la discriminación que se puede encontrar en el nivel simbólico del lenguaje refleja, en cierto grado, una discriminación material y real que tiene lugar en nuestras sociedades, incluso de forma totalmente legal.

Esta discriminación material también puede ser un efecto de los discursos. Sin diferenciación clara entre «ellos» y «nosotros» tampoco sería posible la discriminación hacia colectivos enteros. Los discursos de odio crean prácticas discursivas, «conocimiento» sobre la validez del mensaje racista e identidades dañadas en la población discriminada.

Con todo ello, se ha mostrado que la raíz del discurso de odio no solamente está extendida en la sociedad y que no debe ser entendida en términos individualistas, aunque se reproduce a través de individuos que pronuncian a diario fragmentos discursivos que pueden llevar a la exclusión social. Esto significa que el término «odio» que se emplea aquí no se comprende necesariamente en términos de odio individual, de un afecto fuerte contra



la población migrante. Más bien se trata de una estructura o un sistema impersonal, racista, que se reproduce de múltiples maneras en mensajes culturales, prácticas materiales, etc., en toda la sociedad. El mismo término de odio podría ser un eufemismo, pues evoca imágenes de afectos individuales, de una pataleta individual, mientras el término de racismo apunta a estas estructuras sociales profundas y discriminatorias.

El discurso de odio latente y su materialidad presentan un acopio social de conocimiento, prácticas y mecanismos de ordenación social. La mayoría de los individuos reproduce, sin mala fe, estos principios de estructuración social. Superar el racismo comienza con su comprensión, mientras la inercia de los discursos de odio apunta a su reproducción. Tomar consciencia de los finos mecanismos del racismo cotidiano es el primer paso para remediarlo.

Para profundizar

Herzog, B. (2019). El poder del lenguaje: discursos, dominación y discriminación. En: Obiol, S. y Rius, J. (eds). *Sociedades en la encrucijada*. Valencia: IAM, pp. 51-71.

Artículo científico-divulgativo que explica el poder que pueden tener las palabras, con especial atención a los procesos de discriminación.

<https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/que-es-el-discurso-de-odio/>

Material muy didáctico que expone las diferentes formas del discurso de odio. Incluye gráficos y esquemas explicativos.

Bibliografía

Aime, M. (2016). Se dice cultura se piensa raza. En: Aime, M. (ed.). *Contra el racismo*. Barcelona: Editorial Libros, pp. 73-104.

Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class: Imbiguous Identities*. Londres: Verso.

Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality. Essential writings*. Nueva York: The new press.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.



- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Lakoff, G. (2004). *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate: The Essential Guide for Progressives*. White River Junction: Chelsea Green Publishing.
- Herzog, B. (2009). *Exclusión discursiva – el imaginario social sobre inmigración y drogas*. Valencia: PUV.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Munn, L. (2021). «Angry by design: toxic communication and technical architectures». *Humanities and Social Sciences Communication*, 7(53).
- Purdie-Vaughns, V. y Eibach, R. P. (2008). «Intersectional invisibility: The distinctive advantages and disadvantages of multiple subordinate-group identities». *Sex Roles: A Journal of Research*, 59(5-6), 377-391.
- Soler Castillo, S. (2019). «El discurso del racismo: estructuras y estrategias discursivas». *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 194-207.

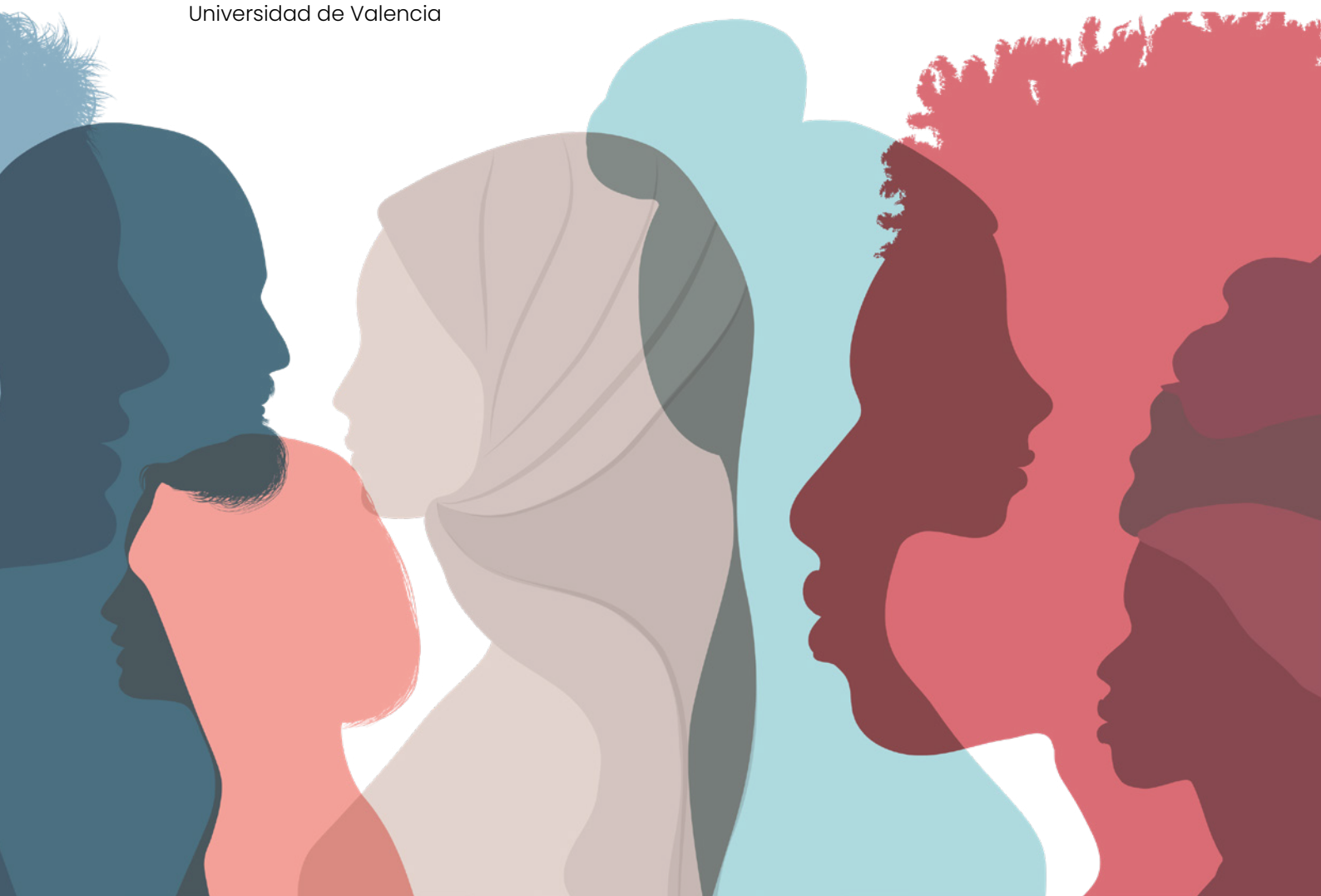


CAPÍTULO 2.

Desmontando mitos y prejuicios que dificultan la convivencia

FRANCISCO TORRES PÉREZ

Departamento de Sociología y Antropología Social,
Universidad de Valencia



Una convivencia que cuidar

En las dos últimas décadas la sociedad española se transformó en una sociedad mucho más plural y diversa. La inserción y arraigo de las personas inmigrantes en España se ha dado de forma tranquila. Las relaciones entre personas autóctonas e inmigrantes se han descrito como una «coexistencia» tranquila (Giménez et al, 2015), «convivencia pacífica, pero distante» (Torres et al, 2018) o de predominio de las «actitudes sosegadas» (Rinken, 2017), designando así una convivencia en la que se comparten ámbitos sociales muy relevantes, como el lugar de trabajo y el barrio. La literatura científica suele distinguir entre multiculturalismo, una coexistencia distante entre los diferentes grupos, e interculturalidad, situación en la que predominan las relaciones entre las personas de distinto origen. En la realidad, lo que tenemos es una pluralidad de situaciones intermedias. En el caso español, si bien han aumentado las uniones mixtas y las relaciones de amistad, vecinales u otras, esta convivencia todavía se decanta más hacia términos de multiculturalismo que de interculturalidad (sobre esta distinción, véase también el capítulo 3 en este libro).

A mediados de la década pasada, en una amplia encuesta, el 50% de las personas encuestadas consideraba que predominaba la coexistencia entre los vecinos de distintos orígenes, afirmando que «apenas hay relación» pero «la gente deja vivir y se respeta». Otro tercio tenía una visión más positiva; y solamente un 14% hablaba de «hostilidad o tensión en el día a día» (Giménez et al, 2015: 89). Otra encuesta más reciente, realizada a personas inmigrantes residentes en España, muestra que el 63,5% de las personas encuestadas considera que las «relaciones entre ambos grupos en la vida cotidiana son buenas» (Iglesias et al, 2020: 189).

La convivencia no implica ausencia de conflicto y tensiones. En el período de la Gran Recesión, 2008-2014, se mantuvo el tono general de convivencia tranquila, pero con un aumento de «tensiones soterradas». En una diversidad de barrios estas tensiones no se plasmaban en conflictos abiertos, enquistados, entre grupos de vecinos, sino más bien en comentarios individuales, tácticas de evitación y miradas reprobatorias (Gómez-Crespo y Torres, 2020). Podemos calificarlas como micro-tensiones o tensiones de baja intensidad que aparentemente no alteran el ambiente tranquilo del barrio, aunque no dejan de degradarlo.



Estas tensiones, con muchas y diferentes concreciones, las podemos ordenar en tres bloques. Un primer bloque agrupa las situaciones en las que se considera a la persona inmigrante como responsable de cambios percibidos como negativos, como el aumento de la precariedad social o la reducción y/o degradación de los servicios. Un segundo bloque lo constituye la culturalización de tensiones vecinales que pueden tener diferente carácter (intergeneracional, intereses distintos, reales o imaginarios; usos vividos como alternativos o indeseables en espacios públicos, etc.) pero que son explicados y, en ocasiones, gestionados en clave culturalista, atribuyendo a la cultura del «otro» la causa del problema (Gómez-Crespo y Martínez-Aranda, 2018). Un tercer foco de estas tensiones soterradas son las situaciones, reales o imaginadas, de competencia por recursos escasos como trabajo, ayudas sociales, becas escolares, etc., lo cual se constata a nivel estatal (Cea d'Azcona, 2015) y en las grandes ciudades (Torres et al, 2018).

Otra investigación más reciente en barrios populares ratifica estos resultados (Iglesias y Ares, 2021) desde el concepto de prejuicio étnico grupal (Blumer, 1958). Después de la Gran Recesión se mantiene el tono general de la convivencia pacífica, aunque distante; y un aumento de tensiones como las señaladas anteriormente, que son expresión de un arraigado prejuicio grupal hacia la población inmigrante. Este prejuicio grupal es una mirada social compartida con cuatro elementos fundamentales: la diferenciación ellos/nosotros; la superioridad propia; la preferencia nativa; y la inmigración como amenaza. Estos aspectos se activaron durante los años de crisis y extensión del precariado en los barrios populares y se mantienen latentes, si bien no han alcanzado «en ninguno de los barrios estudiados, un nivel de tensión social y política significativo» (Iglesias y Ares, 2021: 322).

Con todo, la convivencia se mantiene tranquila en unas condiciones sociales más adversas, con un tercio de la sociedad que, sin recuperarse plenamente de la Gran Recesión, ha padecido la pandemia de la COVID-19 con mayor intensidad (FOESSA, 2022). ¿Qué factores han compensado el aumento de dinámicas de tensión o de manifestaciones de prejuicio étnico grupal? Todos los autores y autoras citados señalan, como uno de los factores principales, el consenso político entre los partidos, instituciones y medios de comunicación para sancionar la expresión de discursos y propuestas antiinmigrantes. Otros factores principales son la percepción social de reducción de la inmigración; la persistencia de la

◀ **El prejuicio grupal hacia la población inmigrante es una mirada social compartida con cuatro elementos fundamentales: la diferenciación ellos/nosotros; la superioridad propia; la preferencia nativa; y la inmigración como amenaza.**

◀ **¿Qué factores han compensado el aumento de dinámicas de tensión o de manifestaciones de prejuicio étnico grupal?**



gran mayoría de personas inmigrantes en las posiciones más bajas de la estructura social española, manteniendo su carácter funcional para los empresarios y complementario con la gran mayoría de la población nativa; y las afinidades históricas y culturales con una parte de la inmigración. Otro factor, finalmente, hace referencia a los efectos positivos de años de inserción tranquila de las familias inmigrantes, con el desarrollo de relaciones sociales como trabajador o trabajadora, o vecino o vecina usuarios de servicios públicos, que refuerzan los procesos de acomodación mutua, familiarización con el otro y su inclusión en el imaginario compartido del barrio, del trabajo o del centro de enseñanza.

De este modo, la actitud abierta de muchos vecinos y vecinas «de toda la vida», el contacto cotidiano y tranquilo prolongado a lo largo del tiempo, las acciones de asociaciones, colectivos, y no pocos ayuntamientos, han limado actitudes de rechazo hacia el vecindario inmigrante. Incluso en plena Gran Recesión, junto a las tensiones soterradas, Gómez-Crespo y Torres (2020) destacan las experiencias de «dinámicas de cohesión» en barrios, iniciativas muy diversas de asociaciones o de proyectos de intervención que reúnen a vecinos y vecinas de diferentes orígenes en temas, reivindicaciones y demandas, en función de sus comunes intereses como vecinos y vecinas, padres y madres de alumnos, etc. Como señala la teoría del contacto grupal (Pettigrew y Tropp, 2006), el contacto cotidiano y creciente entre miembros de diferentes grupos promueve un mayor conocimiento mutuo, facilita reducir los prejuicios y motiva una mejor convivencia intergrupal. Así ha sucedido en España, hasta el momento.

Volvamos ahora a nuestros problemas de convivencia. Sea desde la perspectiva de las dinámicas sociales de convivencia o desde la perspectiva del prejuicio étnico grupal, un elemento clave, aunque no el único en la activación y desarrollo de los procesos de tensión, es una serie de afirmaciones ampliamente extendidas. Se trata de afirmaciones como: los inmigrantes quitan puestos de trabajo, acaparan las ayudas sociales y son un lastre para «nuestro» estado de bienestar, degradan «nuestra» sanidad y educación, y otras similares. Son afirmaciones falsas que operan como ideas-fuerza y que están bastante extendidas, se comparten socialmente sin contrastarlas con datos y tienden a conformar una visión de la realidad social sesgada, así como a legitimar actitudes xenófobas y de antiinmigración. Estas afirmaciones, que expresan prejuicios sociales y que podríamos definir como *fake news*

◀ **Afirmaciones que expresan prejuicios sociales y que podríamos definir como *fake news*, dada su falsedad, suelen vincularse a actitudes de prejuicio étnico grupal y se utilizan para legitimar posiciones «nativistas», como la idea de la preferencia nacional.**



dada su falsedad, suelen vincularse a actitudes de prejuicio étnico grupal y se utilizan para legitimar posiciones «nativistas», como la idea de la preferencia nacional.

¿Cómo de extendidas están este tipo de afirmaciones e ideas entre la población española? Los diversos estudios dividen a la población entre «reacios», con posiciones más contrarias o recelosas ante la inmigración, «ambivalentes» y «tolerantes», que serían las posiciones más inclusivas. Cada una de estas posiciones suele agrupar a un tercio de la población, con los lógicos altibajos en las últimas dos décadas y la diferencia de los temas sobre los que se pregunta (Cea d'Ancona, 2015). Por tanto, en términos generales, estos mitos y prejuicios sobre la inmigración serían compartidos por el sector de la población «reacia» y en menor medida y de forma variable en el tiempo, por una parte de los «ambivalentes».

En la construcción social de la conflictividad, la imagen de la persona inmigrante se conforma como una amenaza frente a la persona autóctona, bien sea como factor de degradación de su estatus socio-económico y calidad de vida, o bien como disolvente de la identidad social y cultural. En este capítulo abordaremos, básicamente, los mitos y prejuicios que construyen a las personas inmigrantes como una amenaza en el plano socio-económico y cuestionan su voluntad de integración.

Para ello, se utilizan los términos población de origen inmigrante o, de forma más sintética, población inmigrante y población extranjera. La población de origen inmigrante incluye a las personas nacidas en otro país, con independencia de que mantengan la nacionalidad de origen o tengan ya la nacionalidad española, así como a las personas nacidas en España cuyos progenitores son inmigrantes (por ejemplo, una buena parte de los hijos e hijas de personas inmigrantes). La población extranjera hace referencia a las personas residentes con nacionalidad extranjera. Se considera más amplio y representativo de la realidad el término población de origen inmigrante; sin embargo, una parte muy relevante de las estadísticas oficiales, por ejemplo, las de trabajo y condiciones de vida, utilizan la categoría de población nacional o extranjera. Por ello, se utiliza el término población extranjera cuando se refiere a datos estadísticos que solamente ofrecen esa variable.



¿Los inmigrantes quitan puestos de trabajo?

Uno de los bulos más extendidos es que las personas inmigrantes quitan puestos de trabajo a las personas españolas. Muchas veces se afirma sin más, pero en ocasiones se añade que las personas inmigrantes constituyen una competencia desleal que, al aceptar sueldos más bajos o peores condiciones de trabajo, desplazan a las trabajadoras y trabajadores autóctonos. Veámoslo con algunos datos.

Un dato muy significativo es la tasa de paro. Con independencia del signo del ciclo económico, en periodos de expansión y de recesión económica la tasa de paro de las personas inmigrantes siempre ha sido mayor que la de las nacionales. En 2007, todavía en pleno boom económico, la tasa de paro de las personas extranjeras fue del 12,6% frente al 7,8% de las españolas. En 2013, tras cinco años de crisis económica, la tasa de paro fue del 39,2% para las personas extranjeras y del 24,9% para las españolas. En 2019, en plena recuperación económica, la tasa de paro había descendido, aunque manteniendo la misma tendencia: 20,1% en el caso de las personas extranjeras y 13,2% en el caso de las españolas.

¿Por qué los trabajadores y trabajadoras inmigrantes tienen siempre tasas de paro superiores a las de la población española? Las razones son diversas, pero desde hace dos décadas la literatura destaca el tipo de trabajo realizado por las personas inmigrantes, muy concentrados en ocupaciones manuales de cualificación básica; y el tipo de contrato, con una alta proporción de contratos temporales que dobla la temporalidad de las personas autóctonas (Cachón, 2009; Iglesias et al, 2020). La tasa de paro de los trabajadores y trabajadoras extranjeras dobla a la de los españoles y españolas, dado que los primeros están mucho más concentrados en trabajos no cualificados, temporales y precarios, lo que facilita su despido como forma de ajuste empresarial. La mayor tasa de paro de las personas inmigrantes está relacionada con el tipo de inserción laboral que han conocido.

Como indican todos los estudios, las personas de origen inmigrante se insertaron «por abajo» en la estructura económica y el mercado de trabajo, en su inmensa mayoría en trabajos no cualificados en agricultura, construcción y servicios, los hombres; y en servicio doméstico, cuidados y hostelería, las mujeres. Es decir, básicamente en los sectores y puestos de trabajo no cubiertos por la mano de obra nacional que los había abandonado por el aumento del

◀ Desde hace dos décadas la literatura destaca el tipo de trabajo realizado por las personas inmigrantes, muy concentrados en ocupaciones manuales de cualificación básica; y con una proporción de contratos temporales que dobla la temporalidad de los autóctonos.



nivel educativo, las expectativas laborales y la demanda en otros sectores con mejores salarios y condiciones de trabajo. Durante todo el boom económico, de 1996 a 2008, los trabajadores y trabajadoras inmigrantes fueron funcionales para los empresarios y complementarios con los trabajadores y trabajadoras autóctonas. Unos y otros no competían por los mismos puestos de trabajo dado que estaban ubicados en diferentes segmentos del mercado laboral. ¿Esta situación se modificó con la Gran Recesión de 2008 a 2014?, ¿qué podemos decir en la actualidad?

Nos podemos aproximar a la realidad mediante las ocupaciones que nos muestra la Encuesta de Población Activa, EPA. La tabla 1 presenta la población ocupada, española y extranjera, según el tipo de ocupación que registra la EPA, que, para mayor claridad, hemos agrupado en cuatro grandes grupos: directivos y profesionales; técnicos medios y administrativos; trabajadores cualificados y trabajadores no cualificados. Se han elegido dos años significativos, 2008, primer año de crisis, y 2016, cuando en términos macroeconómicos ya estábamos en plena recuperación.

Tabla 1. Distribución porcentual de trabajadores ocupados, españoles y extranjeros, en grupos de ocupación. 2008-2016

	Españoles		Extranjeros	
	2008	2016	2008	2016
TOTAL (miles)	17.276,8	16.318,5	2.943,1	1.982,5
Total (%)	100	100	100	100
Grupo A: 1+2	22,5	23,5	7,9	10,6
Grupo B: 3+4	23,2	22,1	8,4	8,3
Grupo C: 6+7+8	27,4	21,2	30,6	19,9
Grupo D: 5+9	26,4	32,8	53,0	61,2

Fuente EPA. INE. Elaboración propia¹.

La encuesta más reciente realizada a la población de origen inmigrante en España muestra una fotografía ocupacional muy similar a la del cuadro. Un 59% de las personas inmigrantes entrevistadas se ocupaba de trabajos manuales elementales, el 16%, de trabajos obreros cualificados; y en el otro extremo, el 9,9% trabaja

¹ Agrupaciones por ocupaciones EPA. Grupo A. Directivos y profesionales: ocupaciones 1 (directivos de empresas) y 2 (técnicos, profesionales). Grupo B. Técnicos de apoyo y empleados administrativos: ocupaciones 3 y 4. Grupo C. Trabajadores cualificados (agricultura, industria y operadores máquinas): ocupaciones 6, 7 y 8. Grupo D. Trabajadores servicios restauración, personal (ocupación 5) y trabajadores no cualificados (ocupación 9).



en servicios profesionales cualificados (Iglesias et al, 2020). Estos datos nos indican diversos aspectos de interés sobre la inserción laboral de la población de origen inmigrante.

En primer lugar, se ha dado un estancamiento de trabajadores y trabajadoras inmigrantes en la parte más baja, precaria y vulnerable de la estructura laboral del país. Esta situación no se corresponde con el tiempo de residencia en España, con una media de 13 años, ni tampoco con el nivel educativo medio, similar al de la población española, aunque con grandes diferencias según los colectivos (Iglesias et al, 2020).

En segundo lugar, se ha consolidado una estructura etnofragmentada del mercado de trabajo español con tres notas características: la concentración de los trabajadores y trabajadoras inmigrantes en determinados sectores (agricultura, construcción, hostelería, servicio doméstico y cuidados); la sobrerrepresentación en los puestos de trabajo con menor cualificación dentro de cada sector y empresa; y un «sentido común», según el cual el origen se asocia con cualificaciones, cultura del trabajo y habilidades, lo que orienta a las personas inmigrantes hacia unos puestos de trabajo u otros. Todo esto, además de la dinámica del modelo de desarrollo con su continua demanda estructural de mano de obra barata y flexible, y de los procesos de micro-discriminación social e institucional, constituye una serie de obstáculos para la promoción laboral de las personas inmigrantes.

En tercer lugar, teniendo en cuenta estas tendencias, el ámbito de posible competencia entre las trabajadoras y trabajadores españoles e inmigrantes es bastante reducido, dado que unos y otros se ubican fundamentalmente en distintos segmentos del mercado de trabajo: unos en los grupos de ocupación superiores, otros en los grupos inferiores. ¿Se han dado episodios de competencia entre trabajadores y trabajadoras autóctonas e inmigrantes durante la Gran Recesión de 2008-2014? Sin duda se habrán dado en sectores y territorios concretos, pero no de forma general, como nos indican todos los datos. Aquí, sin embargo, lo que opera es el mecanismo de la generalización: uno o varios casos puntuales se tienden a atribuir a todo el colectivo de «los inmigrantes».

Además de que no responde a la realidad, otro problema de la idea «los inmigrantes quitan puestos de trabajo», es que focaliza la atención en lo que, se supone, «quitan», ignorando lo que aportan. A nivel económico, las trabajadoras y trabajadores inmigrantes

◀ **Se ha consolidado una estructura etnofragmentada del mercado de trabajo español con tres características: la concentración de las y los trabajadores inmigrantes en determinados sectores; la sobrerrepresentación en los puestos de trabajo con menor cualificación dentro de cada sector y empresa; y un «sentido común» que orienta a las personas inmigrantes hacia unos puestos de trabajo u otros.**



constituyen una parte estructural de nuestra economía. En mayo de 2022 la Seguridad Social registraba 2.433.622 extranjeros en alta laboral, el 12% del total. Igualmente, su aportación económica no es solamente como trabajadores, también como consumidores. El gasto de las familias inmigrantes en vivienda, provisiones y servicios es una parte relevante de la demanda interna, factor básico en nuestro crecimiento económico. Finalmente, y no menos importante, las personas inmigrantes son contribuyentes de las arcas públicas, sea como trabajadoras vía IRPF o como consumidoras vía IVA; sus impuestos también contribuyen, como los del resto de la población, a pagar los servicios públicos como educación o sanidad.

¿Los inmigrantes acaparan las ayudas y prestaciones sociales?

El sistema de bienestar social español, además de un bajo nivel de gasto social y del importante papel adjudicado a las familias, se caracteriza por la combinación de servicios públicos universales (como la sanidad y la educación), programas de prestaciones de base contributiva (en función de la cotización previa) y prestaciones no contributivas que se dirigen a los grupos económicamente más vulnerables (desempleados y desempleadas sin recursos, hogares pobres y personas en riesgo de exclusión). Dado que la población inmigrante, en términos generales, tiene trabajos más precarios, ingresos inferiores a los nacionales y un mayor número medio de hijos e hijas por hogar, cabría esperar que su uso de los programas y prestaciones sociales fuera igual o mayor que el de los autóctonos. Sin embargo, como subrayan Muñoz de Bustillos y Grande (2017), se debe considerar la situación social de la población de origen inmigrante para responder de forma adecuada a si hacen o no una mayor utilización de los programas y prestaciones sociales.

En términos generales, la Encuesta de Condiciones de Vida 2015 nos indica que los hogares cuya cabeza de familia es inmigrante tienen una mayor dependencia de los ingresos de mercado (sueldos), que suponen el 80,6% de sus ingresos totales frente al 64,3% de los nativos; y que, por lo tanto, reciben una menor proporción de prestaciones sociales. Esta diferencia se debe, fundamentalmente, a las pensiones. Cuando éstas se excluyen, la relevancia de las prestaciones en el total de ingresos tiende a equipararse



en los dos colectivos sobre un 10%. Sin embargo, los hogares de personas inmigrantes tienen una probabilidad un 4,7% inferior a la de los hogares nativos en condiciones sociales similares de recibir prestaciones sociales monetarias. Excluyendo las pensiones, esta diferencia supone que los hogares de personas inmigrantes reciben en torno a 400 euros menos que los hogares de personas autóctonas en iguales condiciones (Muñoz de Bustillos y Grande, 2017). Estos resultados son similares a los obtenidos para 2006 (Muñoz de Bustillo y Antón, 2010), observándose un aumento de la brecha autóctonos-inmigrantes en prestaciones tras la crisis.

Una de las prestaciones más importantes es la prestación por desempleo. Durante los años centrales de la Gran Recesión, las personas extranjeras casi triplicaron su presencia entre las personas beneficiarias de prestaciones de desempleo, representando el 15% del total en 2010, dado que la recesión y el paro afectaron en mayor medida a la población inmigrante. Como sabemos, la cuantía y duración de las prestaciones recibidas por las personas desempleadas dependen de la cuantía y período de cotización previo. La alta tasa de temporalidad entre las personas inmigrantes, con trayectorias laborales más cortas, explica que su tasa de cobertura sea menor.

A finales de 2010, el 78% de las personas nativas desempleadas percibían una prestación por desempleo, frente, aproximadamente, al 40% de las personas extranjeras desempleadas. Posteriormente, conforme se fueron agotando las prestaciones por desempleo, esos porcentajes empezaron a descender manteniéndose la menor cobertura de las personas inmigrantes (Bruquetas y Moreno, 2015). Agotado el derecho a una prestación contributiva por desempleo se puede solicitar, cumpliendo ciertas condiciones, un subsidio de desempleo de carácter asistencial y por un tiempo limitado. En 2015, de acuerdo con la EPA, un 43% del total de personas desempleadas recibían algún tipo de prestación por desempleo, contributiva y asistencial, por solo un 24% de las personas extranjeras desempleadas (Bruquetas y Moreno, 2015). Dicho de otra forma, afirmar que los inmigrantes «acaparan» las prestaciones por desempleo no se sostiene.

Durante la Gran Recesión 2008-2014, esa misma idea, pero focalizada en las ayudas de Servicios Sociales, aumentó su incidencia en barrios multiculturales de diversas ciudades españolas (Giménez et al, 2015; Gómez-Crespo y Torres, 2020). Veamos algunos datos:

◀ **Dado que la población inmigrante, en general, tiene trabajos más precarios, ingresos inferiores a los nacionales y un mayor número medio de hijos e hijas por hogar, cabría esperar que su uso de los programas y prestaciones sociales fuera igual o mayor que el de las personas autóctonas.**



en 2012, según datos del Sistema Integral de Usuarios de Servicios Sociales (SIUSS), los extranjeros representaban el 16,5% del total de personas que habían pasado por algún centro; sin embargo, las actuaciones y medidas orientadas a estos usuarios solamente representaban un 7,5% del total, en proporción inferior a su peso poblacional. A la vez, esta población suponía una proporción muy superior en las ayudas de emergencia o urgente necesidad, con un 19,3% de usuarios inmigrantes (Bruquetas y Moreno, 2015). En referencia a los datos a nivel estatal; la presencia de los usuarios inmigrantes era más elevada en los Servicios Sociales de las grandes ciudades y sus áreas metropolitanas. Años después, cuando se habían acumulado los efectos de la crisis, esta proporción aumentó.

Así, por ejemplo, en la ciudad de Valencia en 2016, el 24,9% de las personas atendidas en servicios sociales eran extranjeras. En algunos programas, como el Programa del Menor, su presencia correspondía a su peso poblacional, el 14%. Dicho de otra forma, no había problemas particulares respecto a menores, discapacidad u otras problemáticas. Los problemas de las familias inmigrantes eran la pobreza y el riesgo de exclusión. Las y los usuarios extranjeros representaban el 32% de las prestaciones económicas (ayudas de emergencia, nutrición, garantía de suministros básicos, etc.) y el 26,9% del total de beneficiarios de la Renta Garantizada de Ciudadanía (Torres et al, 2018), una sobrerrepresentación respecto a su peso poblacional debido a su peor situación socioeconómica.

Algunas de estas ayudas y prestaciones han generado en diferentes barrios comentarios diversos, pero con una línea similar: «los inmigrantes acaparan las ayudas», «se les dan más a ellos». Una de estas situaciones, descrita por varias técnicas de servicios sociales, es la adjudicación de la beca comedor escolar, una ayuda muy solicitada en la ciudad de Valencia. Además de la comunicación personalizada, el listado de solicitudes de becas concedidas y denegadas se expone, como es preceptivo, en el Centro Municipal de Servicios Sociales. En este contexto son habituales los comentarios según los cuales las personas inmigrantes acaparan las ayudas, emitidos por parte de las personas nativas que ven denegada su solicitud y observan que entre las concedidas abundan los nombres y apellidos extranjeros (Torres et al, 2018).

En estas situaciones parece importante explicitar dos ideas. Una primera es que los Servicios Sociales aplican criterios universalistas en la concesión de las ayudas, sean de beca comedor escolar o

◀ **Ante el desequilibrio entre necesidades sociales y limitaciones del presupuesto en ayudas se puede dar lo que se conoce como «competencia por recursos escasos», lo que puede activar el prejuicio étnico grupal.**



de otro, como los ingresos económicos del hogar, el número de hijos e hijas y otros similares. No hay un sesgo más favorable a las familias inmigrantes por parte de las y los profesionales de Servicios Sociales, como erróneamente se afirma. En 2020, la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (indicador AROPE) era del 22,6% para las personas españolas, del 43,4% para las de origen de la Unión Europea y del 58% para las personas de origen no comunitario. Los hogares de familias inmigrantes no «acaparan» las ayudas sociales; son las que les corresponden por su situación social, con mayor tasa de pobreza y número de hijos por hogar (FOESSA, 2022).

La segunda idea es el contexto social donde se dan estas situaciones: barrios populares periféricos que han padecido más los impactos de la crisis y los recortes en gastos sociales, en los que se ha dado un aumento de necesidades sociales por una buena parte del vecindario. Ante el desequilibrio entre necesidades sociales y limitaciones del presupuesto en ayudas se puede dar lo que se conoce como «competencia por recursos escasos», lo que puede activar el prejuicio étnico grupal (Blumer, 1958). Así, el sector del vecindario autóctono más precario puede percibir al vecino o vecina inmigrante no como un vecino más, con similar o peor situación socio-económica, sino como un «otro» definido por su origen etnocultural que, al competir por las ayudas, tiende a degradar su calidad de vida, ya precaria. En este tipo de dinámicas lo que suele aparecer en primer plano es el carácter inmigrante, no nacional o recién llegado del otro, más que las causas reales que las provocan que son la combinación entre la extensión de las situaciones de precariedad económica y social, por un lado, y los importantes límites, profesionales y presupuestarios de nuestros Servicios Sociales, por el otro.

¿Los inmigrantes abusan de los servicios sanitarios?

Se trata de una idea bastante extendida. Según Cebolla y González (2016), el 45% de los españoles mostraba su acuerdo con la idea de que las personas inmigrantes abusan de los servicios de salud, porcentaje que aumentaba al 55% cuando se les preguntaba por las personas extranjeras de países ricos. Sin embargo, los estudios y datos disponibles no avalan esta percepción.



Con la excepción de las personas migrantes internacionales jubiladas, en su inmensa mayoría de Europa central y nórdica, la población de origen inmigrante es una población joven, con buena salud y que, por tanto, no deberían tener un mayor uso de los servicios sanitarios que el que realiza la población autóctona. Y así lo indican los datos de las Encuesta Nacional de Salud 2006/2007 y 2011/2012. En 2006, la población extranjera consultó al médico de cabecera un 7% menos que la autóctona y realizó un 16,5% menos de consultas a especialistas (Moreno y Bruguetas, 2011: 97). Seis años después teníamos las mismas tendencias. En 2012, las y los inmigrantes consultaban menos al médico de cabecera y al especialista, un 5% menos que los autóctonos (Muñoz de Bustillo y Grande, 2017). Las dos encuestas y diversos estudios muestran que el único ámbito sanitario donde se da una sobre-representación relativa de usuarios inmigrantes, un 3% más, son las urgencias. En los primeros años de la inmigración en España se solía explicar esta mayor presencia por desconocimiento del sistema de salud por parte de los recién llegados. Este factor ha tendido a desaparecer. Esta excepción se comprende, básicamente, por la situación jurídica-administrativa y social de una parte de la población de origen inmigrante. Durante largos años el único recurso que tenían las personas con residencia irregular en España, los «inmigrantes sin papeles», ante un problema de salud, era acudir a urgencias. Esta situación se agudizó con el Real Decreto Ley 16/2012 que excluyó a las personas inmigrantes en situación administrativa irregular del Sistema Nacional de Salud, medida que fue anulada en 2019. En otros casos de uso no adecuado del servicio de urgencia lo que influye es la situación social. Se trata de trabajadores y trabajadoras inmigrantes con permiso y contrato que, dada su precariedad, temen faltar al trabajo por una consulta médica (Moreno y Bruguetas, 2011; Muñoz de Bustillo y Grande, 2017).

En este, como en otros ámbitos, llama la atención la discordancia entre los datos y la percepción de la opinión pública. La población de origen inmigrante no hace un uso abusivo de la sanidad pública; incluso, como hemos visto, su presencia en los recursos sanitarios es menor que la de la población autóctona. Ello no significa que, en presencia de un fuerte incremento de la población protegida como resultado de la inmigración, sin un aumento equivalente de recursos sanitarios, no se hubieran producido problemas de sobrecarga de los servicios médicos.

◀ **Con la excepción de las personas migrantes internacionales jubiladas, de Europa central y nórdica, la población de origen inmigrante es una población joven, con buena salud que no hace mayor uso de los servicios sanitarios que el que realiza la población autóctona.**



En la primera década del siglo XXI, un sistema nacional de salud dimensionado para 40 millones debió atender a 44,7 millones de usuarios (2006) y, una década más tarde, a 47,4 millones (2021). Este riesgo de sobrecapacidad de los servicios sanitarios se hizo más evidente a partir de la crisis económica con las políticas de austeridad y recorte de gastos sociales; y con una caída nominal del gasto público en salud del 12% entre 2009-2014, el 19% en términos reales (Muñoz de Bustillo y Grande, 2017). Además, a pesar de las medidas adoptadas desde 2019 y el aumento de fondos con la pandemia de la COVID-19, no se ha recuperado el nivel de gasto público sanitario anterior a 2008.

No es extraño, por tanto, que «crujan las costuras» de los servicios sanitarios, en particular de los centros de atención primaria públicos ubicados en los barrios populares, los cuales concentran la máxima demanda y cuyos beneficiarios, autóctonos e inmigrantes, no pueden optar a las prestaciones de la sanidad privada por razones económicas. Ante esta situación de saturación, con una espera media de quince días para una cita con el médico de familia, una parte importante de la opinión pública tiende a explicarlo por la presencia de personas inmigrantes y no por sus causas reales: la inadecuación del sistema sanitario respecto al total de la población a atender y los recortes en gasto sanitario. Aquí, como en otros ámbitos sociales, opera el mecanismo de atribuir a las personas inmigrantes la responsabilidad de la degradación de las condiciones de vida en los barrios populares y pluriculturales (Giménez et al, 2015; Torres et al, 2018) en este caso del sistema sanitario, ocultando las causas reales de los problemas actuales de la sanidad pública.

¿El alumnado inmigrante degrada la calidad de la enseñanza?

La alta proporción de alumnos y alumnas de origen inmigrante en colegios e institutos públicos suele suscitar comentarios de preocupación en un sector de madres y padres autóctonos como «baja el nivel», «es un centro complicado» y otras similares. De este modo, se entiende la alta proporción del alumnado inmigrante como un indicador negativo de la calidad de la enseñanza que se imparte en dichos centros.

Veamos algunos datos generales para enmarcar esta cuestión. Dado el carácter familiar que rápidamente adquirió la inmigración en España, el boom migratorio ha tenido un evidente reflejo

◀ **Ante una espera media de quince días para una cita con el médico de familia, una parte importante de la opinión pública tiende a explicarlo por la presencia de las personas inmigrantes y no por sus causas reales: la inadecuación del sistema sanitario respecto al total de la población a atender.**

◀ **Se ha modificado el perfil del alumnado extranjero. En la segunda década del siglo XXI, mayoritariamente se trata de menores que vinieron pequeños o han nacido en España, se insertaron desde primaria en el sistema educativo, conocen la lengua, la cultura educativa y los códigos de sus pares de edad; es decir, están plenamente socializados aquí.**



en el sistema educativo español. En el curso 2000-2001, el alumnado extranjero en el conjunto de enseñanzas no universitarias representó el 1,9% del total del alumnado, porcentaje que aumentó al 8,9% en el curso 2011-2012 para ascender ligeramente en años posteriores. En el curso 2020-2021, los 857.175 alumnas y alumnos extranjeros representaban el 10,4% del total del alumnado de enseñanzas no universitarias. Además de aumentar su número, se ha modificado el perfil del alumnado extranjero. En la primera década del siglo XXI eran frecuentes los casos de alumnas y alumnos extranjeros preadolescentes o adolescentes con mayores dificultades para una adecuada inserción escolar. En la segunda década del siglo XXI, el perfil del alumnado extranjero era distinto. Mayoritariamente se trata de menores que vinieron pequeños o han nacido en España, se insertaron desde primaria en el sistema educativo, conocen la lengua, la cultura educativa y los códigos de sus pares de edad; es decir, están plenamente socializados aquí. Dicho de otra forma, algunos de los hándicaps derivados de la condición inmigrante, como el desconocimiento de la lengua o las diferencias curriculares, ya no operan.

De forma general, se ha dado una inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en términos de escolarización en la etapa obligatoria y asistencia regular a los centros. Esta inclusión escolar tiene problemas y límites que afectan, entre otros, al principio de equidad educativa que debería garantizar la igualdad real de oportunidades.

Un indicador relevante es la alta concentración de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en los colegios e institutos públicos. Son los centros públicos, en mayor medida que los privados, los que han incorporado en sus aulas al alumnado extranjero. En el curso 2014-2015, el 81,8% del alumnado extranjero cursaba sus estudios en centros públicos, cuando esta proporción era del 68% para el total del alumnado. En el curso 2020-2021, el 78,7% del alumnado extranjero asistía a un centro públicos, cuando esta proporción supuso el 67,2% para el total del alumnado. Se trata de una tendencia persistente.

No todos los centros públicos asumen por igual la escolarización del alumnado de origen extranjero. Son los colegios públicos de los barrios populares los que presentan mayores concentraciones y, a la vez, los que suelen acumular mayores dificultades. Las causas de esta concentración han sido y son objeto de vivos

◀ **No todos los centros públicos asumen por igual la escolarización del alumnado de origen extranjero. Son los colegios públicos de los barrios populares los que presentan mayores concentraciones y, a la vez, los que suelen acumular mayores dificultades.**



debates dado que influyen la residencia familiar, la situación socioeconómica, las tácticas de los colegios concertados y las diferentes normas municipales (García-Castaño y Rubio, 2013; Pedreño et al, 2015). En el caso español, esta concentración por origen se ha superpuesto a la doble red educativa preexistente, pública y privada-concertada, con claros perfiles en términos de clase y de origen étnico. Algo similar, por cierto, a lo que ha ocurrido en otros países europeos como Francia, Reino Unido y Países Bajos (Pedreño et al, 2015). En este contexto, cuando se generaliza la percepción de que la alta proporción de alumnado inmigrante disminuye la calidad de la enseñanza, se suele dar una «huida del alumnado autóctono» hacia otros centros, habitualmente de privada-concertada, que, entre otros efectos, retroalimenta la sobrerrepresentación del alumnado extranjero en esos centros.

Otro indicador relevante es el rendimiento académico de los hijos e hijas de inmigrantes y sus trayectorias formativo-laborales. Según diversos estudios, los resultados académicos de los hijos e hijas de inmigrantes son inferiores a los resultados de sus pares españoles (Moreno y Bruquetas, 2011; Cebolla, 2015). Además, se constata un patrón de diferencias según los grupos. El alumnado español de primaria y secundaria obtiene los mejores resultados de media, seguido del alumnado de origen europeo. El alumnado de origen latinoamericano se encuentra en una situación intermedia y los colectivos con rendimientos más bajos son los de origen africano (Cebolla, 2015). ¿Cuáles son las causas de este menor rendimiento académico? Si bien el alumnado de origen inmigrante presenta desventajas de partida, la causa principal de la brecha educativa respecto a sus compañeros autóctonos son las condiciones sociales y económicas de la familia y del entorno (véase p. ej. Cebolla, 2015). Se constata en España, como señala la literatura internacional, que el origen social es el factor explicativo de mayor relevancia en el diferencial académico entre el estudiantado inmigrante y autóctono (Heath et al, 2008; OECD, 2011). Con la crisis de 2008-2014 las condiciones sociales y económicas de las familias inmigrantes se degradaron, como también ocurrió con las familias obreras españolas. Al tiempo que con los recortes en gastos sociales se redujeron becas, ayudas y profesionales educativos, con mayor incidencia en los centros públicos de barrios populares.

Así las cosas, las y los jóvenes de origen inmigrante tienen, en su mayoría, unas trayectorias formativo-laborales típicas de clase

◀ **La causa principal de la brecha educativa del alumnado de origen inmigrante respecto a sus compañeros autóctonos son las condiciones sociales y económicas de la familia y del entorno.**



obrero: escasa inversión educativa, pronta incorporación al mercado laboral y trabajos poco cualificados (Moreno, 2013). En el curso 2014-2015, la proporción de alumnado extranjero era del 8,15% en Infantil y el 9,78% en la Escuela Secundaria Obligatoria. Acabada la etapa obligatoria, se constatan las diferencias. Ese mismo curso el alumnado extranjero representaba el 18% en la Formación Profesional Básica, pero solo el 3,8% del total de estudiantes universitarios de primer y segundo grado.

Volvamos a la idea que vincula degradación de la enseñanza y alumnado inmigrante. La calidad de la enseñanza es un concepto complejo que incluye diferentes aspectos y que no se puede reducir a un simple indicador, aunque sea importante, como es el rendimiento académico. Sin embargo, ese indicador es en lo que se fijan los padres y las madres del alumnado. La buena o mala fama de un colegio e instituto se suele cimentar en el rendimiento de su alumnado que tiende a resentirse, se dice, cuando aumenta el alumnado inmigrante.

En el caso del alumnado de origen inmigrante, sus resultados académicos inferiores a la media no se deducen de su origen inmigrante, sino de su situación de clase, familiar y de su entorno. A igualdad de condiciones sociales, los resultados académicos de los hijos e hijas de inmigrantes son similares a los de sus pares, hijos e hijas de las clases trabajadoras autóctonas. No estamos, por tanto, ante un problema cultural generado por el origen de este alumnado, sino ante un problema social que nos indica los límites del sistema educativo.

Nuestro sistema educativo no compensa el impacto negativo de las desigualdades generadas por factores socio-económicos, culturales o individuales. Los resultados académicos de los alumnos y alumnas se correlacionan con la clase social de la familia; las excepciones, que las hay, corroboran esa tendencia general. El principio de equidad educativa no se cumple adecuadamente ni con los hijos e hijas de inmigrantes ni con sus compañeros y compañeras de la misma clase social.

Además, la capacidad de compensación del sistema educativo fue mermada durante la Gran Recesión de 2008-2014. Con una política que privilegió la devaluación interna y los recortes de gastos sociales, el sistema educativo vio cómo se redujeron becas, ayudas de diversos tipos, profesionales y actividades orientadas a atender las desigualdades de partida. Si bien con la pandemia

◀ **Nuestro sistema educativo no compensa el impacto negativo de las desigualdades generadas por factores socio-económicos, culturales o individuales. Los resultados académicos de los alumnos y alumnas se correlacionan con la clase social de la familia.**



de la COVID-19 la orientación política ha cambiado, seguimos sin recuperar los niveles anteriores de profesionales y financiación.

Por lo tanto, cuando se relaciona calidad de enseñanza y alumnado inmigrante se está etnificando un problema social: los límites y déficits de nuestro sistema educativo. Al focalizarse los problemas del sistema educativo en el alumnado inmigrante, parecería que solamente ellos y ellas padecen estos problemas o que son quienes los generan.

¿Solo se juntan entre ellos, no quieren integrarse?

La imagen de un grupo de inmigrantes del mismo origen reunidos en un local, un parque o una pista deportiva, suele suscitar diversos comentarios. A menudo se señalan este tipo de reuniones como prueba que las personas inmigrantes «solo se juntan entre ellas» y que tienen una «escasa voluntad de integración». Dos ideas que no responden a la realidad del proceso de inserción de las personas de origen inmigrante y sus familias en la sociedad española.

Los datos e investigaciones en diversos ámbitos sociales muestran que las personas inmigrantes se relacionan entre ellas y con el conjunto de la sociedad. La encuesta más reciente sobre la inmigración asentada en España nos indica que el 62% de la población de origen inmigrante cuenta con redes interpersonales formadas tanto por miembros de la población autóctona como por personas inmigrantes. En la práctica, las personas inmigrantes mantienen sus redes propias y combinan los dos tipos de redes en su vida cotidiana. Además, el 23% forma parte de una unión mixta (Iglesias et al, 2020: 82) y es de destacar el «alto y significativo grado de contacto e interrelación» entre la población de origen inmigrante y la población autóctona como uno de los rasgos que caracteriza el «elevado arraigo social de la inmigración en España» (Iglesias et al, 2020: 81).

Una interacción que se concreta en la elevada y significativa presencia de personas autóctonas en las redes interpersonales de las inmigrantes y en el contacto cotidiano en dos espacios centrales: el vecindario y el lugar de trabajo. La misma encuesta nos indica que hay bastante coincidencia cotidiana a nivel de barrio cuando el 51% vive en un edificio o entorno más próximo donde los vecinos y vecinas son mayoritariamente autóctonos y cuando el 33%

◀ **La encuesta más reciente sobre la inmigración asentada en España indica que el 62% de la población de origen inmigrante cuenta con redes interpersonales formadas tanto por miembros de la población autóctona como por personas inmigrantes.**



lo hace en comunidades de vecinos donde las personas inmigrantes y autóctonas están equiparadas. Dado el perfil familiar de la población de origen inmigrante en España, otro ámbito de coincidencia cotidiana son los espacios generados por los colegios y el centro de salud. La presencia de hijos e hijas facilita la mayor interrelación de sus padres y madres con el entorno social más próximo. Por terminar con otro ámbito social relevante, el laboral, el 36% de la población de origen inmigrante trabaja en empresas donde la gran mayoría son trabajadoras y trabajadores nativos; el 30% lo hace en espacios de trabajo mixtos, con aproximadamente la mitad de trabajadoras y trabajadores nativos y la mitad extranjeros; y el 34% restante trabaja en ámbitos donde la gran mayoría son personas de origen inmigrante (Iglesias et al, 2020: 81).

Por tanto, la idea de que la población inmigrante solamente se relaciona entre ella no responde a la realidad. La sociedad española actual se caracteriza por una copresencia de la población autóctona y de la de origen inmigrante en diversas esferas sociales (trabajo, residencia, servicios públicos), que implica una diversidad de relaciones, desde las aparentemente más banales, como un simple saludo de reconocimiento, hasta otras más significativas.

Vayamos a la segunda idea: los inmigrantes no tienen voluntad de integrarse. Las dos primeras décadas del siglo XXI en España desmienten, en mi opinión, esa atribución. La inserción tranquila de las personas inmigrantes y sus familias que destaca la literatura se debe a diversos factores, desde el carácter funcional de la inmigración hasta la actitud abierta de una parte relevante de la población. Aquí me interesa subrayar otro factor: el esfuerzo de acomodación de las personas inmigrantes a las normas explícitas e implícitas que rigen ámbitos sociales como el trabajo, el vecindario y los servicios públicos. Una acomodación necesaria tanto por razones pragmáticas (desenvolverse de forma adecuada en la sociedad de recepción) como por otras más complejas (componer un proyecto vital en España). En todo caso, se ha dado una acomodación a las reglas de funcionamiento social por parte de las personas inmigrantes, quienes, en algunos casos, venían de pautas sociales y culturales muy distintas, lo que implica tanto un esfuerzo como una forma de materializar un proyecto vital y familiar aquí. El concepto de integración tiene múltiples lecturas. Se entienda como se entienda, el esfuerzo de acomodación que han realizado los hombres y mujeres de origen inmigrante expresa una voluntad de integración en el sentido que conforma una inserción tranquila en la sociedad española.

◀ **La sociedad española actual se caracteriza por una copresencia de la población autóctona y de la de origen inmigrante en diversas esferas sociales (trabajo, residencia, servicios públicos), que implica una diversidad de relaciones, desde las aparentemente más banales hasta otras más significativas.**



El comentario «no quieren integrarse» parece activarse ante determinadas imágenes: un corro de madres con hiyab en la puerta del colegio; un parque, pista deportiva o espacio baldío que reúne a personas latinas; o los solares que son precarios campos de críquet para la población pakistaní. Este tipo de comentario se da en una diversidad de contextos, urbanos y rurales, con diferentes concreciones, pero con rasgos comunes. Lo que suscita la atribución de falta de voluntad de integración es la reunión de personas inmigrantes del mismo origen en un espacio, local, parque o pista deportiva, con una cierta continuidad en el tiempo y cuya presencia contribuye a darle un nuevo significado al espacio, etnificándolo; por lo cual se pasa a hablar del «bar rumano», la «cancha de los ecuatorianos» o, más recientemente, el «solar de los pakistaníes». ¿Qué hacen estas personas inmigrantes? Lo mismo que hacía la emigración española de los años 60 del siglo pasado en Francia, Alemania y otros países europeos cuando se reunía en la casa de España, celebraban festividades españolas y jugaban al fútbol en un descampado próximo a la fábrica, los barracones o el barrio obrero (Lillo, 2016; Sanz, 2016). En los dos períodos históricos, junto a una inserción en la sociedad de recepción, las personas inmigrantes necesitan recrear espacios de sociabilidad propia, un espacio acogedor entre connacionales que constituye, al mismo tiempo, una fuente de apoyo y de recursos tanto a nivel psicosocial como de información, de relaciones y de otros aspectos para mejorar su situación. Esta necesidad es más importante en el período inicial del proceso de inserción y, posteriormente, va evolucionando.

En la primera década del siglo XXI, con el boom de la inmigración, muchas ciudades y pueblos vieron como surgían espacios etnificados de este tipo. No sin algunas tensiones iniciales, en términos generales, se dio un proceso de acomodación de estos espacios. Por un lado, ayuntamientos y las ONG procuraron regular, establecer normas y limitar los aspectos más criticados con una diversidad de fórmulas (búsqueda de espacios alternativos, acondicionamiento, etc.). Por otro lado, por parte de las personas inmigrantes, la regulación y ajuste de estos espacios se ha aceptado en la práctica como un aspecto más del proceso de acomodación a su nuevo entorno social y un ajuste de prácticas culturales que perciben como poco positivas, dado el rechazo que suscita en la sociedad local (Torres, 2008).

◀ **Lo que suscita la atribución de falta de voluntad de integración es la reunión de personas inmigrantes del mismo origen en un espacio, local, parque, pista deportiva, con una cierta continuidad en el tiempo y cuya presencia contribuye a darle un nuevo significado al espacio.**



Este tipo de espacios se han ido modificando con el tiempo, unos han perdido relevancia y otros se mantienen más o menos acomodados. También ha ido cambiando el tipo de espacios y de usos; así, por ejemplo, mientras disminuía el número de espacios para la población latina, han aumentado los que agrupan a la población pakistaní, una migración más reciente y, en los últimos años, con un creciente perfil familiar (Climent et al, 2014; Torres et al, 2018).

¿Es incompatible estar en estos espacios con la voluntad de integrarse en la sociedad española? No lo parece. Al menos en mis investigaciones las mismas personas inmigrantes y familias que acudían a la cancha latina también estaban en los espacios públicos comunes, como las plazas y los mercados, e insertados en sus ámbitos de trabajo y de barrio. Más que una supuesta voluntad de integración, o falta de ella, esta forma de combinar espacios y ámbitos comunes, compartidos con el conjunto del vecindario y otros espacios diferenciados, del propio grupo, obedece a diferentes necesidades de sociabilidad pública. En el primer caso, la necesidad de funcionar adecuadamente en los distintos ámbitos sociales; en el segundo caso, la necesidad de recrear la sociabilidad propia. Además, la experiencia histórica muestra el papel positivo que cumplen las asociaciones de personas inmigrantes, las iglesias, y los espacios informales de encuentro y diversión, en la mejor y más rápida adaptación de los connacionales recién llegados (Portes, 2012).

La inserción de las personas inmigrantes es un proceso complejo, con luces y sombras, no siempre armonioso y que suscita tensiones diversas. En este capítulo hemos abordado una serie de mitos y prejuicios que dificultan la convivencia. Además de estas ideas que, como hemos visto, no responden a la realidad, operan también diversos mecanismos como la generalización, cuando a partir de uno o varios casos puntuales se atribuyen a todo el colectivo comportamientos o actitudes consideradas negativas; o la etnificación o culturalización de problemas que suelen tener una diversidad de causas económicas, sociales o políticas, pero que son explicados por el origen del «otro» y/o su cultura.

Esto nos plantea una cuestión más general: las condiciones sociales para una convivencia adecuada; en otras palabras, para una buena integración. Como recordaban Kymlicka en el debate norteamericano y Sayad en el francés, los factores fundamentales para la buena o mala inserción de las personas inmigrantes

◀ **Más que una supuesta voluntad de integración, o falta de ella, esta forma de combinar espacios y ámbitos comunes, compartidos con el conjunto del vecindario, y otros espacios diferenciados, del propio grupo, obedece a diferentes necesidades de sociabilidad pública.**



son las políticas de ciudadanía, educación y empleo que «han sido siempre los pilares principales de la integración» (Kymlicka, 2003: 189). La integración, según Sayad (1994), no será el resultado de un programa de ingeniería social; aunque sean necesarias políticas y programas específicos, el factor decisivo son las dinámicas del funcionamiento social en su conjunto. Aplicado a nuestro caso, algunas de las dinámicas e ideas que hemos comentado, como la competencia por recursos escasos (un buen trabajo, ayudas sociales o un centro de salud no saturado), nos remiten a problemas estructurales de nuestra sociedad que salió de la Gran Recesión de 2008-2014 más fragmentada, más desigual y con un tercio de la población en la precariedad; tanto en lo socioeconómico como por lo que se refiere a vínculos y afiliaciones sociales, comunes y significativas. Afrontar estos problemas con potentes políticas públicas, de empleo, de servicios públicos, o fiscales, es avanzar, entre otras cosas, para establecer mejores condiciones objetivas para una convivencia.

Para profundizar

Iglesias, J., Rúa, A., y Ares, A. (2020). *Un arraigo sobre el alambre. La integración de la población de origen inmigrante en España*. Fundación FOESSA.

https://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/INFORME_ARRAIGO_SOBRE_EL_ALAMBRE.pdf

La obra se basa en los resultados de la encuesta dirigida a la población inmigrante más reciente y amplia, con trabajo de campo entre el último trimestre de 2017 y el primero de 2018, aunque se centra en aquellas personas migrantes procedentes de los países en desarrollo. Este volumen presenta una valiosa radiografía actualizada de la población inmigrante en España, un arraigo en precario, en ámbitos como el mercado de trabajo, el espacio residencial, las redes sociales y el tipo de inserción en la estructura social.

Bibliografía

Blumer, H. (1958). «Race Prejudice as a Sense of Group Position». *Pacific Sociological Review*, 1(1), 3-7.
<https://doi.org/10.2307/1388607>

◀ Hay mecanismos que dificultan la convivencia como la generalización, cuando a partir de uno o varios casos puntuales se atribuye a todo el colectivo compartimientos o actitudes consideradas negativas; o la etnificación o culturalización de problemas que suelen tener una diversidad de causas económicas, sociales o políticas.



- Bruquetas, M. y Moreno, F.J. (2015). «Precarización y vulnerabilidad de la población inmigrante en la España en crisis. El papel del Estado de Bienestar». *Panorama Social*, 22, 139-151.
- Cachón, L. (2009). *La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Anthropos.
- Cea d'Ancona, M.ª A. (2015). «Los efectos de la crisis económica en la molduración y evolución de la opinión pública española ante la inmigración». *Migraciones*, 37, 29-52.
<https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.002>
- Cebolla Boado, H. (2015). Las trayectorias educativas de los hijos de los inmigrantes en España. ¿Qué sabemos y qué podemos esperar? En: C. Torres (ed.). *España 2015. Situación Social*. Centro de Investigaciones Sociológicas: 225-233.
- Cebolla Boado, H. y González Ferrer, A. (2016). ¿Ha podido más la crisis o la convivencia? Sobre las actitudes de los españoles ante la inmigración. *Documento de trabajo 191*. Fundación Alternativas.
- Climent, P., Yébenes, J. y Felipe-Tío, M.J. (coord.) (2015). *Espacios públicos de uso etnificado en la ciudad de Valencia 2014*. Ayuntamiento de Valencia – Fundación CeIMigra.
- FOESSA (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*. Fundación FOESSA.
- García-Castaño, F. y Rubio, M. (2013). «Juntos pero no revueltos. Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68-1, 7-31.
- Giménez, C., Lobera, J., Mora, T. y Roche, D. (2015). *Convivencia social e interculturalidad en territorios de alta diversidad*. Obra Social «la Caixa».
- Gómez-Crespo, P. y Martínez-Aranda, M.A. (2018). La culturització de la conflictivitat veïnal en barrios pluriculturals: actors, mecanismes i dinàmiques. En: A., Moncusí, F. Torres y H. Fioravanti (eds.). *Barris i ciutats en clau pluricultural. Construcció del conflicte, experiències veïnals i gestió institucional*. Alzira: Neopàtria, 51- 66.
- Gómez-Crespo, P. y Torres, F. (2020). «Convivencia y barrios multiculturales: conflicto y cohesión en contextos de crisis». *Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 7, 28-43.
- Heath, A., Rothon, C. y Kilpi, E. (2008). «The second generation in western Europe: Education, Unemployment and Occupational Attainment». *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>



- Iglesias, J., Rúa, A. y Ares, A. (2020). *Un arraigo sobre el alambre. La integración de la población de origen inmigrante en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Iglesias, J. y Ares, A. (dir.) (2021). *Lo que esconde el sosiego: Prejuicio étnico y relaciones de convivencia entre nativos e inmigrantes en barrios populares*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lillo, N. (2006). La emigración española a Francia a lo largo del siglo XX. Entre la 'perfecta integración' y el retorno. En: A. Alted y A. Asenjo (coords). *De la España que emigra a la España que acoge* (pp. 276-288). Madrid: Caja Duero – Fundación Largo Caballero.
- Moreno, A. (2013). Situación demográfica, económica y laboral de las personas jóvenes. En: VV.AA., *Informe Juventud en España 2012* (pp 5-167). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Moreno, F. J. y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Muñoz de Bustillo, R. y Antón Pérez, J. I. (2010). «Inmigración y Estado de bienestar en España». *Información Comercial Española*, 854, 49-60.
- Muñoz de Bustillos, R. y Grande, R. (2017). «Inmigración y Estado de bienestar en España». *Anuario CIDOB de la Inmigración 2017*, 206-229.
<https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2017.206>
- OECD (2011). *How Are School Systems adapting to Increasing Numbers of Immigrants Students? PISA in focus II*. OECD Publishing.
- Pedreño, A., Moraes, N. y Gadea, E. (2015). Crisis, inmigración y desposesión de los servicios públicos. En: F. Torres y E. Gadea (coords.). *Crisis, inmigración y sociedad* (pp. 99-128). Madrid: Editorial Talasa.
- Pettigrew, T. y Tropp, L.R. (2006). «A meta-analytic test of intergroup contact theory». *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Portes, A. (2012). *Sociología económica de las migraciones internacionales*. Barcelona: Anthropos.
- Rinken, S. (2017). Actitudes sosegadas ante la inmigración y los inmigrantes en tiempos de crisis: ¿cómo explicar la excepcionalidad española? En: D. Godenau y D. Buraschi (eds.). *Migraciones*,



desigualdad e integración en tiempos de crisis (pp. 39-67).
Tenerife: Cabildo de Tenerife.

Sanz, C. (2006). La emigración española a Alemania. En: A. Alted y A. y Asenjo (coords.). *De la España que emigra a la España que acoge* (pp. 289-306). Madrid: Caja Duero – Fundación Largo Caballero.

Sayad, A. (1994). « Qu'est-ce que l'intégration? ». *Hommes & Migrations* 1182, 8-14.

Torres, F. (2008). «Los nuevos vecinos en la plaza. Inmigrantes, espacio y sociabilidad pública». *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(3), 366-397

Torres, F., Moncusí, A. y Osvaldo, F. (2015). «Crisis, convivencia multicultural y «efectos de barrio». El caso de dos barrios de Valencia». *Migraciones*, 37, 217-238.

<https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.010>

Torres, F. (dir), Pérez, Y., Mut, E., Giner, J. y Monsell, M. (2018). *Hacia una ciudad intercultural. El vecindario inmigrante en Valencia. 2006-2016*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.



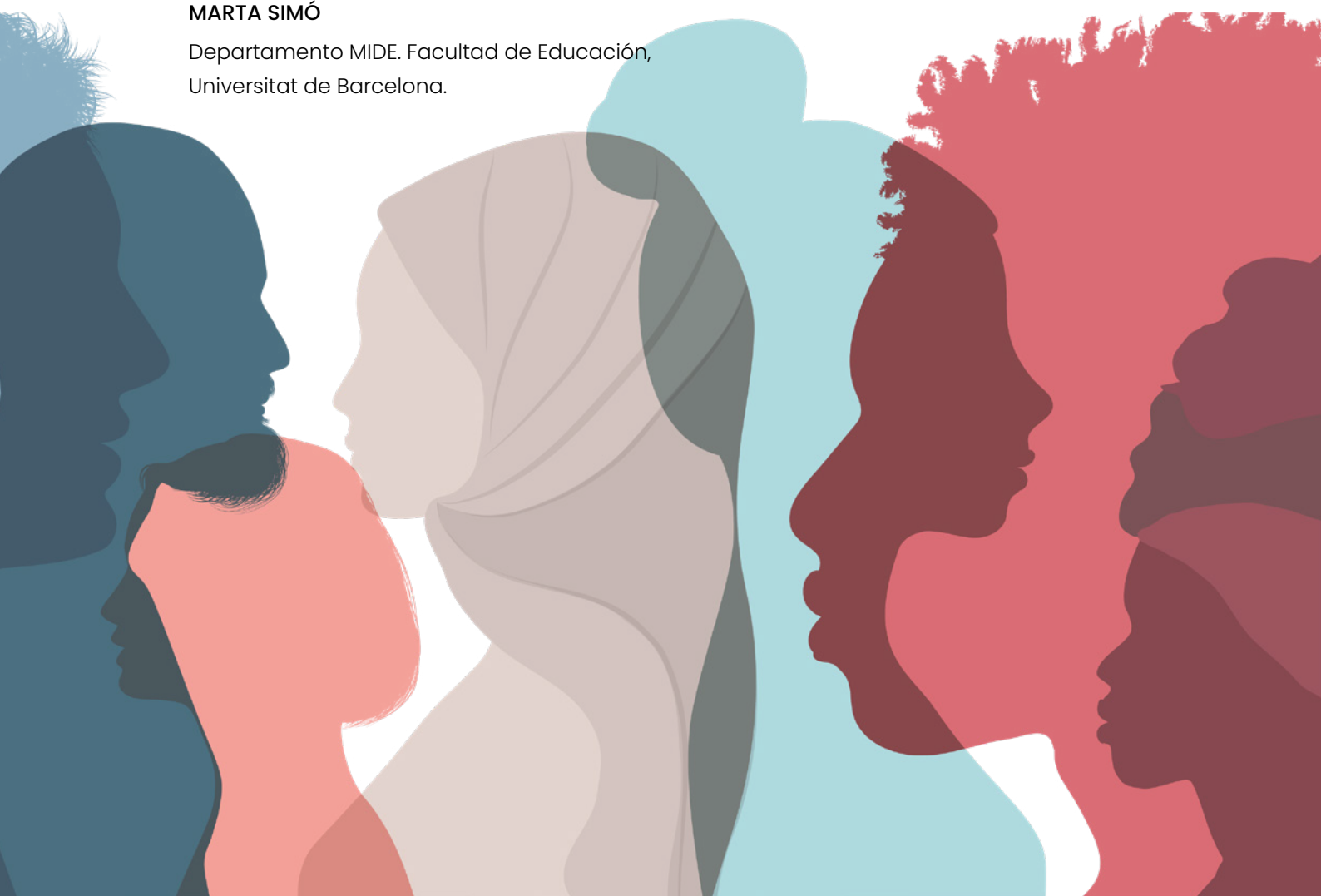
CAPÍTULO 3.

Hablar de la diversidad
en clave positiva.

Medidas pedagógicas para
abordar el discurso de odio

MARTA SIMÓ

Departamento MIDE. Facultad de Educación,
Universitat de Barcelona.



Pensar la diversidad en clave positiva supone un ejercicio de comprensión y deconstrucción de los principales prejuicios y estereotipos hacia diversos grupos minorizados y racializados, especialmente de nuevos migrantes procedentes de países con una mayor diversidad étnica, cultural y religiosa. En este capítulo, en primer lugar, se hará un recorrido básico sobre que es la educación y el diálogo intercultural. A continuación, se expondrán los programas de distintos organismos supranacionales que abogan por una educación sobre la diversidad y la lucha contra el discurso de odio. Finalmente, en el último apartado se presentarán varios ejemplos de proyectos pedagógicos y de formación del profesorado que respaldan el conocimiento de dichos conceptos buscando una comprensión positiva de la diversidad vista como parte de la riqueza de la dignidad humana y colectiva.

Educación y diálogo interculturales

Tal como se ha expresado en capítulos anteriores, Europa ha experimentado recientemente un aumento de los flujos de población y la inmigración constituye ahora un factor principal del crecimiento demográfico. En consecuencia, la diversidad étnica, cultural y religiosa se ha convertido en un elemento estructural característico de las sociedades europeas. En este contexto, el sector de la educación será una de las primeras instituciones en tener que adaptarse a un nuevo tejido social y cultural de sus estudiantes procedentes o con antecedentes migratorios. Esto implica una serie de nuevas oportunidades para el enriquecimiento cultural, social y personal que nos brinda dicha diversidad a nivel del aula, de la escuela y de todo el sistema educativo. Por lo tanto, existe una necesidad creciente de preparar a los educadores para que conozcan de qué manera pueden incorporarla y tender puentes hacia estas nuevas comunidades (Frossard, 2018).

Es sabido que la educación juega un papel importante en el establecimiento de los valores y principios que gobiernan y determinan el carácter de la sociedad. Ya en 1897, Dewey afirmaba que «el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos» (Dewey, 1897, p. 77). Mientras Dewey destacaba la necesidad de una educación cívica basada en la enseñanza de la ética, Durkheim también afirmaba el carácter socializador de la educación escolar definiéndola como la «socialización metodológica de los jóvenes» (Durkheim, 1922).

◀ **Socializar a los individuos en una sociedad democrática multicultural es una tarea compleja, ya que no solamente debe abordar a los individuos como seres humanos únicos, sino, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de un sentido de pertenencia compartido y a un proyecto social sostenible y colectivo.**



Socializar a los individuos en una sociedad democrática multicultural es una tarea compleja, ya que no solamente debe abordar a los individuos como seres humanos únicos, sino, al mismo tiempo, contribuir activamente al desarrollo de un sentido de pertenencia compartido y a un proyecto social sostenible y colectivo siguiendo objetivos conjuntos. Un enfoque inclusivo de la educación requiere involucrar al estudiantado en un debate sobre las narrativas individuales y colectivas de la cultura, la identidad cultural, la diversidad cultural y la afinidad. La educación debería entonces posibilitar la negociación entre narrativas individuales y colectivas y ofrecer la oportunidad de compartir conocimientos sobre las culturas. También debe reconocer que las identidades culturales son la expresión voluntaria de la adhesión a las comunidades y son importantes para la autorrealización individual o el sentido de bienestar (Shuali et al, 2020).

Para Barret et al (2014) «identidad» denota el sentido de quién es una persona y las autodescripciones a las que atribuye significado y valor. De acuerdo con el enfoque intercultural, la mayoría de las personas utilizan una variedad de identidades diferentes para describirse a sí mismas, incluidas las identidades personales y las sociales. La educación escolar es una fuente importante de interacción y experiencia. Tiene un papel fundamental en el desarrollo del sentido de identidad y adhesión a una comunidad o a un proyecto. Las identidades culturales se construyen socialmente; por lo tanto, los sistemas educativos y, más específicamente, los docentes deben comprender la influencia de sus acciones en los individuos y en la construcción de sus identidades colectivas.

Por esta razón, la educación intercultural es un enfoque pedagógico muy preocupado por estos temas. De acuerdo con este enfoque, las identidades y afinidades culturales fluctúan a medida que los individuos se mueven de una situación a otra, siguiendo diferentes grupos de afiliaciones que se cruzan (Barrett, 2013). La afiliación de un individuo a un grupo depende en gran medida de su identificación con las normas, valores y prácticas del grupo, es decir, de su identidad social. Las personas que son capaces de cambiar entre diferentes identidades sociales experimentan participación e inclusión en su trayectoria de vida y se sienten «seguros» en contextos culturalmente diversos, independientemente de si están asociados con identidades colectivas minoritarias o no. Por otro lado, las personas rechazarán el cambio cuando no se

◀ **La afiliación de un individuo a un grupo depende en gran medida de su identificación con las normas, valores y prácticas del grupo, es decir, de su identidad social.**



les ofrezca un entorno acogedor y «seguro», y cuando se les niegue la oportunidad de negociar sus identidades (Kymlicka, 1995).

Asimismo, según Abdallah-Pretceille (2001), la educación intercultural no solamente acepta la pluralidad social, sino que busca crear y mantener un espacio de diálogo e intercambio, un diálogo que se pueda mantener en pie de igualdad, evitando la jerarquización de culturas y un discurso esencialista sobre la identidad cultural.

Las directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural establecen, entre otras, el papel de la educación intercultural para lograr el diálogo y la cohesión social en sociedades multiculturales (UNESCO, 2006). La educación intercultural, por tanto, está dirigida y guiada por los principios imperantes del diálogo y la cohesión social. Como enfoque pedagógico, sostiene la visión de que la educación no puede separarse de su contexto sociopolítico y cultural.

El diálogo intercultural es una habilidad fundamental para las sociedades democráticas que comprende medios importantes a través de los cuales los ciudadanos pueden expresar sus puntos de vista a otros ciudadanos con diferentes afiliaciones culturales. El diálogo intercultural es crucial para garantizar que todos los ciudadanos puedan participar por igual en el debate público y la toma de decisiones, por lo que se reconoce que «la democracia y el diálogo intercultural son complementarios en sociedades culturalmente diversas» (CoE, 2018: 24).

Por último, la *interculturalidad* es un modelo que intenta de alguna manera romper con dinámicas reproducidas por modelos anteriores, de manera que se corrijan debilidades (Plan Barcelona Intercultural, 2021). A diferencia del modelo multicultural, la interculturalidad busca conservar las identidades existentes en el proceso de integración, y que este proceso lleve a una convivencia pacífica y en condiciones de igualdad. Es decir, ni asimilar la identidad de los que llegan al grupo dominante, ni separarlos para poder conservar su identidad.

La Cátedra UNESCO AMIDI² define el *diálogo intercultural* (elemento pilar del modelo) así:

2 Espacio para la investigación, formación y difusión sobre alfabetización mediática informativa y diálogo intercultural. <https://www.amidi.org/catedra/>



«El diálogo intercultural es un proceso basado en el intercambio abierto y respetuoso entre individuos, grupos y organizaciones con diferentes antecedentes culturales o visiones del mundo. Uno de sus objetivos es desarrollar una comprensión más profunda de diversas perspectivas y prácticas para, así, aumentar la participación, libertad y capacidad de tomar decisiones, fomentar la igualdad y mejorar los procesos creativos.»

Programas supranacionales

Como consecuencia del resultado de la pandemia de COVID-19 se observa un aumento en el número de argumentos y discursos que incitan al odio, además de una proliferación de éstos de manera global, exacerbando aún más la xenofobia, el racismo, el antisemitismo, el odio contra los musulmanes y el odio a la comunidad LGBTQI+, así como otras formas de intolerancia y discriminación (ONU, 2020 en UNESCO, 2021a). Además, la desinformación generalizada se está utilizando para dirigirse a poblaciones y países específicos. Más recientemente varios grupos han sido acusados falsamente de difundir el virus COVID-19 y las teorías de conspiración se han instrumentalizado para obtener ganancias políticas, exacerbando los prejuicios socialmente arraigados y aumentando la vulnerabilidad, la estigmatización y discriminación de quienes son percibidos como el «otro» (ACNUDH, 2020 en UNESCO, 2021a).

La Estrategia y el Plan de Acción de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el discurso del odio busca mejorar la respuesta del organismo a este fenómeno global. Como parte de su implementación, el Secretario General instó a la UNESCO y a la Oficina de las Naciones Unidas para la Prevención del Genocidio y la Responsabilidad de Proteger (OSAPG) a convocar un Foro Global de Ministros de Educación y *Multistakeholders* con el objetivo de fortalecer el compromiso de los Estados miembro para abordar y contrarrestar el discurso de odio a través de la educación, así como a ampliar las respuestas educativas con miras a reducir su impacto y alcance.

Estos instrumentos reconocen que el discurso de odio tiene el potencial de incitar a la violencia, y de socavar la unidad social y la tolerancia. Por ello, se basan en las normas suscritas en los tratados internacionales de derechos humanos, principalmente en relación con el derecho a la libertad de opinión y expresión, y en los valores universales de tolerancia, pluralismo, igualdad y no discriminación

◀ **La interculturalidad, a diferencia del modelo multicultural, busca conservar las identidades existentes en el proceso de integración, y que este proceso lleve a una convivencia pacífica y en condiciones de igualdad. Es decir, ni asimilar la identidad de los que llegan al grupo dominante, ni separarlos para poder conservar su identidad.**



(ONU, 2019 en UNESCO, 2021a). El marco de la Estrategia y el Plan de Acción de las Naciones Unidas destaca, además de la elaboración de políticas específicas para su implementación, la importancia de la educación; en palabras de Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO: *la educación no es una solución mágica. Pero hemos comprobado que es una herramienta poderosa para abordar las causas profundas y los impulsores de la incitación al odio y mitigar su impacto devastador. Como tal, es una inversión estratégica* (UNESCO, 2021b).

Por ello, los principales aspectos a tener en cuenta son:

Libertad de opinión y expresión: reconocida como fundamento de la democracia y condición previa para la protección y promoción de todos los demás derechos humanos. En ésta se incluyen además la libertad de pensamiento, conciencia y religión o creencia y la libertad de prensa y acceso a la información. La UNESCO ha tomado la iniciativa a través del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y del Plan de Acción de Rabat sobre la prohibición de la promoción de odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia. Las respuestas de la ONU al discurso de odio van desde apoyar y promover espacios cívicos abiertos, diversos, inclusivos y dinámicos, así como un periodismo de calidad, independiente y pluralista, hasta asesorar y asistir a los Estados miembro en el desarrollo e interpretación de leyes y políticas relacionadas con la no discriminación, la libertad de opinión y expresión, el acceso a la información y la libertad de prensa.

Educación y alfabetización mediática e informacional: fortalecer los sistemas educativos para construir la resiliencia y conciencia sobre el discurso de odio, educando, además, sobre sus responsabilidades y derechos. En particular, la UNESCO centra sus esfuerzos en la promoción de la educación para la ciudadanía mundial, basada en los tres dominios del aprendizaje (cognitivo, socioemocional y conductuales), para inculcar el respeto por la diversidad y los derechos humanos, la justicia social, la igualdad de género y la sostenibilidad del medio ambiente como valores fundamentales que ayudan a elevar la defensa de la paz entre los estudiantes y la lucha contra la exclusión a través de retóricas e ideologías de odio. Por ejemplo, el programa de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO se involucra con la historia de genocidios y crímenes contra la humanidad para ayudar a los y las jóvenes a

◀ **Las respuestas de la ONU al discurso de odio van desde apoyar y promover espacios cívicos abiertos, diversos, inclusivos y dinámicos, así como un periodismo de calidad, independiente y pluralista, hasta asesorar y asistir a los Estados miembros en el desarrollo e interpretación de leyes y políticas relacionadas con la no discriminación, la libertad de opinión y expresión, el acceso a la información y la libertad de prensa.**



entender mejor su dinámica, causas y consecuencias. Asimismo, sus planes de estudio para la formación de profesorado en alfabetización mediática e informacional (MIL), las actividades de desarrollo de capacitación para jóvenes y las campañas en las redes sociales han fortalecido habilidades de pensamiento crítico necesarias para abordar y contrarrestar el discurso de odio.

Las conclusiones del Foro antes señalado fueron diversas. A continuación, destacaremos los más relevantes referentes al ámbito educativo y pedagógico (UNESCO, 2021a):

- Los discursos de odio deben abordarse en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas.
- Un enfoque decolonial de la construcción del currículo fomentará espacios para que los y las estudiantes puedan recibir múltiples perspectivas.
- La educación que promueve la pertenencia a la comunidad aborda los problemas de comportamiento y permite que el diálogo intercultural e interreligioso pueda combatir las causas fundamentales de la incitación al odio. Las políticas educativas deben tener como objetivo el desarrollo de las capacidades de las comunidades de acogida y de las personas inmigrantes, incluidos las y los jóvenes, para que se conviertan en agentes de cambio y desarrollen sus propias respuestas a la incitación al odio.
- Más que ninguna otra generación, las y los jóvenes han integrado los medios digitales y la tecnología en su vida cotidiana. Es fundamental colaborar con las plataformas de las redes sociales para formar a personas jóvenes blogueras/os e influyentes para que identifiquen y señalen los discursos de odio, y desarrollen narrativas que contrarresten su manifestación.
- Las respuestas educativas a la incitación al odio deben esforzarse por lograr un cuidadoso equilibrio entre la protección de las y los jóvenes y su participación como actores clave para combatir y contrarrestar la incitación al odio. Las políticas sobre la incitación al odio deben basarse en evidencias y desarrollarse en consulta con ellas, y ser adaptables a las cambiantes tendencias de los medios sociales, como el creciente uso de TikTok y YouTube.
- Hay que apoyar a las y los educadores para que se mantengan informados sobre las innovaciones en el lenguaje y la



codificación de la incitación al odio, incluido el uso de medios basados en imágenes, como avatares, emojis y memes, y el uso de los juegos en línea como espacios de comunicación.

- Los medios de comunicación social permiten que la desinformación y las teorías conspirativas se difundan a niveles y velocidades sin precedentes, lo que exige un enfoque global de la seguridad en línea mediante la supervisión, la aplicación de políticas eficaces y el establecimiento de una ciudadanía digital activa que incluya una educación específica sobre la desinformación.
- Los planes de estudio deben integrar enfoques de la educación para la paz para fomentar la inclusión y el diálogo intercultural, así como para crear resiliencia contra las narrativas estigmatizantes y deshumanizadoras.
- La educación desempeña un papel fundamental en el cambio de mentalidad. Como tal, es una de las herramientas más importantes en la prevención de los crímenes atroces, incluido el genocidio.
- El aprendizaje sobre el Holocausto y el genocidio crea resiliencia para luchar contra el antisemitismo y la incitación al odio.
- Pero hay que tener en cuenta que la educación también puede ser mal utilizada para propagar la división, el miedo y el odio, y sembrar las semillas de futuros conflictos y genocidios.

Ejemplos de Proyectos Pedagógicos

Proyecto «Storiesthatmove» (StM)³

Storiesthatmove es una «herramienta contra la discriminación» de aprendizaje mixto y multilingüe en siete idiomas (uno de ellos el español⁴), diseñada para ayudar al estudiantado a pensar críticamente y a ser conscientes de su papel activo como ciudadanas/os. Proporciona materiales digitales atractivos con un apoyo pedagógico bien fundado para el profesorado.

³ <https://www.storiesthatmove.org/es/>

⁴ La traducción y adaptación de la herramienta al idioma español es fruto de la versión StM 2.0 que se está realizando en el marco del Proyecto ERASMUS+ EACEA-34-2019 liderado por Casa Anne Frank junto con cinco organizaciones más: Nadacia Milana Simecku de Eslovaquia, Erinnern.at de Austria, Anne Frank Zentrum de Alemania, Fundacja Krzyzowa dla porozumienia europejskiego de Polonia y la Universitat de Barcelona.



La herramienta se basa en fragmentos de vídeos de jóvenes de toda Europa que hablan sobre sus propias experiencias con diversas formas de discriminación en sus propios idiomas. El proyecto ganó el premio Comenius EduMedia 2018 en excelencia de materiales didácticos digitales y ha cuadruplicado el número de educadores que se inscribieron desde su lanzamiento.

El Proyecto nace de las necesidades expuestas en las encuestas de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA), las cuales subrayan que las personas pertenecientes a minorías y las personas inmigrantes siguen enfrentándose a prejuicios en toda la Unión Europea (UE). Los derechos fundamentales de muchas de ellas dentro de la UE están en peligro, a pesar de los considerables avances para combatirlo. El populismo, el nacionalismo divisivo y la desinformación son algunos de los desafíos que están igualmente presentes en las aulas y las sociedades en general.

El informe FRA 2019 habla de la necesidad de actualizar los planes de estudios educativos y brindar capacitación a los miembros del personal en educación para que sean más conscientes de los temas delicados y creen contenido y métodos más inclusivos en la enseñanza. Apoyar el derecho a la educación inclusiva y al aprendizaje permanente es una de las necesidades de la educación europea que StM satisface.

Otro desafío importante en la educación en Europa es la falta de habilidades digitales entre las y los educadores, como se ha mencionado en el apartado anterior. Un estudio de la Comisión Europea encontró que sólo el 25% de las y los estudiantes en la UE son enseñados por profesorado que confía en y apoya la digitalización. La *European Schoolnet*, una red de 30 Ministerios de Educación europeos con sede en Bruselas, lanzó la Agenda de Nuevas Habilidades de la Comisión Europea en 2016, con especial énfasis en la necesidad de que las y los educadores desarrollen habilidades digitales. Además, la Recomendación del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente incluye competencias digitales basadas en la tecnología para los proveedores de educación y formación, y para el propio alumnado.

Storiesthatmove aborda los desafíos anteriores al proporcionar un formato de aprendizaje combinado que ayuda a crear un entorno de aprendizaje abierto e inclusivo y de apoyo a los y las docentes.

◀ **La Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) subraya que las personas pertenecientes a minorías y las personas inmigrantes siguen enfrentándose a prejuicios en toda la Unión Europea.**

◀ **Storiesthatmove proporciona un formato de aprendizaje que ayuda a crear un entorno de aprendizaje abierto e inclusivo y de apoyo a los y las docentes. Es una herramienta que permite la reflexión sobre las elecciones y actitudes individuales de las y los alumnos, y que fomenta el diálogo.**



La herramienta en línea cierra la brecha entre la política y la práctica al ser gratuita y multilingüe. Es sobre todo una herramienta que permite la reflexión sobre las elecciones y actitudes individuales de las y los alumnos, y que fomenta el diálogo. Tanto el contenido como la metodología estimulan la enseñanza inclusiva. La forma en que más de 40 jóvenes de una amplia variedad de orígenes comparten sus historias crea empatía para los demás y una comprensión de por qué cada individuo tiene la responsabilidad de abordar la intolerancia. El mensaje es que cada historia cuenta. Las historias incluidas en la herramienta representan una amplia diversidad de jóvenes de diferentes orígenes minoritarios y diferentes regiones de Europa. Los temas que tratan son universales: amistad y amor, deportes, medios de comunicación, acción, etc. Los jóvenes que comparten sus historias hablan su lengua materna. Todo el contenido de la herramienta está traducido a siete idiomas. De esta manera la herramienta es verdaderamente internacional, apreciando la necesidad de materiales en el idioma en el que el estudiantado pueda expresarse mejor, pero compartiendo historias de muchos países y regiones.

La alienación que muchos jóvenes de grupos minoritarios, incluidas las personas migrantes y refugiadas, experimentan por su falta de representación en los materiales didácticos deja claro que sus historias y perspectivas deben convertirse en parte de la educación general. StM lo hace posible trabajando con una amplia red de instituciones educativas, introduciendo la herramienta a una gran audiencia nueva de docentes, tanto en educación formal como informal. Storiesthatmove les ofrece apoyo y de esta manera contribuye a preparar una fuerza laboral educativa competente en educación inclusiva y capaz de crear un espacio seguro para discutir temas contemporáneos complejos y sensibles con su alumnado. Para ello también se incluyen entrevistas a personas expertas que tratan los temas, así como el aprendizaje emocional y cooperativo.

Al proporcionar una herramienta atractiva que utiliza el aprendizaje combinado en un formato simple, Storiesthatmove puede ayudar a las y los educadores a desarrollar sus habilidades digitales en un proceso de aprendizaje conjuntamente con sus alumnas/os. Esta es una forma particular de aprendizaje permanente que, a la vez, ayuda a cerrar la brecha digital en las sociedades.



La Herramienta cuenta con 5 Rutas de Aprendizaje para usar con múltiples niveles de información, tareas e historias de vida:

- *Ver y ser (Seeing and being)*: explora cómo nos vemos a nosotras mismas y a las demás, reflexionando sobre las múltiples identidades que tienen las personas y la necesidad de un enfoque positivo de la diversidad.
- *Enfrentándose a la discriminación (Facing discrimination)*: comprender cómo funcionan los prejuicios y la discriminación, y mostrar múltiples ejemplos de antigitanismo, antisemitismo y otras formas de discriminación que enfrentan las y los jóvenes. El objetivo de esta ruta pretende involucrar al alumnado en una conversación intensa y un proceso de pensamiento en el que consideren las similitudes y diferencias entre las experiencias de discriminación que enfrentan los diferentes grupos minoritarios. El primer texto que leen es un resumen de lo que se consideran los principales elementos que deben conocer. El segundo texto es de una organización internacional e ilustra que estos temas son importantes en los encuentros cotidianos en nuestra propia sociedad y a nivel mundial.
- *Historias de vida (Life Stories)*: al explorar las historias personales de los individuos de diferentes períodos de la historia, las y los alumnos reflexionan sobre la continuidad y la discontinuidad de la discriminación.
- *Controlar los medios (Mastering the media)*: observar y comprender cómo la propaganda, los estereotipos, los prejuicios y el discurso de odio son parte del dominio on-line. Por otro lado, como ya se ha mencionado, la alfabetización mediática está ganando importancia en el currículo. Para prepararse para un papel activo en la sociedad, el alumnado debe ser competente para navegar por los medios. Esto incluye tener una idea de cómo los diferentes medios pueden estar sesgados y cómo nosotras/os, como consumidoras/es de medios, nos vemos influenciadas/os por esto. Es importante que puedan discernir de dónde proviene esa información. ¿Estamos siendo informados o manipulados? La línea entre noticias y publicidad a veces es borrosa. ¿Qué papel juegan ambas, ya sea para reforzar los estereotipos y prejuicios o para abordarlos? Storiesthatmove ofrece algunas primeras percepciones. Un buen punto de partida para cualquier discusión sobre la influencia de los medios en nuestra visión del mundo es mirar qué medios usamos y por qué. Un intercambio de ideas abierto y honesto es esencial.

◀ **¿Estamos siendo informados o manipulados? La línea entre noticias y publicidad a veces es borrosa. ¿Qué papel juegan ambas, ya sea para reforzar los estereotipos y prejuicios o para abordarlos? Storiesthatmove ofrece algunas primeras percepciones. Un buen punto de partida para cualquier discusión sobre la influencia de los medios en nuestra visión del mundo es mirar qué medios usamos y por qué.**



Mediante el análisis de anuncios y la observación de ejemplos históricos y contemporáneos de propaganda, StM tiene como objetivo crear conciencia sobre cómo se pueden combinar hechos, técnicas y emociones.

- *Llevar a cabo una acción (Taking action)*: reflexionar sobre lo que significa actuar y empoderar a la juventud al compartir ejemplos de iniciativas juveniles en diferentes escalas en toda Europa.

Enfoques Pedagógicos de la herramienta

Las voces, los rostros y las experiencias de los jóvenes forman la base de esta herramienta con la intención de que sus historias inspiren a los alumnos a escucharse a sí mismos y a los demás, a reflexionar sobre lo que escuchan, y a compartir sus sentimientos y pensamientos. Este enfoque fomenta las habilidades interpersonales y la empatía. Puede mejorar las relaciones en el aula y crear un entorno de aprendizaje en el que se puedan explorar juntos temas complejos y delicados.

- *Cada historia cuenta*. La herramienta no da respuestas fáciles a preguntas difíciles. Se invita a los alumnos a explorar activamente su propia relación con los temas abordados: antisemitismo, racismo y discriminación contra el colectivo LGTBI+, musulmanes y gitanos. Estos son problemas en toda Europa, dentro y fuera de las aulas. Si bien se decidió centrarse en algunas de las minorías más grandes de Europa con una larga historia de discriminación, también se incluyen las experiencias de prejuicio y discriminación expresadas por jóvenes de minorías religiosas o con discapacidad.
- *Iguals*. Las investigaciones sugieren que es más probable que las personas se involucren con un tema cuando lo comunica alguien que creen que es similar a ellos y que enfrenta las mismas preocupaciones y presiones. Por lo tanto, utilizar las voces de los jóvenes es una forma eficaz de explorar los antecedentes y el impacto del discurso de odio, la exclusión y la discriminación, y de resaltar el hecho de que el antisemitismo, el racismo y otras formas de discriminación son problemas prevalentes.
- *Opciones*. También es una parte esencial del proyecto para dar a los alumnos opciones: ¿sobre quién quieren saber más y qué temas les interesan más? Tomar decisiones es participar activamente. El aprendizaje activo es crucial en el desarrollo de

◀ **Utilizar las voces de los jóvenes es una forma eficaz de explorar los antecedentes y el impacto del discurso de odio, la exclusión y la discriminación, y de resaltar el hecho de que el antisemitismo, el racismo y otras formas de discriminación son problemas prevalentes.**



las habilidades de pensamiento crítico que debemos fomentar si los alumnos deben reflexionar sobre la relevancia de los temas presentados en esta herramienta para sus propias vidas.

Aprendizaje Combinado (Blended Learning)

Stories that Move está diseñada para combinar los beneficios de trabajar en línea y fuera de línea con el propósito de guiar y ayudar al estudiantado a afrontar la complejidad de la identidad, la diversidad y la discriminación. Los recursos también tienen en cuenta que estos temas comprenden a menudo un componente personal y emocional.

Lidiar con la complejidad

Cuando se trata de un tema que es a la vez complejo y delicado, es aún más importante hacerlo relevante y gratificante para el alumno. Aunque la discriminación es una palabra común, no es fácil de definir y puede significar diferentes cosas para diferentes personas. Del mismo modo, todas las ideologías contra los «otros», como el antigitanismo, el antisemitismo y el racismo, no son fáciles de definir y existen en múltiples niveles. Explorar la discriminación interpersonal e institucional ayudará a los alumnos a considerar cuán profundamente arraigados están el racismo o la discriminación contra cualquier grupo de «otros» construido ideológicamente en nuestras sociedades. Observar cómo los medios pueden influir en nuestra visión del mundo o comportamiento les ayudará a considerar si ellos mismos están siendo informados o influenciados y cuándo el sesgo se convierte en propaganda. Para ello, se abordan los siguientes conceptos:

a. Qué es la discriminación

La discriminación es un término complejo. En un sentido legal, los actos discriminatorios están claramente definidos y pueden ser perseguidos por ley. En la vida cotidiana, sin embargo, el término se usa de manera más amplia. Incluso si no se infringe la ley, se puede causar daño a las personas cuando se sienten discriminadas. Las y los alumnos llegan al aula con sus propias ideas y nociones sobre la discriminación. En esta herramienta encontrarán personas que han experimentado diferentes formas de discriminación. Pero ¿qué es la discriminación y dónde comienza? La

◀ **Explorar la discriminación interpersonal e institucional ayudará a los alumnos a considerar cuán profundamente arraigados están el racismo o la discriminación contra cualquier grupo de «otros» construido ideológicamente en nuestras sociedades. Observar cómo los medios pueden influir en nuestra visión del mundo o comportamiento les ayudará a considerar si ellos mismos están siendo informados o influenciados y cuándo el sesgo se convierte en propaganda.**



discriminación es un trato desigual basado en características que en determinadas ocasiones son irrelevantes como el origen, la religión, la edad, la orientación sexual o el género de una persona.

Previo a la discriminación es común tener prejuicios y estereotipos acerca de grupos o personas. Estos son ideas construidas y preconcebidas. Pero la discriminación va más allá: siempre se expresa en un acto. La forma más común es el abuso verbal basado en el color de la piel, el país de origen o la orientación sexual de alguien. Acciones como negar la entrada a un bar por el color de la piel o rechazar una solicitud de empleo por la orientación sexual es igualmente discriminación. Hay muchos ejemplos de trato desigual injusto y erróneo.

La discriminación puede ser personal, pero también puede ser institucional. La discriminación cara a cara generalmente involucra el comportamiento de una sola persona o un solo grupo, tal vez una empresa o una escuela. La discriminación institucional es un trato injusto o desigual que está «incorporado» en una estructura social. Y no se tiene que pertenecer a un grupo minoritario para ser discriminado. Como miembro de un grupo mayoritario se pueden sufrir abusos verbales debido a los orígenes, orientación sexual, edad, religión o género, por lo que cualquiera puede estar en el extremo receptor en un momento u otro.

Aprender sobre la discriminación significa comprender mejor el impacto que puede tener en la vida de las personas. En esto, la empatía es importante. Pero también se trata de comprender la norma social y legal ya que en algunos casos discriminar va en contra la ley. Por lo que si algunos alumnos se encuentran discriminados en algún aspecto de sus vidas, es importante que sepan dónde pueden acudir en busca de ayuda o para denunciar un incidente.

b. Las múltiples caras de la discriminación

Hay muchas formas de discriminación y las personas utilizamos distintos términos para definirlos. Esta herramienta se enfoca en cinco formas de discriminación: antigitanismo, antisemitismo, racismo y discriminación contra personas LGTBI+ y personas musulmanas. Los términos que usamos son importantes para aclarar cómo funcionan los diferentes tipos de discriminación y qué nos lleva a ellos. Todas las formas de discriminación tienen algunos

◀ **La discriminación cara a cara generalmente involucra el comportamiento de una sola persona o un solo grupo, tal vez una empresa o una escuela. La discriminación institucional es un trato injusto o desigual que está «incorporado» en una estructura social.**

◀ **Todas las formas de discriminación tienen algunos elementos en común, pero también hay diferencias que deben entenderse si queremos comprender la compleja historia y las tradiciones profundamente arraigadas de la «otredad» en nuestras sociedades.**



elementos en común, pero también hay diferencias que deben entenderse si queremos comprender la compleja historia y las tradiciones profundamente arraigadas de la «otredad» en nuestras sociedades.

En esta herramienta el alumnado encontrará varias descripciones de antigitanismo, antisemitismo, racismo, discriminación contra el colectivo LGBT+ y contra personas musulmanas para analizar los elementos contemporáneos e históricos relevantes para cada término. También se hace referencia a otras palabras de uso común, como homofobia o islamofobia, no exentas de controversia. Por ello se ha habilitado un extenso glosario⁵ que permita saber más.

1. La Construcción de grupos

Lo que tienen en común las distintas caras de la discriminación es que las personas son atacadas por su apariencia, nombre, nacimiento o identidad percibida. Se construye una especie de grupo homogéneo (por ejemplo, judíos, musulmanes, gitanos, homosexuales, negros) y se discrimina a las personas en función de lo que se imagina que son.

Europa siempre ha sido muy diversa, con muchos grupos minoritarios que interactúan de muchas maneras diferentes. Sin embargo, la mayoría de estas minorías comparten una larga historia de discriminación. StM incluye entrevistas con jóvenes de hoy que cuentan su experiencia, como alguien con problemas físicos (Majec de Eslovaquia) o de una pequeña minoría religiosa (Wioletta, testigo de Jehová de Polonia). Es importante que los alumnos se den cuenta de que no existe una jerarquía en cuanto a quién es más discriminado y que debe haber espacio para considerar las muchas formas de discriminación relevantes para sus propias vidas o para la sociedad en la que viven.

2. Racismo y antisemitismo

El antisemitismo a menudo se considera una forma de racismo en la que se culpa a los judíos de muchos problemas sociales, económicos y políticos. Al igual que otras formas de racismo, el grupo objetivo creado se presenta como inferior. A diferencia de otras formas, el antisemitismo también crea una imagen de los

5 <https://www.storiesthatmove.org/es/materiales-didacticos/glosario/>



judíos como todopoderosos. Esta idea constituye la base de las teorías de la conspiración sobre los judíos que influyen en secreto en los medios, los bancos o el mundo en general.

A diferencia del racismo, el antisemitismo hoy en día no se manifiesta en problemas sociales como la pobreza o el desempleo. Sin embargo, el discurso de odio y los crímenes de odio tienen un gran impacto en la vida de muchos judíos. El hecho de que el antisemitismo a menudo no sea reconocido como un problema relevante por parte de la sociedad en general se experimenta como una amenaza adicional, lo que hace que parezca que el antisemitismo es un problema de las víctimas, en lugar de un problema de la sociedad en su conjunto.

Abordar el tema del antisemitismo en el aula puede encontrar rechazo. La relevancia puede ser discutida. Alguien podría decir «¿seguramente los judíos ya no son discriminados hoy en día?» o referirse a «lo que está pasando en Israel hoy en día». Muchos expertos señalan que el tema desencadena una mezcla compleja de culpa, actitud defensiva y hastío hacia la noción de los judíos como víctimas. La reversión de la culpa es un fenómeno común que las víctimas del antisemitismo comparten con otras víctimas del lenguaje discriminatorio: si «todavía» sufren de antisemitismo, debe haber una razón para ello.

Por un lado, el reconocimiento de la importancia de conmemorar y aprender sobre el Holocausto está fuertemente arraigado en el currículo de toda Europa. Por otro lado, la negación del Holocausto o la minimización de su importancia son formas comunes de antisemitismo.

Finalmente, el antisemitismo está vinculado a menudo con la crítica a las políticas del Estado de Israel o con el rechazo del sionismo. Esta herramienta ayuda a abordar ciertas cuestiones delicadas y complicadas que a menudo se evocan entre el estudiantado.

3. Racismo y antigitanismo

El antigitanismo es otra forma específica de racismo. A menudo se usa en un sentido estricto para indicar actitudes antigitanas o estereotipos negativos en el discurso de odio. Sin embargo, el antigitanismo da lugar a un espectro mucho más amplio de expresiones y prácticas discriminatorias, incluidas manifestaciones estructurales como la mala calidad de la vivienda y la educación

◀ **El discurso de odio y los crímenes de odio tienen un gran impacto en la vida de muchos judíos. El hecho de que el antisemitismo a menudo no sea reconocido como un problema relevante por parte de la sociedad en general, se experimenta como una amenaza adicional.**



disponibles para muchos gitanos. Al igual que con otras formas de racismo, la distribución del poder y de la riqueza es un factor importante que contribuye a la continuidad de los diferentes niveles de racismo.

Lo que distingue al antigitanismo es su amplia aceptación social en Europa. Las actitudes y los actos antigitanos se toleran sin estigma moral, como no se hace con otras formas de racismo. Criticar o tomar medidas discriminatorias hacia los gitanos se percibe con demasiada frecuencia como justificable y legítimo.

Al igual que otras formas de racismo, el antigitanismo tiene su origen en cómo la mayoría social ve y trata a quienes identifica como «gitanos». Para combatir el antigitanismo debemos examinar las sociedades dominantes y escuchar a aquellos que se ven afectados pero generalmente silenciados por el antigitanismo.

4. Enfatizar los logros

Cada una de las cinco formas de discriminación tiene su propia historia que a menudo incluye persecución y asesinatos en masa. Esta herramienta no trata toda esta historia de esclavitud, colonialismo, genocidio nazi, etc. Ofrece a los alumnos la oportunidad de conectarse con diferentes formas de discriminación a través de historias de sus contemporáneos e historias del pasado. Sin embargo, consideramos importante no solamente centrarse en la negación de derechos y el sufrimiento de quienes son discriminados, sino también observar los logros de grupos e individuos.

Lidiando con las emociones

La empatía juega un papel importante en la comprensión de lo que la discriminación hace a las personas. Puede dar una idea de diferentes puntos de vista y promueve la apertura mental. No es algo que un alumno tenga o no tenga, sino una habilidad que se puede practicar.

Hablar de emociones y el papel que juegan solamente es posible si el aula es un espacio seguro. Por ello, es necesario crear una atmósfera en la que las y los alumnos/os se sientan seguros para expresar sus experiencias y opiniones, así como para discutir respetuosamente entre ellas/os.

◀ **Las actitudes y los actos antigitanos se toleran sin estigma moral, como no se hace con otras formas de racismo. Criticar o tomar medidas discriminatorias hacia los gitanos se percibe con demasiada frecuencia como justificable y legítimo.**



Aprendizaje activo

Los métodos de aprendizaje activo suponen que el profesorado tiene altas expectativas sobre su alumnado y delegará en él, el protagonismo y gran parte del proceso de aprendizaje. El aprendizaje activo motiva a los alumnos a explorar dándoles la propiedad del proceso de aprendizaje, empoderándolos y ayudándolos a ver que tienen un papel en la sociedad. La profesora o profesor es un supervisor que guía y dinamiza este proceso. El intercambio abierto de ideas es esencial para desarrollar las competencias interculturales que las y los jóvenes necesitarán en sus vidas futuras. El trabajo en pequeños grupos, las discusiones en clase y el «pensamiento visible» se integran en los caminos de aprendizaje de StM. El diálogo entre iguales fomenta el aprendizaje social y emocional necesario para reflexionar sobre la diversidad en la sociedad y el impacto de la discriminación en todas y todos nosotros. El pensamiento visible es un método desarrollado para ayudar a los alumnos a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

a. Pensamiento visible (Visible thinking)

Tradicionalmente la enseñanza ha tomado el formato de clase magistral, en el que la y el docente habla y se espera que las y los estudiantes escuchen. ¿Y si la enseñanza se convierte en escucha y el aprendizaje pasa por hablar? Explorar los mecanismos que juegan un papel en las sociedades y en la vida personal en relación con la discriminación, y ser conscientes del proceso de aprendizaje puede abrir nuevas formas de pensar. En la Universidad de Harvard se introdujeron las rutinas de «pensamiento visible» como una nueva forma de enseñar. En términos más amplios la idea exige externalizar los procesos de pensamiento para que el estudiantado los maneje mejor. El pensamiento visible hace uso de rutinas de aprendizaje y estructuras simples como un conjunto de preguntas o una breve secuencia de pasos.

b. Trabajo en parejas y grupos

En las rutas de aprendizaje las y los alumnos trabajarán solos, luego en parejas y luego en pequeños grupos, a menudo utilizando la rutina Pensar-Emparejar-Compartir. Primero, piensan en una pregunta y formulan una respuesta individual; luego, el emparejamiento ofrece la oportunidad de que cada estudiante tenga un



intercambio sobre los resultados; como tercer paso puede ser útil dejar que dos parejas formen un grupo pequeño. Al trabajar en grupos el alumnado conoce diferentes perspectivas y se aceptan más unos a otros. Por lo general también participan más activamente, ya que muchas personas se sienten más cómodas hablando en grupos más pequeños y entre compañeras/os que frente a toda la clase.

c. Discusiones en el aula

¿Por qué las discusiones son una parte esencial de esta herramienta para aprender sobre los temas complejos y sensibles que se están tratando? Se pretende animar a las y los alumnos a considerar los aspectos emocionales e intelectuales que juegan un papel en la sociedad cuando se habla de relaciones humanas. Pero también se pretende que consideren sus propias posiciones personales.

d. Lluvia de ideas (Brainstorming)

Es una forma de generar ideas y soluciones creativas a través de discusiones grupales intensivas y libres. La lluvia de ideas se ha convertido en una herramienta común y parte del lenguaje cotidiano, pero también se usa a menudo de manera descuidada. No todas las discusiones son una lluvia de ideas, hay reglas reales a seguir para obtener resultados óptimos.

Otros Proyectos

Proyecto ACCORD (Attain Cultural Integration through teachers' Conflict Resolution skills development)

Este es un proyecto de dos años financiado en 2016 por la Comisión Europea en el marco del programa Erasmus+ de la UE, «Educación social a través de la educación, la formación y la juventud». Su objetivo es apoyar la formación y el autodesarrollo de las y los docentes a través de la metodología innovadora extraída de un proyecto anterior de la UE, ENACT (Mejora de las habilidades de negociación a través de la evaluación de competencias en línea y la formación móvil interactiva, Programa de aprendizaje permanente, Actividad 3, 2014-15). Siete son los socios principales del proyecto en cinco países de la UE: Italia (Universidad de Nápoles Federico II, SMARTED srl y Fondazione Mondo Digitale), España

◀ **El proyecto ACCORD, financiado por la Comisión Europea, tiene como objetivo preparar a los docentes de educación secundaria para que adopten una posición activa contra todas las formas de discriminación y racismo que les permita hacer frente a la diversidad y manejar los conflictos que puedan surgir en las aulas.**



(Universidad de Barcelona), Austria (Universidad de Viena), Alemania (Universidad de Erlangen-Nuremberg) y Bélgica (Universidad de Amberes). El proyecto ACCORD tiene como objetivo preparar a los docentes de educación secundaria para que adopten una posición activa contra todas las formas de discriminación y racismo que les permita hacer frente a la diversidad y manejar los conflictos que puedan surgir en las aulas (Frossard, 2018; Marocco, 2019).

Para ello se han identificado tres áreas de competencia a ser abordadas: alfabetización intercultural, gestión de conflictos y educación inclusiva. A continuación, se definen en qué consisten cada una de ellas:

- *Alfabetización intercultural*: capacidad para interpretar documentos y artefactos de una variedad de contextos culturales, así como para comunicar mensajes de manera efectiva e interactuar constructivamente con interlocutores en diferentes contextos culturales (Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2014 en Frossard, 2018).
- *Educación inclusiva*: inclusión y enseñanza de todos los niños en entornos de aprendizaje no formales sin distinción de género, física, intelectual, social, características emocionales, lingüísticas, culturales, religiosas u otras (UNESCO, 2015 en Frossard, 2018).
- *Manejo de conflictos*: las prácticas de gestión de conflictos incluyen una amplia gama de estrategias como comunicación, resolución de problemas, manejo de emociones, comprensión de posiciones, negociación y mediación

Por otro lado, dicho proyecto se basa en dos enfoques pedagógicos:

- *Aprendizaje basado en escenarios*: el aprendizaje situado proporciona experiencias de aprendizaje significativas al involucrar a los estudiantes en entornos auténticos basados en experiencias del mundo real. En tales contextos el conocimiento puede transformarse en competencias de acción. En el contexto de ACCORD se han diseñado escenarios que representan conflictos interculturales en el aula y que los docentes podrán resolver poniendo a prueba diferentes patrones de diálogo.
- *Aprendizaje basado en juegos*: varios autores han demostrado el potencial de los juegos digitales con fines educativos. Estos ofrecen un camino de aprendizaje que se ajusta al ritmo y rendimiento: siguiendo un sistema de andamios los juegos permiten procesos de aprendizaje personalizados que se adaptan a

◀ **El aprendizaje basado en escenarios proporciona experiencias de aprendizaje significativas al involucrar a los estudiantes en entornos de auténticos basados en experiencias del mundo real.**



diferentes perfiles, estilos de aprendizaje y nivel de competencias. Además, los juegos digitales son objetos interactivos que reaccionan y retroalimentan; por lo tanto, proporcionan a los jugadores un sentido real de agencia sobre sus acciones (Gee, 2005) a la vez que permiten probar diferentes roles e identidades y vivir los conflictos interculturales desde diferentes puntos de vista, en condiciones seguras y donde siempre hay una oportunidad de aprender de los propios errores a medida que la experiencia misma se convierte en fuente de autorreflexión.

Para poder llevarlo a cabo el programa de formación ACCORD está respaldado por una innovadora plataforma digital. Esta voluntad permite llegar a un gran número de docentes, poniendo a disposición la formación como un recurso de libre acceso, así como la reducción de los costos de implementación. Consiste en la producción de material de formación teórica a través de un MOOC (*Massive Open Online Course*) que ofrece material multimedia y cinco videoconferencias de diez minutos de duración, estructuradas de la siguiente manera: lección 1. Marco pedagógico ACCORD; lección 2. Dimensiones de la personalidad multicultural y el papel de las y los profesores en clases multiétnicas; lección 3. Modelos psicológicos de resolución de conflictos: aplicaciones en el contexto escolar y dentro de las interacciones interétnicas docente-alumno; lección 4. El uso de *Serious Games* en el contexto escolar: juegos ACCORD para interacciones interétnicas e interculturales entre profesores y alumnos; lección 5. El encuadre teórico de los conflictos interétnicos en el aula: perspectivas derivadas de la sociología, la antropología y la psicología social.

- a. El desarrollo de una serie de escenarios de juegos de rol virtuales donde los docentes pueden experimentar directamente la dinámica de los conflictos interétnicos. El juego ACCORD se ha desarrollado como una herramienta educativa en forma de 3D para un solo jugador y para entrenar las habilidades de negociación y comunicación interétnica de los usuarios en escenarios realistas durante la interacción con agentes artificiales. El juego simula un diálogo entre dos personajes y está organizado en cinco escenarios de conflicto interétnico donde el usuario juega un papel de maestro y negocia con varios agentes virtuales que representan a los estudiantes. Una vez que se ha completado un escenario, el profesor recibe una retroalimentación general. El usuario también recibe un resumen sobre el historial de todas las elecciones realizadas y se le guía a través

◀ **Los escenarios de aprendizaje virtual en el aula tienen como objetivo principal aumentar la conciencia sobre la comunicación intercultural efectiva para ayudar a los docentes a experimentar cómo manejar los conflictos de manera constructiva, a crear entornos de aprendizaje positivos y a facilitar a los estudiantes el desarrollo de competencias de resolución de conflictos.**



de la comprensión de los diferentes aspectos de la negociación. Los escenarios de aprendizaje virtual en el aula tienen como objetivo principal aumentar la conciencia sobre la comunicación intercultural efectiva para ayudar a los docentes a experimentar cómo manejar los conflictos de manera constructiva, a crear entornos de aprendizaje positivos y a facilitar a los estudiantes el desarrollo de competencias de resolución de conflictos.

No Hate Speech y In other Words

Estos dos últimos proyectos fueron presentados a través de la investigación llevada a cabo por la UNESCO en el cumplimiento de la Resolución 52 de su 37.ª Conferencia General en noviembre de 2013, según lo acordado por 195 Estados miembro de la Organización. Esta resolución pedía una consulta amplia y un estudio de las múltiples partes interesadas sobre cuestiones relacionadas con internet, el acceso a la información y el conocimiento, la libertad de expresión, la privacidad y las dimensiones éticas de la Sociedad de la Información. La investigación sobre el discurso de odio sirvió como contribución para un estudio más amplio. Este informe proporciona una visión global de las dinámicas que caracterizan el discurso de odio en línea y algunas de las medidas que se han adoptado para contrarrestarlo y mitigarlo destacando las buenas prácticas que han surgido a nivel local y global (Gagliardone et al, 2015).

El Movimiento *No Hate Speech*⁶ es una campaña juvenil dirigida por el Departamento de Juventud del Consejo de Europa que busca movilizar a las y los jóvenes para combatir el discurso de odio y promover los derechos humanos en línea. Lanzado en 2013, se implementó a nivel nacional y local a través de campañas nacionales en 45 países. Cuenta con un sitio web que proporciona información sobre la campaña y los recursos desarrollados para prevenir, contrarrestar y producir narrativas alternativas al discurso del odio. Ha organizado sesiones de formación para blogueras/os y jóvenes activistas donde pueden discutir en un ambiente amigable algunas de sus experiencias con el discurso de odio en línea y compartir las mejores prácticas para combatirlo. Por ejemplo, de qué manera las y los participantes pueden implementar campañas afirmativas que retraten a los grupos minoritarios

6 <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign>

◀ **El Movimiento *No Hate Speech* es una campaña juvenil dirigida por el Departamento de Juventud del Consejo de Europa que busca movilizar a las y los jóvenes para combatir el discurso de odio y promover los derechos humanos en línea.**



de manera positiva para prevenir la discriminación, o cómo llevar a cabo campañas obstructivas para informar y restringir el contenido y la actividad discriminatoria en línea. Las sesiones de capacitación tienen como objetivo promover una comprensión de base del discurso de odio y crear conciencia sobre el impacto que las y los blogueros y activistas pueden tener al abordar el contenido de odio.

In *Other Words*⁷, por otro lado, busca influir en los responsables políticos y la sociedad civil para monitorear varios tipos de medios. Este proyecto aboga por el uso de información precisa sobre minorías y grupos vulnerables en las representaciones mediáticas, fomentando el seguimiento por parte de la sociedad para evitar la difusión de estereotipos, prejuicios y otro tipo de discurso discriminatorio.

A pesar de las particularidades del contenido de estas dos iniciativas y de los públicos que cada una aborda, comparten tres amplios objetivos educativos: informar, analizar y confrontar el discurso del odio. Estos tres objetivos se pueden ver en un continuo que abarca objetivos progresivos con objetivos específicos, cada uno enfocado en diferentes aspectos del problema y proporcionando alternativas específicas para responder al odio en línea:

- Información: Sensibilizar sobre el discurso de odio y sus consecuencias; Transmisión y difusión de la información; Comunicar el marco legal relevante.
- Análisis: Identificar y evaluar el discurso de odio; Análisis de causas comunes y suposiciones subyacentes y prejuicios; Reconocer comportamientos sesgados; Informar y exponer sobre el discurso de odio.
- Acción: Respondiendo al discurso de odio; Escribir contra el discurso de odio; Cambiar el discurso de odio; Monitoreo de medios de comunicación.

El primer objetivo educativo se centra en transmitir información sobre el discurso de odio, el segundo en el análisis crítico del fenómeno y el tercero anima a los individuos a tomar decisiones de comportamiento. Las iniciativas que caen dentro del alcance de la información como meta educativa incluyen aumentar la sensibilización sobre el discurso de odio en línea, sus diferentes

7 http://www.provincia.mantova.it/UploadDocs/6245_Depliant_In_Other_Words.pdf



formas y sus posibles consecuencias. Ejemplos de estas iniciativas se pueden encontrar en múltiples formatos, por ejemplo, el video «*No Hate Ninja Project – A Story About Cats, Unicorns and Hate Speech*» realizado por *No Hate Speech Movement*; el tutorial interactivo «*Facing online hate*» de *MediaSmarts*; o la herramienta desarrollada por el proyecto *In other Words*.

El segundo objetivo educativo es más complejo y se centra en el análisis del discurso de odio en línea. Este análisis incluye asesoramiento y valoraciones de los diferentes tipos de discurso, incluidos el racismo, el sexismo y la homofobia, y de las múltiples formas en que se presenta. Un aspecto importante del análisis es el examen crítico del discurso de odio con el fin de identificar sus causas comunes y comprender sus suposiciones subyacentes y prejuicios. Este proceso analítico permite a las personas denunciar y exponer contenido de odio en línea. Ejemplos de proyectos con este objetivo educativo son el foro de discusión 'No Hate' y la plataforma 'Denuncia del discurso de odio'. El foro de discusión gestionado por el movimiento *No Hate Speech* permite a los jóvenes debatir lo que cuenta como contenido de odio y exponer algunos ejemplos de discurso de odio en línea que encontraron anteriormente.

Finalmente, el tercer objetivo educativo identificado en estas iniciativas se centra en fomentar acciones que pueden tomarse para combatir y contrarrestar los actos de incitación al odio. Recursos dentro de este objetivo educativo tienen como propósito promover acciones y respuestas concretas al discurso de odio en línea. Las acciones propuestas varían dependiendo del enfoque del proyecto y de la organización, siendo más o menos combativos y de naturaleza conflictiva; sin embargo, el enfoque principal sigue siendo empoderar a las personas para responder y combatir asertivamente el contenido de odio.

Conclusiones

En este capítulo se ha analizado el papel esencial que juega la educación en el contexto europeo y español para combatir el discurso del odio.

Primero, a través de la importancia de abogar no solamente por un conocimiento sino por una incorporación del modelo intercultural como forma de riqueza y crecimiento cultural, social e individual

◀ El foro de discusión gestionado por el movimiento *No Hate Speech* permite a los jóvenes debatir lo que cuenta como contenido de odio y exponer algunos ejemplos de discurso de odio en línea.



de cada persona, grupo y sociedad. Los dos principales actores, tanto el alumnado como el profesorado, pero no exclusivamente ellos, también otros agentes políticos y sociales, así como toda la ciudadanía, necesitan acercarse a dicho aprendizaje y conocimiento de manera conjunta. Es esencial abrir un debate entre las y los jóvenes sobre la identidad cultural y social, y la diversidad cultural, tanto a nivel individual como grupal, para crear y mantener un espacio de diálogo e intercambio sin jerarquización cultural.

Segundo, a través del análisis de las recomendaciones de diversos programas supranacionales que destacan sobretodo dos aspectos: la libertad de opinión y expresión, y la educación y alfabetización mediática e informacional.

Para ello se han presentado algunos proyectos pedagógicos fomentados en los dos aspectos anteriores. Por un lado, promover un espacio seguro y un aprendizaje activo que inviten al diálogo y al abordaje de la complejidad conceptual de la discriminación y el discurso de odio de manera crítica y teniendo en cuenta el rol que juegan los aspectos emocionales. Por el otro, abordar la nueva realidad digital y mediática a través de plataformas gratuitas y multilingües en línea que dan voz y protagonismo a las y los jóvenes y en las que el profesorado es una voz más de dicho proceso de aprendizaje conjunto.

Recursos de interés pedagógico para hablar de la diversidad cultural

«Mi voz es más fuerte que el odio» (*My voice is louder than hate*) es un recurso de lección multimedia diseñado para capacitar a los estudiantes de los grados 9 a 12 para combatir el odio y los prejuicios en sus comunidades en línea.

<https://mediasmarts.ca/node/20559>

Compendio en línea con más de 270 recursos desarrollados dentro de la campaña juvenil *No Hate Speech Movement* por los distintos socios del Consejo de Europa participantes en dichas campañas a nivel nacional.

<https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/compendium-of-resources>

Informe de Buenas Prácticas y experiencias en la UE para analizar el discurso de odio en línea.

<https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/delitosodio/buenas-practicas-exper-analisis-discur-odio-en-linea.pdf>



Manual para combatir el discurso de odio en internet a través de la educación en derechos humanos.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2019/07/publicaciones/orientaciones.pdf>

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books.
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? En: M. Barrett (ed.). *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (pp.147-168). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. y Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Dewey, J. (1897). «My pedagogic creed» *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), (pp. 77-80). [Disponible en *the informal education archives*.
<https://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed/>
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Frossard, F., y Barajas, M. (2018). Enhancing teachers' intercultural conflict management competences through digital game-based learning: A pedagogical framework. En: *EDEN Conference Proceedings*, No. 1: 69-77.
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., y Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech*. Unesco Digital Library. Open Acces.
- Gee, J. P., (2005). Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2): 33-37.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Marocco, D., Dell'Aquila, E., Zurlo, M. C., Vallone, F., Barajas, M., Frossard, F., y Mazzucato, A. (2019). Attain Cultural Integration through teachers' CONflict Resolution skills Development: The ACCORD Project. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 14(2): 11-30.



Plan Barcelona Intercultural, 2021.

<https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/es/quienes-somos/plan-barcelona-interculturalidad-2021-2030>

Shuali Trachtenberg, T., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Prieto Egido, M., Tenreiro Rodríguez, V., Serrat Roozen, I. y Centeno, C. (2020). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity, Volume 1. Teachers' Intercultural Competence: Working definition and implications for teacher education*, Luxemburgo: Publications Office of the European Union, doi:10.2760/533558.

UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

UNESCO (2021a). *La educación como herramienta para la prevención: abordar y contrarrestar el discurso de odio*, Reunión de expertos, 13-18 de mayo de 2020. Paris.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379146_spa

UNESCO (2021b). *Combatir los discursos de odio a través de la educación, foro mundial multilateral en línea: informe de la reunión*. Paris.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380290_spa



CAPÍTULO 4.

Estrategias de comunicación contra el discurso racista⁸

BENNO HERZOG

Departamento de Sociología y Antropología Social,
Universidad de Valencia



⁸ Este capítulo hace uso de los resultados del proyecto RealUp (<https://real-up.eu>) financiado por el Consejo Europeo. Agradezco a Lena de Botton, Arturo Lance y Lino Ludwig sus valiosas aportaciones a lo largo del proyecto.

En 2003 los abogados de la actriz y cantante norteamericana Barbara Streisand demandaron al fotógrafo Kenneth Adelman. Ese año, Adelman subió una colección de 12.000 fotos a una plataforma de internet para documentar la erosión de las costas californianas. Entre estas imágenes se encontró también una fotografía aérea de la mansión de Streisand, lo cual sus abogados consideraron una violación de la privacidad de la cantante. A parte de una indemnización, los abogados solicitaron la retirada de la imagen de la plataforma. Hasta el día de la demanda, la foto había sido visualizado 6 veces, dos de ellas por parte de los abogados de Streisand.

No obstante, como resultado de la atención mediática atraída por la demanda, la foto fue visualizada más de 400.000 veces por los internautas. Este acontecimiento dio nombre a lo que se conoce desde entonces como el «efecto Streisand». Describe, más allá del caso particular, el efecto contrario que puede ocurrir cuando se intenta ocultar, censurar o borrar alguna información.

El efecto Streisand es solo un caso entre muchas *contradicciones performativas* existentes, intentos de actuación o comunicación cuyo resultado es el contrario a las intenciones del autor. En el caso de las actuaciones contra el discurso de odio (actuaciones legales, contestaciones verbales, proyectos educativos, etc.) esto significa que la comunicación bienintencionada contra el odio puede fracasar. Las buenas intenciones no garantizan buenos resultados.

El objetivo del presente capítulo es mostrar algunas de las posibilidades de responder al discurso de odio. Debido al carácter multifacético del racismo y a sus profundas raíces en nuestra sociedad y nuestra forma de pensar y comunicar, se corre el peligro de reproducir o incluso amplificar el racismo cuando intentamos restarle fuerza. Por ello, con la ayuda de diferentes teorías de la comunicación, se presentan aquí algunas claves para un debate, una contestación o simplemente un discurso no discriminatorio o incluso anti-discriminatorio exitoso. Para ello utilizaremos argumentos procedentes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, tales como la sociología, la ciencia política y la lingüística.

Haciendo uso de teorías del discurso, teorías sobre marcos comunicativos, sobre ética del discurso, etc., se presentan algunos puntos clave para un debate no discriminatorio exitoso.



Poniendo sobre aviso de la posibilidad de que se produzcan efectos contrarios a los deseados al realizar ciertas acciones, de ningún modo se quiere decir que tengamos que quedarnos pasivos frente al discurso de odio. Si no se contesta al discurso racista, éste se puede extender libremente, se puede transmitir, normalizar y así internalizar de tal forma que resulte difícilmente detectable para los actores sociales. Por ello hay que responder, no solamente a los actos abiertamente racistas, sino también a los discursos.

No obstante, ya la separación entre actos racistas y discursos racistas resulta algo artificial. Por un lado, los actos tienen una dimensión simbólica. Un golpe en la cara que duele. Pero si el golpe tiene lugar dentro del ring en un torneo de boxeo entonces forma parte de un deporte. Un golpe por razones racistas, además de doler físicamente, hiere también la personalidad de la víctima, expresa una forma de desprecio, de humillación. Con otras palabras: los actos casi siempre tienen un significado para los implicados. Son interpretados de una u otra forma, por ejemplo, como parte de un deporte de contacto, o, en el caso que se intenta ilustrar aquí, como una humillación racista.

Por otro lado, también las palabras tienen una dimensión material. La humillación y el desprecio mediante las palabras aparta a grupos sociales enteros del centro de la sociedad. Como consecuencia, algunos grandes grupos tienen más dificultades de encontrar trabajo o vivienda, ven mermadas sus posibilidades educativas y tienen peor salud que la media. La creación de un orden simbólico, como el orden legal de una sociedad, con sus mecanismos de diferenciación entre ciudadanos, ciudadanos comunitarios, extranjeros extracomunitarios y extranjeros con situación administrativa irregular, no son solamente palabras sobre el papel. Son la base de múltiples actos administrativos que diferencian —también podríamos decir, que discriminan— a la población según su estatus legal. Y este trato diferencial puede llegar, en algunos casos, como el de los extranjeros en situación irregular, hasta la deportación.

La dimensión material de las palabras no se refiere únicamente a las consecuencias, sino también a las condiciones de los actos de habla. Se refiere a la posibilidad de que las palabras sean pronunciadas, difundidas y escuchadas. Son personas de carne y hueso quienes pronuncian las palabras, las instituciones con sedes físicas son las que redactan los comunicados, los medios de

◀ **Si no se contesta al discurso racista, éste se puede extender libremente, se puede transmitir, normalizar y así internalizar de tal forma que resulte difícilmente detectable para los actores sociales. Por ello hay que responder, no solamente a los actos abiertamente racistas, sino también a los discursos.**

◀ **La humillación y el desprecio mediante las palabras aparta a grupos sociales enteros del centro de la sociedad. Como consecuencia, algunos grandes grupos tienen más dificultades de encontrar trabajo o vivienda, ven mermadas sus posibilidades educativas y tienen peor salud que la media.**



comunicación de masas son quienes transmiten las palabras hasta las casas de los individuos o las plataformas de internet, plataformas a las que accedemos con nuestros móviles y ordenadores y que visibilizan o invisibilizan cierta información según su algoritmo interno. Por este doble carácter —al mismo tiempo fuertemente interrelacionado— entre el nivel simbólico y material de los discursos, la contestación a los mismos puede tener lugar en varios niveles. En este capítulo vamos a ver cómo se puede contestar a los discursos racistas de forma muy diversa.

Comenzaremos con *la materialidad del discurso*. Si el discurso tiene una base material, es decir, aparece en periódicos, parlamentos, escuelas, plataformas online, etc., entonces en vez de responder a las palabras se puede apuntar a modificar la organización material de los discursos de odio.

En la segunda parte hablaremos sobre la posibilidad de contrarrestar al odio, no reaccionando a él sino simplemente creando *narrativas alternativas*. Si el discurso de odio sutil o implícito —el más extendido y normalizado en nuestra sociedad— crea una imagen sesgada de la población migrante y de minorías étnicas, entonces se puede simplemente intentar establecer otras narrativas.

En el tercer apartado hablaremos sobre la *argumentación* clásica frente a discursos sesgados. Vamos a ver cómo se pueden emplear argumentos contra el racismo. Pero también advertiremos de los límites de este tipo de comunicación. Veremos «contradicciones performativas», es decir, casos en los que el intento de responder al odio tiene justamente el efecto contrario, por ejemplo, dándole aún más visibilidad.

Y finalmente reflexionaremos sobre la posibilidad de entrar en un *meta-discurso*. De hablar sobre las posibilidades e implicaciones del habla. De esta forma se puede contestar al discurso racista no dando visibilidad a su posición sino argumentando desde sus efectos dañinos implícitos.

Existen muchos caminos para quitar fuerza al discurso de odio. Estos caminos pueden ser entendidos como alternativos o complementarios. Y muchas veces un nivel de contestación influye casi automáticamente en otro. Por ejemplo, el cambio de la materialidad de los discursos facilitando el acceso de los negativamente afectados por el racismo —a las personas migrantes y minorías étnicas— a los puntos neurálgicos de la producción del discurso,

◀ **Existen muchos caminos para quitar fuerza al discurso de odio. Por ejemplo, el cambio de la materialidad de los discursos facilitando el acceso de los afectados por el racismo a los puntos neurálgicos de la producción del discurso, como redacciones de prensa, tendrá efectos sobre qué se va a contar.**



a las redacciones de la prensa, a los parlamentos y como docentes al sistema educativo, también tendrá efectos sobre qué se va a contar. Va a crear relatos alternativos. Y desde una perspectiva de mayor sensibilidad intercultural va a ser capaz de ofrecer otros ejemplos y argumentos en los debates.

Al mismo tiempo, veremos también que no se puede utilizar siempre la misma estrategia. Otras situaciones, es decir, otros discursos con sus particularidades simbólicas y materiales, requieren la constante adaptación de las estrategias de respuesta. La buena intención por sí sola no garantiza el buen resultado. Hay que evitar el efecto Streisand en la contestación al racismo.

Contrarrestar la materialidad del discurso

El odio no se contesta o se previene solamente con palabras. No siempre hay que contradecir directamente al discurso de odio, ofreciendo argumentos contra el racismo. Si el discurso es una práctica que depende del contexto social y material de su producción, entonces la lucha contra el discurso de odio también puede dirigirse a este contexto. En este apartado vamos a reflexionar brevemente sobre tres contextos destacados que influyen fuertemente en la posibilidad del surgimiento o de la distribución del discurso de odio: el contexto legal, con su posibilidad de limitar ciertas formas de racismo abierto; la práctica periodística, como práctica material de producción de discursos; y las plataformas y redes sociales, como lógica algorítmica de visibilización e invisibilización de ciertos contenidos. En estos tres ámbitos, que aquí solo pueden ser de ejemplo para múltiples ámbitos y prácticas más, veremos que existen muy diversas posibilidades para combatir el odio desde la raíz de su producción.

Especialmente cuando el discurso de odio ha cruzado el umbral de lo delictivo puede resultar recomendable emplear otras formas de actuación y no solamente la palabra. Para ello es relevante saber que no todo discurso de odio es ilegal, no siempre constituye un delito de odio. El artículo 510 del código penal castiga a «[q]uienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión

◀ **No siempre hay que contradecir directamente el discurso de odio, ofreciendo argumentos contra el racismo. Si el discurso es una práctica que depende del contexto social y material de su producción, entonces la lucha contra el discurso de odio también puede dirigirse a este contexto.**



o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional».

Acto seguido, la misma norma hace referencia también a la materialidad del discurso, es decir, a la difusión material de éste, cuando igualmente castiga a «quienes produzcan, elaboren, posean con la finalidad de distribuir, faciliten a terceras personas el acceso, distribuyan, difundan o vendan escritos o cualquier otra clase de material o soportes que por su contenido sean idóneos para fomentar, promover, o incitar directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo, o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional».

La ley sigue mencionando especialmente la trivialización o el enaltecimiento de delitos de genocidio, de lesa humanidad o, contra personas por motivos racistas. Igualmente castiga a quienes enaltecen o justifican delitos de odio.

Esto significa que existe la posibilidad de luchar legalmente contra ciertos discursos de odio, a saber, aquellos considerados delitos.

Desde la distancia puede parecer muy sencillo. Solamente hay que aplicar la ley. No obstante, en la práctica esta aplicación incluye muchos aspectos más, como por ejemplo: formación y sensibilización de los cuerpos de seguridad del Estado, de jueces y fiscales; sensibilización y educación de la ciudadanía; o voluntad de colaboración por parte de las plataformas online. De la necesidad de un enfoque holístico dan fe tanto el plan de acción de lucha contra los delitos de odio 2022-2024 (Ministerio del Interior, 2022) como el Protocolo para combatir el discurso ilegal online (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2021).

Ahora bien, combatir el odio con herramientas legales no se tiene que limitar a la aplicación de las leyes existentes. También puede consistir en la promoción de cambios legales. No obstante, estos cambios son entendidos, por regla general, como endurecimiento de las leyes, lo cual se topa con la libertad de expresión, un pilar fundamental en las democracias modernas. En las democracias occidentales encontramos diferentes tradiciones sobre las limitaciones de la «libertad de ser racista» (Bleich, 2011), como los EE.UU.,

◀ **Combatir el odio con herramientas legales no se tiene que limitar a la aplicación de las leyes existentes. También puede consistir en la promoción de cambios legales. No obstante, estos cambios son entendidos, por regla general, como endurecimiento de las leyes, lo cual se topa con la libertad de expresión, un pilar fundamental en las democracias modernas.**



con una muy amplia libertad de expresión, y Europa, con su experiencia del fascismo, con una mayor limitación. De ahí que la negación del Holocausto o la muestra de la Esvástica no sean delitos en todos los países occidentales. En todo caso, estas muestras forman parte del discurso de odio y merecen la reprobación social. No obstante, dependiendo de la tradición democrática, puede ser considerado una forma de odio ilegal o todavía dentro de los límites de la libertad de expresión.

La lucha legal no puede sustituir a la educación y la sensibilización social. La jurificación del combate contra el discurso de odio no debe servir para eludir la responsabilidad de toda la sociedad. Hacen falta herramientas didácticas que muestren el carácter discriminatorio de muchas formas de hablar sobre la inmigración. Estas herramientas no solamente se deben dirigir a los más jóvenes, sino especialmente a los profesionales de la palabra. Por ello existen códigos deontológicos, por ejemplo, para periodistas, que pretenden impedir el fomento de la creación, normalización y difusión de percepciones sesgadas y perjudiciales sobre personas migrantes y minorías étnicas. Aquí únicamente se quieren ofrecer cinco reglas básicas para el buen periodismo. Se trata de reglas que lamentablemente no se encuentran todavía en todos los códigos deontológicos (Herzog, 2009):

1. Contrastar las fuentes: se debe contrastar siempre las fuentes de la noticia independientemente de la fiabilidad de la primera fuente.

La práctica de utilizar sobre todo fuentes oficiales cuando se trata de grupos con riesgo de exclusión social, puede llegar a producir y reproducir la exclusión de estos grupos. Se les excluye de la posibilidad de formar parte de un público crítico. Las valoraciones y matices que se dan desde diferentes puntos de vista a un mismo hecho pueden variar considerablemente. Además, incluir el discurso de varias fuentes enriquece la diversidad dentro de los medios de comunicación y posibilita una toma de posición crítica por parte del receptor. Se recomienda a los periodistas tener una agenda con informantes clave de los principales grupos en riesgo de exclusión.

2. Contactar con los afectados: se debe incluir en la noticia el punto de vista de los principales afectados directos de las actuaciones oficiales.



Las minorías étnicas suelen tener grandes dificultades para acceder a los medios de comunicación con el fin de presentar sus posiciones sociales y sus exigencias públicas. No obstante, a menudo pertenecen a un colectivo más vulnerable y especialmente afectado por la toma de decisiones políticas. Por ello, es necesario tener en cuenta la posición de estos colectivos. Además, se recomienda preguntar a los afectados si prefieren aparecer en las noticias como individuos o como miembros de algún colectivo en concreto.

3. Evitar alusiones grupales: no se deben incluir el grupo étnico, el color de la piel, el país de origen, la nacionalidad, la religión, el estatus de persona migrante o la cultura en una noticia si no es estrictamente necesario para su comprensión.

La práctica de utilizar referencias grupales en los medios de comunicación puede generar efectos para todo el grupo, sea por analogía o por oposición. Dado que la mayoría de las noticias tratan de aspectos de desviación negativa de alguna norma social, los efectos de vincular determinados grupos sociales con comportamientos negativos suelen ser perjudiciales para los colectivos minoritarios.

4. Evitar generalizaciones: se debe evitar la homogeneización de grupos sociales, especialmente de aquellos en riesgo de exclusión social.

Los extranjeros son tan poco homogéneos como los autóctonos. Los tópicos negativos pueden reforzar la exclusión social de todo un colectivo y tienden a crear vínculos en la percepción social entre problemas sociales y minorías étnicas.

5. Evitar el sensacionalismo: hay que evitar la dramatización de los conflictos sociales y la utilización de un lenguaje sensacionalista.

En el contexto migratorio, se utilizan a veces palabras como «oleadas» o «asalto» que pueden provocar una percepción de la migración en términos de invasión. Esto perjudica la imagen de la población migrante y dificulta una convivencia futura. Especialmente cuando se trata de temas de conflictos sociales, los medios de comunicación tienen la obligación democrática de participar en la gestión de los conflictos y no en su dramatización.



Ahora bien, estos consejos para los periodistas no deben crear la falsa impresión de que el discurso público es responsabilidad exclusiva de los profesionales de la comunicación. Hoy en día gran parte de la nueva esfera pública consiste en redes sociales donde cualquier persona puede publicar, comentar y compartir información. Esta apertura del espacio público trae grandes ventajas en cuanto a la descentralización, democratización y participación de la población. Al mismo tiempo, incluye una serie de riesgos por la falta de formación y sensibilización de algunos de los participantes.

Es ahí donde crece la importancia de los moderadores de las plataformas. En la mayoría de los casos estos son las empresas operadoras de las diferentes plataformas y redes sociales. Y en la mayoría de los casos, estos no aplican únicamente la legalidad vigente en cuanto a contenido ilegal. Más allá de estos requerimientos legales, suelen desarrollar una política específica sobre qué tipo de publicaciones son permisibles y qué publicaciones no lo son.

Aparte de las políticas de las plataformas, otro factor influye en la visibilización de cualquier aportación: los algoritmos. Los algoritmos suelen decidir qué mensajes, de entre los millones de mensajes en la inmensidad de internet y las redes sociales, quedan visualizados en primer plano y cuáles se pierden en la enorme extensión virtual. Estas formas de invisibilización no son prácticas de prohibición ni censura. Son prácticas que relegan cierto contenido a unos rincones más difícilmente accesibles.

Ahora bien, esta lógica del contexto de las plataformas como soporte en el que puede aparecer el discurso de odio puede abrir diferentes vías de contestación. Para responder a la materialidad de los discursos relacionados con estas plataformas, se pueden utilizar dos estrategias complementarias:

Por un lado, se puede intentar influir en la política de las plataformas respecto al discurso de odio. Una de estas formas es apoyar campañas de presión para que las plataformas apliquen ciertos estándares éticos que van más allá de los requerimientos legales. Sabiendo que las plataformas viven de los usuarios y de los anunciantes se puede intentar ganárselos insistiendo en estándares de comunidad que favorezcan el trato respetuoso, sin por ello perder la diversidad de opiniones y perspectivas que tan importante es para nuestras democracias.

◀ **Gran parte de la nueva esfera pública consiste en redes sociales donde cualquier persona puede publicar, comentar y compartir información. Esta apertura del espacio público trae grandes ventajas en cuanto a la descentralización, democratización y participación de la población. Al mismo tiempo, incluye una serie de riesgos por la falta de formación y sensibilización de algunos de los participantes.**



Por otro lado, existe la posibilidad de abogar por cambiar los algoritmos. Se trata de sensibilizar por la importancia de estos sutiles gestores de la información. Los algoritmos pueden fomentar una comunicación tóxica, por ejemplo, premiando mensajes —es decir, aumentando su visibilidad— que reciben mucha interacción independientemente de si ésta es positiva o negativa. Algunos cambios en los algoritmos podrían consistir en premiar mensajes de personas físicamente más cercanas o aquellos que incluyan elementos de reflexión o buena educación (Munn, 2021).

Para las personas que quieran responder al discurso de odio resulta importante familiarizarse con los mecanismos básicos de los algoritmos para evitar dar visibilidad, involuntariamente, a los mensajes a los que se quiere restar fuerza. A veces se puede hacer respondiendo a capturas de pantallas en vez de responder directamente al mensaje, o simplemente desfigurando palabras clave que se utilizan para responder a los mensajes de odio con el fin de no darles más visibilidad.

Resumiendo, se puede decir que existen muchas formas de quitarle fuerza a los discursos de odio sin necesariamente responder directamente a los mismos. Más bien se puede apuntar a la materialidad del discurso: a su orden lógico, legal y material, y a la práctica de su producción. Mejorando las herramientas legales y, sobretodo, creando una mayor sensibilidad por las dificultades de la aplicación práctica de las leyes, se puede atacar directamente al discurso de odio ilegal. También generando mayor sensibilidad, formación y códigos éticos en profesionales de la comunicación, ya sean estos periodistas, políticos o educadores, se puede crear un efecto de bola de nieve que marginalice los discursos racistas. Igualmente hemos visto que se puede influir en las plataformas, su política de moderación, sus estándares éticos y sus algoritmos.

Narrativas alternativas: los sujetos del discurso

Una diferencia entre la percepción cotidiana de los discursos de odio como simple forma de hablar, como lenguaje simbólico, por un lado, y la noción científica del discurso, por otro, es que la última se interesa mucho más por la materialidad del lenguaje. Entiende que el lenguaje no solo representa sino crea. Crea conocimiento.

Casi todo lo que sabemos sobre el mundo, lo sabemos porque de alguna forma lo hemos oído o leído. Junto con el conocimiento

◀ **Existen muchas formas de quitarle fuerza a los discursos de odio sin necesariamente responder directamente a los mismos. Generando mayor sensibilidad, formación y códigos éticos en profesionales de la comunicación. Igualmente se puede influir en las plataformas, su política de moderación, sus estándares éticos y sus algoritmos.**

◀ **Si el racismo es una forma sesgada, discriminada y simplemente falsa de percibir y actuar en el mundo, entonces el discurso racista produce activamente sujetos dañados y discriminados.**



sobre el mundo, el lenguaje crea también relaciones sociales, es decir, conocimiento sobre los otros y sobre el vínculo que tenemos con los demás. Y crea también conocimiento sobre nosotros mismos en forma de identidades y autorrelaciones. Llamamos *subjetivaciones* a estos procesos en los que se forman los diferentes agentes sociales.

Si el racismo es también una forma sesgada, discriminada y simplemente falsa de percibir y actuar en el mundo, entonces el discurso racista produce activamente sujetos dañados y discriminados. Para contrarrestar este efecto del discurso de odio, de nuevo, no siempre la solución más apropiada es contestar directamente al odio. Vamos a ver a continuación algunas posibilidades de limitar o revertir los efectos denigrantes del discurso de odio que apuntan directamente a los sujetos implicados.

Así, por ejemplo, frente a un discurso de odio, una muestra de solidaridad con los negativamente afectados puede tener un efecto curativo mucho mayor. Ayudar a los afectados mediante apoyo emocional e incluso legal, ofrecer asistencia en la creación de redes de (auto-)ayuda, etc., pueden ser herramientas igualmente válidas contra el discurso de odio que el contraargumento.

Otra forma importante de lucha contra el discurso de odio, igualmente vinculada con la idea del empoderamiento de los grupos sociales vulnerables, consiste en las narrativas alternativas. A diferencia de los contraargumentos, las narrativas alternativas no son reactivas respondiendo directamente al discurso de odio. No permiten que el odio dicte la agenda discursiva. Más bien, las narrativas alternativas intentan normalizar la presencia en positivo de la población migrante y de las minorías étnicas (véase Delgado y Stefancic, 2017 y también el capítulo 3 de este libro). Si los discursos de odio latente crean imágenes negativas, la presentación de la posición de los negativamente afectados pueden ser entendida como práctica proactiva de creación de nuevas narrativas.

Ahora bien, esta elaboración de nuevas narrativas se puede hacer desde la sociedad dominante. Periodistas, políticos y profesores, al igual que cualquier otra persona, pueden intentar conscientemente incluir la visión de los migrantes y minorías étnicas en su discurso. Pueden procurar no invisibilizar a estos importantes grupos sociales para no olvidar que las realidades de vida de estas personas a menudo son diferentes que las de los demás. Por ello, existe desde hace tiempo un esfuerzo por introducir la diversidad

◀ **Otra forma importante de lucha contra el discurso de odio, igualmente vinculado con la idea del empoderamiento de los grupos sociales vulnerables, consiste en las narrativas alternativas.**



en los más variados currículos formativos. Las experiencias de los migrantes, la literatura del sur global o el conocimiento de otras filosofías y religiones son elementos centrales para comprender el valor de la diversidad.

Otra práctica muy importante en este contexto es la de dar voz a los afectados, ayudar a que esta voz sea escuchada y difundida o, al menos, no impedir que así sea. La propia práctica de hablar, de pronunciarse en público, independientemente del tema del que se habla, ya es una práctica que empodera a los sujetos. Les entrena para debates políticos y sociales. Les ayuda a crear autoconfianza y a percibirse como legítimos sujetos políticos con exigencias morales legítimas.

Al mismo tiempo, el discurso de los propios afectados tiene tres efectos positivos: por un lado, pluraliza nuestro conocimiento. Desde las teorías de aprendizaje sabemos que la diversidad enriquece el pensamiento, el individuo y toda una sociedad. De la diversidad de ideas surgen ideas nuevas, relaciones creativas y soluciones híbridas para todo tipo de retos. No hay nada más paralizante que el pensamiento único, tan dañino en la política y el espacio público como en la ciencia y la educación.

Por otro lado, la presentación de la situación de los negativamente afectados por el racismo y el discurso de odio también ayuda a crear una conciencia social de la problemática del racismo. La constante presentación facilita comprender que no se trata de problemas anecdóticos o individuales. Ayuda, por el contrario, a percibir estos problemas como estructurales y sociales.

Y finalmente, el tercer efecto positivo de estas narrativas alternativas es que ayudan a las personas migrantes y a las minorías étnicas a comprender que no están solos con su situación. Les ayuda a superar un aislamiento que puede surgir si viven en la falsa creencia que el racismo es un problema meramente individual. Así, la narrativa alternativa puede ayudar a crear grupos solidarios de afines, grupos de autoayuda solidarios que se pueden convertir en verdaderos representantes y portavoces de colectivos marginados. En otras palabras, en muchos casos resulta más oportuno dar un paso al lado e invitar o hacer espacio a los expertos cotidianos de la discriminación racista que son las propias personas migrantes y minorías étnicas.

◀ **Un efecto positivo de las narrativas alternativas es que ayudan a las personas migrantes y las minorías étnicas a comprender que no están solas con su situación. Les ayuda a superar un aislamiento que puede surgir si viven en la falsa creencia que el racismo es un problema meramente individual.**



Las narrativas alternativas son una herramienta poderosa para mostrar la diversidad, empoderar colectivos marginalizados, mostrar solidaridad y crear redes de apoyo. Ahora bien, el argumento sobre la importancia de las voces de las personas migrantes y minorías étnicas no debe crear la falsa impresión de que la superación del racismo tiene que ser la responsabilidad de estos grupos. No obstante, su inclusión en la producción misma de los discursos puede ser un paso importante en la superación del discurso de odio.

Contraargumentos: contestar al odio

La forma más directa y quizá también más común de combatir el discurso de odio es la respuesta directa al mismo. Afirmaciones abiertamente racistas o que reproducen estereotipos de forma latente pueden ser contestadas en el mismo medio en que se han producido: en una reunión familiar, en las redes sociales, en los centros educativos. Para que la buena intención de contestar no caiga en contradicciones performativas, es decir, para que no se produzcan efectos contrarios, resulta importante tener en cuenta algunas lecciones básicas de los estudios de la comunicación (algunos de ellos explicados en el capítulo 1).

Especialmente el racismo latente es muy común en nuestra sociedad. Por ello, se corre peligro de reproducir ciertas formas discriminatorias de hablar al contestar a afirmaciones abiertamente racistas. Sea como estrategia de concesión y acercamiento consciente o sea como reproducción inconsciente, en este caso, más que contestar al racismo, se corre el peligro de arraigarlo todavía más en nuestra sociedad.

Resulta importante evitar formas de comunicación que reproduzcan estereotipos o metáforas discriminatorias. Son los estereotipos cotidianos y las finas metáforas («oleadas», «asalto» a fronteras) las que fomentan la creación de estructuras cognitivas discriminatorias. Una respuesta al discurso de odio abierto que reproduce las mismas metáforas solamente está atacando a ciertas formas del discurso de odio, reproduciendo al mismo tiempo la base de su posibilidad. A ello habrá que incluir también las (falsas) comparaciones, hipérbolos (exageraciones) y la banalización de acontecimientos históricos. Conviene dedicar algún tiempo a conocer los finos mecanismos de odio latente para poderle detectar y no reproducirlo involuntariamente.

◀ **Especialmente el racismo latente es muy común en nuestra sociedad. Por ello, se corre peligro de reproducir ciertas formas discriminatorias de hablar al contestar a afirmaciones abiertamente racistas.**



Una de las formas más exitosas de responder al odio, ya sea abierto o latente, es el trabajo de sensibilización. Si una persona o una institución no quiere ser racista —y la inmensa mayoría de las personas e instituciones no quieren serlo— se puede comenzar un trabajo didáctico y educativo sobre los procesos de reproducción del racismo. Por el hecho de que la mayoría de las personas no quieren ser racistas ni quieren reproducir el racismo, podemos contar con la complicidad de la inmensa mayoría de la población.

Las informaciones sobre metáforas, marcos discursivos, semánticas, efectos de discriminación y despersonalización, etc., pueden ser abiertamente compartidas en contestación al discurso de odio. Para la presentación de los argumentos resulta imprescindible tener en cuenta las reglas básicas del debate democrático para no caer en otra contradicción performativa, a saber, no caer en minar la base del intercambio democrático y la libertad de expresión en pro de un argumento contra el racismo.

Reglas básicas son (véase también Lakoff, 2017):

- Respeto por la posición, las vivencias y emociones de nuestros interlocutores. El respeto por los migrantes y minorías étnicas no se logra a costa del respeto por otros miembros de la sociedad sino mediante el ejemplo de que el respeto es posible incluso en la discrepancia. Gritos e insultos no tienen cabida en un debate.
- Las emociones son un aspecto normal de nuestra vida y la de los demás. La indignación moral que se puede sentir en un debate se puede expresar perfectamente, pero nunca perder por ello el control y la calma. Aprender a ser empático con la posición y las emociones del otro puede ser un buen paso hacia el respeto y la tolerancia.
- La sinceridad y honestidad son importantes en todas las campañas de sensibilización. No se trata de vencer sino de convencer.
- Las noticias falsas (*fake news*) y datos falsos pueden ser desmascarados mediante argumentos racionales, siempre y cuando se dé el presupuesto —que se da en la mayoría de los casos— que nuestro interlocutor no quiera difundir conscientemente información falsa. Especialmente en personas con poca competencia mediática crítica (como es el caso del alumnado que entra por primera vez en contacto con las redes sociales) desmantelar bulos resulta muy importante (véase también

◀ **Los argumentos racionales por sí solos no suelen ser capaces de superar el racismo enraizado profundamente en nuestras emociones y prácticas.**



capítulo 2 de este libro). Resulta igualmente importante el fomento de la capacidad de lectura crítica y de buscar información alternativa.

- El racismo y el discurso de odio son a la vez una convicción cognitiva, un sentimiento y consisten en acciones. Los argumentos racionales por si solos no suelen ser capaces de superar el racismo enraizado profundamente en nuestras emociones y prácticas. Por ello, los mensajes contra el racismo deben utilizar la triple lógica: cabeza, corazón, mano. Es decir, deben desplegar una argumentación racional (cabeza); invocar emociones, empatía y simpatía sin caer en la manipulación emocional (corazón); y, al mismo tiempo, apelar a la acción y predicar con el ejemplo (mano).

Desde las teorías de los marcos comunicativos (Goffman, 1974; Lakoff, 2017) sabemos que muchas veces no tiene sentido negar simplemente la afirmación del otro. Con ello correríamos el peligro de dejar intacto al marco de la comunicación. A menudo resulta más oportuno redefinir el marco. Así, por ejemplo, uno de los marcos básicos del racismo incluye la diferenciación entre «nosotros» y «ellos». Las contestaciones a las afirmaciones racistas sobre «ellos» a menudo dejan intacta esa separación simbólica (con efectos discriminatorias reales) que divide a la sociedad.

Igualmente problemático puede resultar contestar a argumentos sobre el supuesto coste económico de la migración con argumentos sobre el beneficio económico que supone la migración para nuestro país. Pues, en última instancia, se acepta el marco de utilizar la lógica económica para decidir sobre la legitimidad de las migraciones, en vez de partir de la igualdad de la dignidad humana y la igualdad de derechos.

Conociendo el funcionamiento de la semántica racista (capítulo 1) se puede responder llamando también directamente a sus presuposiciones problemáticas. Hacer conscientes formas inconscientes de transmisión del racismo puede ser una buena herramienta para interrumpir el ciclo de su reproducción.

Ahora bien, la contestación al discurso de odio no tiene que hacerse ni en el mismo momento ni con el mismo medio. A pesar de que la respuesta inmediata en los mismos canales suele tener ciertas ventajas, a menudo una réplica pausada, en otro momento y en un medio más adecuado, puede ser más propicio para nuestro

◀ **Muchas veces no tiene sentido negar simplemente la afirmación del otro. Con ello correríamos el peligro de dejar intacto al marco de la comunicación. A menudo resulta más oportuno redefinir el marco.**



objetivo. Un ejemplo de este cambio del entorno lo podemos encontrar en la diferenciación cada vez más borrosa entre el discurso de odio online y offline. Resulta perfectamente posible, a veces incluso recomendable, contestar al odio con otro medio. La tabla 2 muestra algunos ejemplos de contestación en otro entorno.

Tabla 2. Posibilidades de contestar al odio

	Discurso odio <i>online</i>	Discurso de odio <i>offline</i>
Contestación <i>online</i>	Ejemplo: respuesta bien argumentada en las redes sociales a un mensaje de odio publicado en las mismas redes.	Ejemplo: crear una entrada en una red social desmantelando el racismo escuchado en un debate político offline.
Contestación <i>offline</i>	Ejemplo: argumentar con un amigo o familiar en una interacción directa sobre un mensaje publicado online por esta persona.	Ejemplo: hablar en clase sobre los peligros del discurso de odio online.

Si es cierto que, como hemos visto, el discurso tanto racista como aquel que intenta contestar al odio depende del contexto material, entonces debemos reflexionar siempre sobre la influencia de este contexto. Debemos tener en cuenta las posibilidades de ser escuchado, las dinámicas propias de un escenario, y las condiciones y límites que proporciona un contexto. Para los contraargumentos, esto significa que no necesariamente hay que contestar en el mismo contexto en que se ha producido un discurso de odio. En ocasiones puede tener sentido buscar la publicidad del espacio público. Otras veces, una conversación privada nos puede proteger de dinámicas grupales no deseadas.

Al mismo tiempo resulta importante conocer los límites del debate racional. No siempre es posible desplegar unos argumentos para contrarrestar la fuerza del discurso de odio. El debate y la argumentación dependen de condiciones, muchas veces externas a nuestra voluntad. Si no se dan las condiciones adecuadas para un debate, recurrir a él puede incluso tener efectos contrarios.

Por regla general, los debates requieren un sistema de referencia común. Se requiere un fundamento de valores comunes, por muy básico que sea. La lógica de argumentación es una lógica que en última instancia apela a una base compartida, una lógica del «si..., entonces...»: «si aceptas unos ciertos valores, entonces también tendrás que aceptar que...».

◀ **No siempre es posible desplegar argumentos para contrarrestar la fuerza del discurso de odio. Si no se dan las condiciones adecuadas para un debate, recurrir a él puede incluso tener efectos contrarios.**



Con la inmensa mayoría de la población compartimos algunas ideas sobre el bien en la sociedad. Libertad, igualdad y solidaridad suelen ser valores comunes, aunque en la práctica se aplican e interpretan de forma diferente. Democracia, respeto, tolerancia, honestidad y muchos valores más se podrían nombrar por estar considerados poco problemáticos. No obstante, existen casos extremos en los que estos valores no están compartidos. En estos casos, la lógica básica del «si..., entonces...» no se puede aplicar. Un argumento racional ya no es posible.

Igualmente resulta imprescindible un sistema de referencia común respecto al acceso a verdades. La modernidad se caracteriza justamente por creer que para acercarse a la verdad hace falta procedimientos racionales. Razonamiento, debates racionales, investigación científica con sus observaciones, experimentos y análisis, etc., suelen ser los procedimientos socialmente aceptados en disputas sobre la verdad. No obstante, existen también personas y grupos sociales que rechazan estas formas como fuentes de verdad. En vez de ello apelan a otras formas, religiosas, espirituales o simplemente puras «intuiciones» y deseos. En el caso de que esto les impida aceptar las reglas de la verdad en el debate público, un debate racional no es posible.

Por supuesto los criterios del buen debate descritos antes, como el respeto y la calma, también son válidos para nuestros interlocutores. No tenemos que tolerar insultos y gritos. Podemos intentar reconducir el intercambio a un debate racional y pausado, pero si esto no es posible lo mejor suele ser abandonar el debate. Al aceptar un comportamiento inaceptable estaríamos legitimando este tipo de comportamiento. Haríamos un flaco favor en nuestro trabajo por el respeto y la tolerancia.

Además, el comportamiento intolerante, los insultos y las amenazas también suelen ser un buen indicio de que el otro no está interesado en un debate. No quiere escuchar nuestros argumentos. En debates online la distancia social a menudo no solo dificulta el compromiso con una ética discursiva básica, también facilita el insulto desde una posición de anonimato.

Los expertos en el combate de odio online recomiendan no alimentar a los troles. No hay que responder a odiadores profesionales, a aquellos que no están interesados en el intercambio de argumentos. Como solamente quieren visibilidad, al responderles les daríamos justamente visibilidad a su mensaje racista. Con otras

◀ **En debates online la distancia social a menudo no solo dificulta el compromiso con una ética discursiva básica, también facilita el insulto desde una posición de anonimato.**



palabras, a menudo resulta más oportuno utilizar mecanismos de exclusión y denuncia, en vez de intentar llegar a un acuerdo.

Ahora bien, las teorías clásicas de la comunicación diferencian entre dos papeles básicos: un emisor y un receptor del mensaje. Por supuesto, en una verdadera interacción estos papeles se intercambian constantemente. En un momento hablamos y en otro momento escuchamos mientras el otro habla. En otras palabras, el paradigma de la comunicación es la del diálogo entre dos participantes. También en los casos en que se dan debates grupales, por ejemplo, entre la izquierda y la derecha en el parlamento, subyace este modelo dual. La única diferencia es que en este caso ambos interlocutores no son individuos sino grupos sociales enteros.

No obstante, en la realidad muchas veces las conversaciones incluyen también la figura del tercero. Aunque el tercero puede tener muchas variantes —juez, mediador, cabeza de turco, aliado, enemigo común— lo que más interesa para nuestro caso es la figura del espectador. En ocasiones tiene sentido contestar al discurso de odio no para intentar cambiar la posición del emisor del discurso racista, sino, más bien, para dejar constancia frente a terceros de que un discurso es discriminatorio, falso, inadmisibles o que produce exclusión social.

Así, por ejemplo, en la esfera pública una no-contestación podría crear la falsa impresión de una afirmación silenciosa. Ello puede aumentar la presión social de determinados espectadores para adherirse a la posición racista. Al mismo tiempo, la no-respuesta puede ser entendida como silencio cómplice; una situación insostenible especialmente para aquellos negativamente afectados por el racismo y la xenofobia. Por ello, la contestación —incluso cuando no hay posibilidad de influir en la posición del interlocutor— puede ser un imperativo moral frente a los espectadores. También en otras situaciones, como en una clase escolar, puede tener sentido responder frente a una afirmación racista, sin por ello apuntar en la respuesta al autor de esta afirmación. Más bien, independientemente de si uno se dirige al autor o directamente a la clase, el receptor real de esta comunicación sería en este caso el resto de la clase.

Ahora bien, no entrar en un debate no significa quedarse en silencio y en pasividad. Los estudios de comunicación apuntan a muchas otras formas de responder, diferentes a la argumentación. Lo importante es no caer en la ilusión de entrar en un debate

◀ **En ocasiones tiene sentido contestar al discurso de odio no para intentar cambiar la posición del emisor del discurso racista, sino, más bien, para dejar constancia frente a terceros de que un discurso es discriminatorio, falso, inadmisibles o que produce exclusión social.**



cuando realmente se está optando por otras técnicas de contestación. Ya hemos visto la posibilidad de influir en la base material del discurso y la posibilidad de crear narrativas alternativas. Otra posibilidad es la creación de un meta-discurso.

Meta-discursos: hablar sobre el acto de hablar

Cuando los científicos sociales reflexionan sobre el lenguaje humano, a menudo lo comparan con el lenguaje animal. De esta forma resulta más fácil darse cuenta de la particularidad de la comunicación entre seres humanos. Un aspecto central para nuestro objetivo de contestar al discurso racista es la posibilidad de entrar en meta-lenguaje: en hablar sobre el habla. Los animales viven en el aquí y ahora y su comunicación no puede poner en tela de juicio la corrección de un acto comunicativo. Los seres humanos, por el contrario, son capaces de no responder al acto comunicativo mismo, sino de subir un nivel, por así decirlo, y cuestionar si este acto comunicativo se debería haber producido de la forma en la que se ha producido.

Así, por ejemplo, si el marco de un debate no permite el contraargumento al discurso de odio, entonces, entre la posibilidad de entrar en una argumentación infructuosa y la opción de retirarse del debate, siempre se puede entrar en un meta-discurso. Se puede cuestionar el marco mismo. Puesto que los marcos comunicativos raras veces son percibidos, esto tendría un doble efecto emancipador: por un lado, se muestra la existencia en general de los marcos, facilitando así a los interlocutores (y espectadores) la posibilidad de detectar estos finos mecanismos que limitan la posibilidad de hablar; por otro lado, se deconstruye un marco concreto, en este caso un marco racista, que reproduce la exclusión de las personas migrantes y las minorías étnicas incluso sin la voluntad de los interlocutores.

Al pronunciar un discurso el o la hablante no solamente hace una afirmación concreta, al mismo tiempo también entra, casi involuntariamente, en la meta-comunicación. Muy en concreto reivindica siempre implícitamente que esa afirmación se puede hacer legítimamente en ese contexto y de esa forma. A estas reivindicaciones podemos llamarlas normativas, ya que intentan establecer las normas sociales sobre lo decible. Y, al igual que podemos negar la verdad fáctica de una afirmación, podemos poner en tela de juicio la rectitud normativa de una frase (Habermas, 1981).

◀ **Si el marco de un debate no permite el contraargumento al discurso de odio, entonces se puede entrar en un meta-discurso. Se puede cuestionar el marco. Puesto que los marcos comunicativos raras veces son percibidos, esto tendría un doble efecto emancipador.**



Para el objetivo de contestar al discurso racista conviene, por tanto, reflexionar sobre las implicaciones del propio discurso de contestación. Respondiendo, por ejemplo, mediante argumentos a un negacionista del Holocausto estaríamos, al mismo tiempo, aceptando la reivindicación de que se puede cuestionar legítimamente la existencia del Holocausto. En este caso, una estrategia de meta-comunicación, negando la legitimidad del acto de habla mismo, resultaría mucho más oportuna que la contestación directa. Si ofreciéramos pruebas de que el Holocausto existió de verdad, estaríamos implícitamente dejando intacta la legitimidad del acto de habla mismo; estaríamos dando la razón a la posibilidad de cuestionar la existencia del Holocausto.

Forman parte de las normas de comunicación también las reglas de quien puede hablar y cómo se puede hablar. Si aceptamos entrar en un debate público sobre el racismo sin la presencia de personas afectadas por el racismo, estamos validando al mismo tiempo un cierto formato de debate. En este caso, en vez de participar en el debate, un meta-discurso cuestionaría el formato del debate mismo, exigiendo escuchar también voces de migrantes y minorías étnicas.

En el meta-discurso se pueden emplear las mismas reglas que en un discurso, es decir, en última instancia se está entrando en un debate para llegar a un acuerdo. Solo que esta vez el acuerdo no se refiere a lo dicho sino a su legitimidad. Se refiere a las implicaciones de este tipo de afirmaciones. De hecho, conociendo los mecanismos del discurso de odio, es decir, sus semánticas, metáforas, marcos, etc., siempre se pueden poner éstos en el foco de atención. Así se participa en la «ilustración sociológica», en mostrar que nuestras formas de hablar no son naturales e inevitables, sino que tienen una historia, que tienen efectos sociales discriminatorios, y, sobretodo, que existen alternativas al lenguaje racista. La meta-comunicación consistiría entonces en explicar el funcionamiento del lenguaje y el efecto excluyente de ciertas formas de hablar.

Conclusiones: ¿quién decía que iba a ser fácil?

Responder al discurso de odio no es tarea sencilla. El hecho de que el racismo se haya podido transmitir de generación en generación en nuestras sociedades, incluso cuando queda condenado oficialmente como ideología, es un síntoma de cuán profundamente arraigado está.

◀ **En el meta-discurso se pueden emplear las mismas reglas que en un discurso, es decir, se está entrando en un debate para llegar a un acuerdo. Solo que esta vez el acuerdo no se refiere a lo dicho sino a su legitimidad.**



El racismo no es un mero error cognitivo. Si alguien cree que la capital de España es Sevilla o que la raíz cuadrada de nueve es cuatro, entonces con un pequeño acto de explicación podemos rectificar el error cometido. Pero el racismo funciona de otra forma. Aunque a veces presenta una ideología abierta y consciente, muy a menudo se transmite por debajo del nivel de la consciencia. Así puede ser transmitido de persona a persona, de generación en generación, sin que apenas nos demos cuenta.

Ciertas formas de hablar sobre las personas migrantes y las minorías étnicas simplemente parecen «normales» o incluso «naturales». Al igual que no solemos pensar sobre las reglas gramaticales cuando hablamos, tampoco pensamos sobre las estructuras subyacentes que pueden transmitir el odio. Contestar al odio, en este sentido, significa en primera instancia hacerlo visible y convertirlo así en un objeto tratable social y políticamente. Solo cuando volvemos conscientes las estructuras, semánticas, marcos, etc., que producen discriminación y exclusión, entonces podemos desplegar unos argumentos apelando a la racionalidad de nuestros interlocutores.

No obstante, incluso una vez creada la consciencia sobre los finos mecanismos del racismo, este no se puede combatir exclusivamente con argumentos. En este artículo hemos defendido que el racismo también está vinculado con las emociones, el miedo, las identidades, etc., con elementos irracionales de nuestra vida. Ahora bien, a veces la racionalidad es capaz de superar estos elementos irracionales. No obstante, a menudo los discursos de contestación también pueden apelar a las emociones, a la empatía y la solidaridad.

Y finalmente, en este capítulo hemos insistido no solamente en el aspecto cognitivo y emocional del discurso de odio, sino también en su vertiente material y práctica. Los discursos de odio pueden ser entendidos como actos o pueden provocar actos. Y como actos exceden a lo dicho. Y en forma de actos los discursos tienen lugar también en un contexto material y no únicamente en la esfera simbólica de las palabras. La contestación al racismo, por tanto, también debe contemplar esta base material, así como los efectos materiales del mismo. A veces resulta más efectivo apuntar a las consecuencias materiales de un discurso racista o intentar quitarle la base material —por ejemplo, su posibilidad de ser publicado— en vez de contestar a lo dicho.



Hemos visto cuatro formas básicas de enfrentarse al discurso de odio. Primero hemos visto la posibilidad de atacar a la base material del discurso. Podemos influir en la producción de los discursos en los centros educativos y en los periódicos. Podemos sensibilizar sobre la fuerza de los algoritmos. Y, por supuesto, existe la posibilidad de combatir el odio con la fuerza de la ley.

En una segunda parte hemos visto que las narrativas alternativas son una herramienta potente para contrarrestar el poder de determinados estereotipos culturales. Nos ayudan a pluralizar nuestro conocimiento. Al mismo tiempo empoderan a las personas migrantes y a las minorías étnicas y los animan a convertirse en agentes activos en la creación de los discursos públicos.

Diferente de ello son los contraargumentos. Estos son argumentos más tradicionales contra el discurso de odio. Hemos visto algunas reglas para un debate racional y emancipador. Al mismo tiempo, hemos visto los límites de este debate, por ejemplo, cuando nuestro interlocutor no está interesado en el intercambio de argumentos. Aún así puede tener sentido rebatir de forma calmada y racional, dirigiéndonos en nuestra contestación no al emisor del mensaje racista sino realmente a unos terceros como, por ejemplo, espectadores o alumnos.

E igualmente existe la posibilidad de entrar en un meta-discurso. Podemos poner en tela de juicio la legitimidad en forma, lugar y fondo de un acto de habla.

La existencia de múltiples formas de contestación nos enseña que no tenemos que quedarnos en la pasividad si una forma específica de respuesta ya no es posible. Tenemos a nuestro alcance muchas posibilidades de lucha contra el odio. Lo importante es no caer en el efecto Streisand u otras contradicciones performativas. Desde el conocimiento sobre los procesos de comunicación y sobre el discurso racista podemos ahora combatir el odio en sus más diversas apariencias.

Para profundizar

<https://www.educatolerancia.com/materiales-contras-el-discurso-de-odio/>

Una buena selección de materiales educativos contra el discurso de odio elaborado por el Movimiento contra la Intolerancia.



Lakoff, G. (2017). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Barcelona: Península.

Este libro, fácil de leer, presenta herramientas para el activismo político utilizando la teoría de los marcos comunicativos.

Bibliografía

Bleich E. (2011). *The Freedom to Be Racist? How the United States and Europe Struggle to Preserve Freedom and Combat Racism*, Oxford: University Press.

Codigo Penal, Artículo 510, de 24 de noviembre de 1995

Delgado, R. y Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: an introduction*. New York: University Press.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Herzog, B. (2009). *Exclusión discursiva – el imaginario social sobre inmigración y drogas*, Valencia: PUV.

Lakoff, G. (2017). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Barcelona: Península.

Ministerio de inclusión, seguridad social y migraciones (2021) *Protocolo para combatir el discurso del odio ilegal en línea*.

https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/PROTOCOLO_DISCURSO_ODIO.pdf

Ministerio del interior (2022). *II Plan de acción de lucha contra los delitos de odio 2022-2024*.

https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2022/120422_II_Plan_Accion_contra_delitos_odio.pdf

Munn, L. (2021). Angry by design: toxic communication and technical architectures. *Humanities and Social Sciences Communication*, 7(53).



SOBRE LOS AUTORES



Benno Herzog es profesor titular de sociología en la Universidad de Valencia, director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, presidente de la Asociación Internacional de Estudios del Discurso DiscourseNet y miembro de la Cátedra extraordinaria Simone Veil para la prevención del racismo, antisemitismo y fomento de la interculturalidad. Ha publicado más de 100 textos científicos sobre discurso, discriminación y teoría crítica.

Marta Simó es doctora en sociología e investigadora; profesora asociada de la Universidad Autónoma de Barcelona, del departamento de Sociología; miembro del grupo ISOR (Investigaciones en Sociología de la Religión); investigadora y profesora asociada de la Universidad de Barcelona, en el Departamento de Educación; y miembro del grupo GREDI (Grupo de Investigación en Educación intercultural). Trabaja en diversos proyectos internacionales en temas de memoria y Holocausto y en discriminación y Derechos Humanos. Es miembro de la Cátedra extraordinaria Simone Veil para la prevención del racismo, antisemitismo y fomento de la interculturalidad.

Francisco Torres Pérez es sociólogo y profesor titular de Sociología en la Universidad de Valencia. Sus campos de investigación son la sociología de las migraciones, con particular atención al proceso de inserción social en ámbito urbano y rural, y la sociología urbana, los procesos de gentrificación y precarización y sus implicaciones para las minorías étnicas.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE INCLUSIÓN, SEGURIDAD SOCIAL
Y MIGRACIONES

SECRETARÍA DE ESTADO
DE MIGRACIONES

DIRECCIÓN GENERAL DE ATENCIÓN
HUMANITARIA E INCLUSIÓN SOCIAL
DE LA INMIGRACIÓN



Cofinanciado por
la Unión Europea