



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESI DOCTORAL

**Contrarelatats de l'odi a
l'ensenyament i l'aprenentatge
de les ciències socials.**
Una recerca interpretativa i crítica a
l'Educació Secundària

Autor: **Albert Izquierdo Grau**

Director: **Dr. Antoni Santisteban Fernández**

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les
Ciències Socials

Facultat de Ciències de l'Educació

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

2019



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les
Ciències Socials

Doctorat en Educació

**Contrarelatats de l'odi a
l'ensenyament i l'aprenentatge
de les ciències socials.
Una recerca interpretativa i crítica a
l'Educació Secundària**

Autor: Albert Izquierdo Grau

Director: Dr. Antoni Santisteban Fernández

BELLATERRA, setembre de 2019

Aquesta tesi doctoral ha estat realitzada entre l'any 2016 i l'any 2019 a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

*“El furor s’esplaia
sobre qui apareix com a indefens.”*

Max Horkheimer i Theodor W. Adorno
Dialéctica de la Ilustración (1994).

La portada representa el mur
que la societat ha construït davant i darrere
la pantalla en un entorn cada vegada més digital.

**A la família i a la Maria per haver estat
sempre al meu costat durant aquests anys.**

Agraïments

M'agradaria agrair per la seva dedicació, esforç, paciència i ajuda constant, al meu director i professor de la tesi, l'Antoni Santisteban. Sense els seus savis consells, hauria sigut impossible tirar endavant aquest treball.

També vull agrair als companys i companyes del Programa de Doctorat de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, per tota l'ajuda i consells que m'han donat en els moments en què veien que em venia avall, en especial a l'Evelyn Ortega. També a tot el professorat de la Unitat de Didàctica de Ciències Socials del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona pel seu suport i ajuda en tot el que he necessitat en tot moment.

Moltes gràcies als professors i les professores, els alumnes i les alumnes de les tres escoles d'educació secundària que vaig dur a terme la recerca. Infinites gràcies per obrir-me les portes de les vostres aules de ciències socials i poder participar amb tots i totes vosaltres responent el dossier, contraposant idees als grups focals, explicant-me la vostra manera de fer classe a les entrevistes, en definitiva, entre tots i totes fer que l'ensenyament de les ciències socials sigui cada dia millor. Especialment, donar les gràcies al Joan Llusà, el Xavier Giner, el Carles Anguera i a la Sandra Lacruz, per haver-me ajudat els dies que em vaig acostar als vostres centres a dur a terme la recerca amb el vostre alumnat, i per tot el suport rebut durant els dies que ens hem vist i parlat, sigui a les escoles o a la Universitat.

Gràcies als consells i ànims que m'heu anat donant a les jornades, congressos i seminaris que he assistit durant aquest temps, en especial a la Carmen Escribano, que en aquella tornada de Lisboa del mes d'abril em vas posar llum al final de la tesi, i em vas fer veure que ja no em quedava res, que ho tenia a tocar.

Mil gràcies a tots els amics i a totes les amigues que us he tingut sempre al costat, que m'heu animat en moments en què no veia res clar, i no m'heu deixat defallir. En especial a l'Axel i a tots els companys i companyes de Geografia, que sempre que us he vist m'heu fet sentir molt orgullós del que estava fent, una part d'aquesta tesi és vostra.

Moltes gràcies als meus pares, la Marta i el Quicu, i al Guillem, el meu germà, que m'ha servit d'exemple durant tot aquest temps.

Per acabar, donar-te les gràcies eternes a la paciència, els ànims, l'ajuda, l'esforç, la constància i per sempre ser on has de ser, Maria. No sé com podré retornar-te tot el temps que t'he robat durant aquests tres anys, l'únic que sé, és la felicitat conjunta que tenim els dos per poder dir que ho hem aconseguit.

ÍNDEX

PART 1. FONAMENTS DE LA INVESTIGACIÓ

INTRODUCCIÓ	23
CAPÍTOL I. Plantejament del problema, preguntes, supòsits i objectius de la investigació	25
1.1. Justificació de la recerca	27
1.2. Preguntes, supòsits i objectius	28

PART 2. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

CAPÍTOL II. La recerca sobre el discurs de l'odi i les ciències socials	33
2.1. Sobre què s'investiga	35
2.2. El relat	35
2.3. El relats de l'odi	36
2.3.1. Orígens i recorregut dels relats de l'odi	41
2.3.1.1. Primers passos, la divisió entre Orient i Occident	42
2.3.1.2. El poder com a opressió	43
2.3.1.3. La configuració de la nostra identitat	44
2.3.2. Els relats de l'odi a les xarxes socials	45
2.3.3. Els relats de l'odi i l'ensenyament de les ciències socials	47
2.3.3.1. Les imatges de l'enemic	47
2.3.3.2. Nosaltres i els Altres	48
2.3.3.3. Visibles i invisibles	52
2.3.4. El paper d'Europa enfront del discurs de l'odi	54
CAPÍTOL III. La recerca sobre la literacitat crítica i les ciències socials	55
3.1. El pensament crític en ciències socials	57
3.2. Literacitat crítica en ciències socials	58
3.3. La literacitat crítica en ciències socials a GREDICS	60

CAPÍTOL IV. El discurs de l'odi, la literacitat crítica i l'ensenyament de les ciències socials	63
4.1. Els relats de l'odi i la literacitat crítica	65
4.1.1. Els relats de l'odi en el món de la societat de l'espectacle.	66
4.2. La construcció de contrarelats de l'odi	67
4.2.1. Què entenem per contrarelat	67
4.2.2. Els contrarelats de l'odi	68
4.2.3. Els Drets Humans com a base de la construcció dels contrarelats	70
4.2.4. Estructura conceptual per a la construcció de contrarelats de l'odi a l'ensenyament de les ciències socials	72

PART 3. MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

CAPÍTOL V. Construcció metodològica de la recerca	77
5.1. Disseny i fases de la recerca	79
5.2. Mostra de la recerca	81
5.2.1. Criteris de selecció	82
5.2.2. Aproximació al camp de recerca	82
5.2.2.1. Escola 1. Bages	82
5.2.2.2. Escola 2. Vallès Oriental	83
5.2.2.3. Escola 3. Osona	84
5.3. Instruments de recollida de dades	84
5.3.1. Dossier didàctic	85
5.3.2. Els grups focals o grups de discussió	88
5.3.3. Entrevistes al professorat	89
5.3.4. Anàlisi documental del currículum i de ciències socials d'Educació Secundària Obligatoria (ESO)	90
5.4. Qualitat de la recerca	91
5.4.1. Ètica de la recerca	91
5.4.2. Fiabilitat de les dades de la recerca	92
CAPÍTOL VI. Triangulació de les tècniques de recerca	95
6.1. Triangulació de les dades de diagnosi	97
6.2. Triangulació dels instruments de recerca	98

6.2.1. Mostra del dossier didàctic	98
6.2.2. Mostra dels grups de discussió	99
6.2.3. Mostra de les entrevistes al professorat	99

PART 4. ANÀLISI DE RESULTATS

CAPÍTOL VII. L'alumnat i la seva participació amb relats a les xarxes socials i als mitjans de comunicació	105
7.1. La participació en les xarxes socials i als mitjans de comunicació	107
7.2. Síntesi del capítol VII: La participació de l'alumnat amb relats a les xarxes socials i als mitjans de comunicació	114
CAPÍTOL VIII. L'alumnat davant la identificació del problema o conflicte social. El paper de les emocions	117
8.1. La identificació del problema o conflicte social	119
8.2. Síntesi del capítol VIII: La identificació de l'alumnat del problema o conflicte social	124
CAPÍTOL IX. La valoració de l'alumnat de la qualitat dels arguments que apareixen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació	127
9.1. La valoració de la qualitat dels arguments	129
9.2. Síntesi del capítol IX: La valoració de l'alumnat de la qualitat dels arguments que apareixen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació	142
CAPÍTOL X. L'alumnat enfront del discurs de l'odi i la seva predisposició a l'acció social i política	145
10.1. Les accions socials i polítiques pel canvi social	147
10.2. Síntesi del capítol X: Les accions socials i polítiques de l'alumnat pel canvi social	154
CAPÍTOL XI. Els relats de l'odi a les classes de ciències socials d'Educació Secundària	157
11.1. La visió del professorat dels relats de l'odi a les classes de ciències socials	159

CAPÍTOL XII. Anàlisi i valoració del tractament del discurs de l'odi i la literacitat crítica en el currículum de ciències socials d'Educació Secundària Obligatòria	163
12.1. El discurs de l'odi al currículum d'Educació Secundària	165
12.2. El discurs de l'odi al currículum d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya	165
12.2.1. El discurs de l'odi a l'assignatura de Geografia i Història	165
12.2.2. El discurs de l'odi a l'assignatura de Cultura i valors ètics	169
12.3. El discurs de l'odi al currículum d'Educació Secundària Obligatòria d'Espanya	172
12.4. La literacitat crítica al currículum d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya	172
12.4.1. La literacitat crítica a l'assignatura de Geografia i Història	173
12.4.2. La literacitat crítica a l'assignatura de Cultura i valors ètics	174
12.5. La literacitat crítica al currículum d'Educació Secundària Obligatòria d'Espanya	175
12.6. Síntesi del capítol XII. Anàlisi i valoració del tractament del discurs de l'odi i la literacitat crítica en el currículum de ciències socials d'Educació Secundària Obligatòria	176

PART 5. CONCLUSIONS

CAPÍTOL XIII. Síntesi dels resultats obtinguts a la recerca	181
13.1. Resultats obtinguts amb els instruments metodològics de la recerca	183
13.1.1. En relació a la participació de l'alumnat a les xarxes socials	183
13.1.2. En relació a la identificació del problema o conflicte social	184
13.1.3. En relació a la valoració de la qualitat dels arguments	185
13.1.4. En relació a les accions socials i polítiques a prendre pel canvi social	187
13.1.5. En relació al discurs de l'odi	188
13.2. Síntesi del capítol XIII. Discussió dels resultats obtinguts a la recerca	188
CAPÍTOL XIV. Aportacions de la recerca	191
14.1. Suggeriments per a l'ensenyament	193
14.2. Suggeriments per a la formació del professorat	193

CAPÍTOL XV. Conclusions finals de la recerca	195
15.1. En relació a les preguntes, els supòsits i objectius de la recerca	197
15.1.1. Conclusions de les preguntes de la recerca	197
15.1.2. Conclusions dels supòsits de la recerca	199
15.1.3. Conclusions dels objectius de la recerca	202
15.2. En relació al marc teòric de la recerca	204
15.3. En relació a la metodologia de la recerca	205
15.4. Conclusions finals de la recerca	205
15.5. Futures recerques	206
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	208
ANNEXOS	CD
Annex 1A. Buidatge de les preguntes del dossier didàctic	CD
Annex 2A. Categorització de les dades del dossier didàctic	CD
Annex 3A. Dossier didàctic	CD
Annex 4A. Guió dels grups de discussió	CD
Annex 4B. Portades de les revistes utilitzades als grups de discussió	CD
Annex 4Ca. Respostes oral del grup de discussió de l'Escola 1. Bages	CD
Annex 4Cb. Resposta oral del grup de discussió de l'Escola 2. Vallès Oriental	CD
Annex 4Cc. Resposta oral del grup de discussió de l'Escola 3. Osona	CD
Annex 4D. Transcripció dels grups de discussió	CD
Annex 5A. Guió de les entrevistes al professorat	CD
Annex 5Ba. Resposta oral de l'entrevista PE1B	CD
Annex 5Bb. Resposta oral de l'entrevista PE2VO	CD
Annex 5Bc. Resposta oral de l'entrevista PE3O	CD
Annex 5C. Transcripció de les entrevistes al professorat	CD
Annex 6A. Currículum Oficial de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya	CD
Annex 6B. Currículum Oficial de Educación Secundaria Obligatoria en España	CD

ÍNDEX D'IL·LUSTRACIONS

Figura 1. Mapa conceptual per a la construcció de contrarelats de l'odi	72
Taula 1. Resum de la mostra utilitzada a l'Escola 1. Bages	83
Taula 2. Resum de la mostra utilitzada a l'Escola 2. Vallès Oriental	83
Taula 3. Resum de la mostra utilitzada a l'Escola 4. Osona	84
Taula 4. Resum de la mostra del dossier didàctic per escoles i sexes	98
Gràfic 1. Resum de l'alumnat que ha participat a la recerca per cada centre educatiu	99
Taula 5. Resum de la mostra dels grups focals per escoles i sexes	99
Taula 6. Resum de la mostra de les entrevistes al professorat per escoles i sexes	100
Gràfic 2. Resultats	107
Gràfic 3. Resultats	109
Gràfic 4. Resultats	110
Gràfic 5. Resultats	111
Gràfic 6. Resultats	113
Gràfic 7. Resultats	119
Gràfic 8. Resultats	121
Gràfic 9. Resultats	122
Imatge 1. Fotografia dels atemptats de Londres del 22 de març de 2017	129
Gràfic 10. Resultats	131
Taula 7. Resum de les respostes a la pregunta per escoles i sexe	131
Gràfic 11. Resultats	134
Taula 8. Resum de les respostes a la pregunta per escoles i sexe	134
Gràfic 12. Resultats	136
Gràfic 13. Resultats	138
Gràfic 14. Resultats	141
Gràfic 15. Resultats	142
Taula 9. Resum del canvi d'opinió de l'alumnat	143
Gràfic 16. Resultats	148
Gràfic 17. Resultats	150
Gràfic 18. Resultats	153
Gràfic 19. Resultats	154
Taula 10. Resum de la pregunta per escoles, alumnat i professorat	162

PART 1.

Fonaments de la investigació

Introducció

La memòria escrita està estructurada de manera que es pugui seguir amb facilitat el desenvolupament de l'estudi.

La *Part 1. Fonaments de la investigació* desenvolupa els fonaments de la investigació i el seu plantejament. Inclou la introducció i el primer capítol.

- En el capítol I es presenta i justifica l'elecció del tema, i es mostren les preguntes, els supòsits i els objectius de la recerca.

A la *Part 2. Marc teòric de la recerca* es fa una aproximació a tot el material escrit sobre les temàtiques principals de la investigació, i inclou tres capítols.

- En el capítol II es tracta tota la informació que tenim sobre els relats i els relats de l'odi; què són, quin recorregut han tingut al llarg dels anys i com es formen.
- En el capítol III hi trobem tot el material relacionat amb la literacitat crítica; partint del pensament crític, què entenem per la literacitat crítica en ciències socials i com es treballa des del grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- En el capítol IV hi trobem la unió entre les dues temàtiques comentades anteriorment i assentem les bases per la construcció de contrarelats de l'odi en ciències socials a les aules d'educació secundària.

A la *Part 3. Marc metodològic de la recerca* on es detalla el camp de recerca i els instruments metodològics emprats durant la recerca, aquesta part inclou només un capítol.

- En el capítol V es presenta la construcció metodològica de la investigació, es mostren els centres educatius on s'ha portat a terme la recerca i quins són els instruments que s'han utilitzat per extreure les dades de l'alumnat, i el professorat.

A la *Part 4. Anàlisi de resultats* es presenten els resultats obtinguts dels instruments metodològics emprats a l'alumnat i al professorat de les tres escoles que, han servit com a camp de treball durant l'estudi. Inclou els set capítols que segueixen de la recerca.

- En el capítol VI es tracta la triangulació entre els instruments metodològics de la investigació.
- En el capítol VII es presenten les dades obtingudes sobre la participació de l'alumnat amb relats a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.

- En el capítol VII es mostren els resultats obtinguts sobre la identificació del problema o conflicte social per part de l'alumnat.
- En el capítol IX es presenten les dades obtingudes sobre les valoracions de l'alumnat sobre de la qualitat dels arguments que apareixen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.
- En el capítol X hi trobem els resultats de quan l'alumnat s'enfronta al discurs de l'odi, i quines són les accions socials i polítiques que portarien a terme per impulsar el canvi social i polític.
- En el capítol XI hi tenim una aproximació a les dades sobre què entén l'alumnat i el professorat dels relats de l'odi a les classes de ciències socials d'educació secundària.
- En el capítol XII es fa una valoració dels conceptes de discurs de l'odi i literacitat crítica en el currículum de ciències socials d'educació secundària de Catalunya i Espanya.

A la *Part 5. Conclusions* es fa una cloenda sobre els resultats obtinguts durant tot l'estudi. Es detallen les conclusions finals del treball fet i es presenta una mirada cap al futur. Inclou els tres últims capítols de la recerca.

- En el capítol XIII es fa una discussió sobre les dades obtingudes en el camp de treball de la investigació.
- En el capítol XIV es presenta tot allò que pot aportar la recerca per a l'ensenyament de les ciències socials i per a la formació del professorat en ciències socials.
- En el capítol XV es dona resposta a les preguntes, supòsits i objectius de la recerca plantejats en el capítol I. Es fa una síntesi final del treball amb unes conclusions que tanquen la investigació, i es presenten temàtiques per futurs treballs de recerca en didàctica de les ciències socials.

CAPÍTOL I.

Plantejament del problema, preguntes, supòsits i objectius de la investigació.

1.1. Justificació de la recerca

La problemàtica que es vol investigar al llarg d'aquesta Tesi Doctoral és la relació que té l'alumnat d'Educació Secundària de Catalunya amb el "discurs de l'odi", en especial el que podem trobar a Internet i als mitjans de comunicació, com participa i si ha reflexionat sobre les conseqüències d'aquest tipus de discurs. En una segona fase voldríem analitzar el procés d'intervenció per intentar construir contrarelats basats en valors democràtics, solidaris i des de la diversitat, i el respecte a totes les identitats i diferències.

El treball amb el discurs de l'odi va lligat al desenvolupament de la literacitat crítica aplicada a la informació provinent dels mitjans de comunicació, quan tracten un problema social rellevant (PSR, Evans and Saxe, 1996) o una qüestió socialment viva (QSV, Legardez, 2003). A partir d'aquí, i amb els relats de l'odi sobre la taula com a QSV, es treballarà com crear contrarelats de l'odi a l'educació secundària.

Davant els fets que gairebé diàriament ens trobem als mitjans de comunicació que ens parlen de l'augment de conflictes a diferents punts d'Europa i el món, també observem com el discurs de l'odi segueix augmentant per part dels dirigents polítics o institucionals. És per això que és un tema que s'hauria de tractar a les aules per veure quina és la perspectiva que en té l'alumnat i, també, com es treballa per part del professorat quan s'enfronta a les seves classes amb temàtiques socials controvertides.

L'interès per aquesta recerca neix i es fonamenta en les classes de l'especialitat de Didàctica de les Ciències Socials del Màster de Recerca en Educació (MURE). Aquesta tesi és una continuació del treball final de màster (Izquierdo, 2016) en el qual treballàvem la literacitat crítica. Esperem que serveixi d'ajuda per avançar en l'ensenyament de les ciències socials a l'educació secundària i poder introduir elements de canvi necessaris.

Si més no, l'objectiu principal d'aquesta recerca és contribuir en la mesura del possible a generar coneixement sobre els conceptes de discurs de l'odi (*hate speech*) i literacitat crítica (*critical literacy* i *critical media literacy*), per aportar coneixements des de les ciències socials per treballar a les aules sobre aquest problema latent als nostres dies, i per fer un pas endavant que ajudi a treballar les ciències socials amb una orientació més decidida cap a valors democràtics i cap a la intervenció social, aportant eines necessàries a l'educació secundària. Des d'aquesta perspectiva la tesi doctoral vol aportar una diagnosi sobre la participació de l'alumnat en els relats de l'odi i les seves representacions socials al respecte. Però també, vol aportar recursos per treballar amb alternatives des dels estudis socials. És per això que durant la tesi doctoral es treballarà com crear contrarelats de l'odi a l'educació secundària.

1.2. Preguntes, supòsits i objectius

Després d'haver participat en dos projectes d'investigació sobre l'ensenyament de les ciències socials, de la mà del Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), i d'haver fet un treball final de màster sobre la literacitat crítica, he observat que la majoria de l'alumnat no realitza una anàlisi crítica del que aprèn, sigui escoltant o llegint i no reflexiona sobre els continguts que treballa. L'alumnat es conforma en adoptar els coneixements que li ensenyen o creure's allò que veu a les xarxes socials, a la pantalla o als diaris.

El que volem analitzar en aquesta tesi doctoral és com es treballen els relats de l'odi i què en pensa el professorat sobre com s'haurien de treballar. També volem saber, què en fa l'alumnat de tota aquesta informació que percep i què podem fer per capgirar la situació i construir contrarelats de l'odi.

Un cop situat el problema de la investigació, ens porta a plantejar una pregunta de la qual partirem per dur a terme l'estudi. La pregunta de recerca és la següent:

Com treballar amb contrarelats de l'odi a l'Educació Secundària?

Aquesta pregunta general ens porta a plantejar-nos altres preguntes:

1. Què en pensa el professorat sobre els discursos de l'odi i sobre com treballar a l'aula des d'aquesta perspectiva?
2. Què en pensa l'alumnat de secundària sobre els discursos de l'odi que apareixen tan sovint en les xarxes, xats, etcètera.?
3. Quines capacitats té l'alumnat per interpretar de manera crítica els discursos de l'odi que apareixen als mitjans de comunicació?
4. Com es pot ajudar a l'alumnat a construir contrarelats de l'odi de les seves representacions socials?

A partir d'aquestes preguntes podrem valorar a la nostra recerca els següents supòsits:

- El professorat no acostuma a treballar els discursos de l'odi a les aules, perquè tampoc treballa a partir de qüestions socialment vives o perquè incorpora poc l'actualitat a les seves classes de ciències socials.
- L'alumnat participa a les xarxes socials, de vegades de manera molt activa, però no ha fet una valoració del seu paper com agent actiu o usuari de les mateixes.

- L'alumnat no ha desenvolupat capacitats crítiques d'interpretació dels discursos de l'odi amb els que es troba diàriament als mitjans, perquè no ha tingut una formació de pensament crític ni ha realitzat activitats en aquest sentit.
- L'alumnat no ha fet un judici argumentat dels discursos de l'odi, el que dificulta que sigui capaç de construir un contrarelat, però la seva reflexió en aquest sentit obre un camp de possibilitats que l'han de fer veure la necessitat d'un pensament crític, que es concreti en relats a favor de l'humanisme, la ciutadania global i la justícia social.

Els objectius que es volen treballar en aquesta recerca són els següents:

- Interpretar el pensament del professorat sobre la participació i les actituds de l'alumnat en relació al discurs de l'odi.
- Interpretar el treball del professorat a les classes de ciències socials d'educació secundària.
- Analitzar les representacions socials de l'alumnat, la seva participació i les seves actituds enfront del discurs de l'odi.
- Identificar capacitats de pensament crític de l'alumnat quan s'enfronta a discursos de l'odi que apareixen als mitjans de comunicació.
- Proposar i experimentar models de literacitat crítica per interpretar les fonts d'informació i els mitjans, i analitzar el procés educatiu de l'alumnat en la construcció de contrarelatats de l'odi.

PART 2.

Marc teòric de la recerca

CAPÍTOL II.

La recerca sobre el discurs de l'odi i les ciències socials

2.1. Sobre què s'investiga

Dins la didàctica de les ciències socials Santisteban i Pagès (2011) ens parlen de diverses tipologies de recerca que es podrien classificar sobre aquelles orientades a l'alumnat, al professorat, a l'ensenyament, al context o al coneixement social.

Aquesta tesi doctoral és una recerca orientada principalment a l'alumnat de les escoles d'educació secundària de Catalunya, però també al professorat i a la didàctica de les ciències socials.

Pagès (1997) afirma que allò que veiem per mitjà de l'observació directa ens ajuda a trobar les claus de la realitat que es viu a les escoles i que cal capgirar. És essencial no només l'observació directa, també cal analitzar la nostra pròpia mirada del que estem veient.

Abans de posar-nos a investigar sobre un tema hem de saber què és el que s'ha investigat fins avui dia i quins referents teòrics i metodològics ajuden a fonamentar una recerca que neix de les ciències socials. Primer veurem quin és l'estat de la qüestió sobre la temàtica de la recerca.

2.2. El relat

Entenem la paraula relat o discurs com una forma de narrativa. La paraula narrativa que utilitzem en català prové del llatí *narratio* o *narrationis*. En castellà s'utilitza la mateixa paraula que en català; *narrativa* o també, *discurso* o *relato*. En anglès es pot fer servir *narrative* o *speech*. En els diccionaris apareix la definició de narrativa com allò que conté una exposició ordenada de fets, per tant com una història que es podria relacionar amb novel·les o proses. Així doncs, narrar és explicar una història amb uns esdeveniments i unes experiències, ja poden ser reals o imaginàries.

En aquesta recerca s'utilitzaran els termes discurs o relat per parlar sobre les històries que propaguen l'odi. Explicar una història implica crear uns personatges i una trama. Aquests elements són creats per aquell que explica la història seguint una seqüència d'esdeveniments i accions. Les històries poden combinar de la manera que es vulgui escenaris reals o ficticis. Per això, moltes vegades en els contes per a infants, ens trobem amb dos personatges: el príncep i la princesa. La història més comuna és aquella que la princesa té problemes i és el príncep qui l'ha de salvar.

Aquestes històries agafen un discurs predominant dins la societat del present, són un seguit d'idees que han estat concebudes i que semblen normals perquè la societat les ha interioritzat. Però el que amaguen aquestes històries són relacions de poder. En aquest cas, el sexe masculí per sobre del femení, ja que es mostra a l'home com el fort i l'heroi i a la dona com a la dèbil que necessita l'home per sobreviure. Llegint un conte com aquest es poden veure amb claredat els rols de gènere de la societat en la qual vivim avui dia. No podem tampoc dir que només trobem aquests casos (De Latour et al., 2017), ja que altres històries o contes tradicionals mostren la dona com el personatge fort i l'home per una altra banda. Són històries que segueixen el mateix fil de ser una seqüència de fets amb una trama i uns personatges. Al mateix temps tenim diverses històries amb diferents narratives, amb alteracions de personatges, de la trama i del context (De Latour et al., 2017).

En aquesta història que parlem del príncep i de la princesa tenim dos nivells d'interpretació sobre el que passa. En la primera veiem que el príncep és el fort i valent que salva a la princesa. Aquesta és una gran història per interpretar les relacions de gènere. La que podríem anomenar com a "petita" història conté un sistema de valors, és a dir, idees del que es considera com a bo i comportament normal. El problema el podem trobar quan la "petita" història explica el mateix que la "gran" història i es presenta com a una sola. Per exemple, en molts contextos, una dona no casada o parelles del mateix sexe pateixen discriminacions, ja que no compleixen els anomenats estàndards de la societat (De Latour et al., 2017).

Quan una història se'ns presenta com a una cosa normal, sense alternatives, en molts casos incita a la violència en contra qui la qüestioni, els fonaments de la societat pluralista i diversa estan en joc, començant amb el dret de la llibertat de pensament, llibertat de religió, creença, etcètera. El problema esdevé més seriós en el cas de les històries violentes i extremistes, on també s'inclou el discurs de l'odi (De Latour et al., 2017).

2.3. Els relats de l'odi

Anteriorment hem parlat sobre el discurs o relat, ara ens centrarem amb la temàtica principal que s'investigarà en aquesta tesi doctoral, el discurs o relat de l'odi. Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, en català utilitzem la paraula odi com un sentiment profund de malvolença envers algú o també per repugnància profunda per

alguna cosa. En castellà es fa servir la paraula *odio* i en anglès s'utilitza el concepte *hate*, amb el mateix significat que amb el català. Per referir-nos al discurs de l'odi en castellà ho farem dient *discurso del odio* i en anglès *hate speech*.

Avui en dia Internet ofereix moltes possibilitats per concebre, publicar, difondre, consumir continguts mediàtics, i fa que així es pugui afavorir la creació d'espais globals de participació, de compromís i d'expressió. Les xarxes socials han estat un gran vehicle per tal de poder aconseguir arribar en aquest punt, ja que cadascú de nosaltres pot navegar lliurement pel que anomenem *ciberespai* o espai d'Internet, sigui per estar en contacte amb altres semblants, per establir noves relacions, per compartir continguts o per expressar la nostra opinió. L'espai en línia ofereix noves possibilitats d'implicar-nos al costat d'altres persones per diverses causes. Keen i Georgescu (2016) adverteixen que això no vol dir que no puguem ser víctimes o autors de violacions dels drets humans, amb un discurs de l'odi que pot adoptar diverses formes a Internet.

Com afirma Sierra (2007), el segle XXI està caracteritzat per la legitimació de l'odi, des del poder establert i com a estratègia política que justifica les intervencions internes i externes, definides com a «humanitàries». Segons Emcke (2017) era absolutament inconcebible que el discurs públic tornés a embrutar-se de la manera en què s'ha fet i que les persones poguessin ser víctimes d'un assetjament tan desmesurat. És com si els estàndards de la convivència s'haguessin tornat al revés. Com si qui considera el respecte als altres com a forma de cortesia, tan senzilla com incontestable, hauria d'avergonyir-se, o com qui nega el respecte a l'altre. És més, qui prolifera insults i prejudicis en veu alta, pogués enorgullir-se de fer-ho. De Latour et al., (2017) afirmen que avui dia el discurs de l'odi és una de les accions més intolerants i xenòfobes que es viu. Segons Thobjørn Jagland¹ (De Latour et al., 2017), el Consell d'Europa vetlla per tal d'erradicar el discurs de l'odi, i és per això que veuen l'educació com un punt de partida fonamental per aconseguir aquest objectiu. Emcke (2017) ens diu que l'odi és col·lectiu i ideològic, i requereix de motlles prefabricats on abocar-se. Els termes que s'utilitzen per humiliar, les cadenes associatives i les imatges que ens permeten pensar i establir classificacions, i els esquemes de percepció que utilitzem per categoritzar i emetre judicis estan prefixats. L'odi no es manifesta de cop, sinó que es va cultivant. Només es pot combatre rebutjant la seva invitació al contagi, per poder-ho fer, s'ha d'utilitzar el que ells o elles no contempen, que és l'observació atenta, la matisació constant i el qüestionament d'un mateix. Qui pretén fer front a l'odi amb més odi, ja s'ha deixat manipular (Emcke, 2017).

¹ Thobjørn Jagland (1950) és actualment el Secretari General del Consell d'Europa.

Hi ha molts textos jurídics que parlen sobre el discurs de l'odi (Sierra, 2007; Pérez-Madrid, 2009; Cueva, 2012; Miró, 2012; Díaz, 2015; Gómez et al., 2015; Miró, 2016; Gil, 2017; Jubany Roiha, 2018), però no existeix una definició universalment acceptada sobre aquest concepte, i segons Pérez-Madrid (2009) és important compartir una noció clara de la incitació de l'odi, per poder avaluar la seva aplicabilitat en situacions pràctiques, per determinar les circumstàncies precises on prohibir la incitació, i valorar el possible abast de les sancions i els recursos admissibles que es poden utilitzar. Segons Emcke (2007) odiar requereix una certesa absoluta. Així doncs, des del Comitè de Ministres del Consell d'Europa s'ha redactat una definició de discurs de l'odi, que diu així:

“El terme discurs de l'odi engloba totes les formes d'expressió que propaguen, inciten, promouen o justifiquen l'odi racial, la xenofòbia, l'antisemitisme o altres formes d'odi fonamentades en la intolerància”
(Keen i Georgescu 2016, p. 11) .

Jubany i Roiha (2018) afirmen que es troben amb moltes dificultats per conceptualitzar el discurs de l'odi, però sobretot amb les seves connotacions amb l'entorn de les xarxes socials. Creuen que la seva aplicació i interpretació depenen en gran part dels contextos de lloc i temps.

A l'àmbit jurídic existeix un fort consens en definir el discurs de l'odi de la següent manera:

“Com tota comunicació que es centra en una expressió d'odi contra un grup de persones caracteritzades essencialment pel seu origen, religió o orientació sexual-gènica o que busca degradar, intimidar o incitar a la violència o a una acció perjudicial contra algú per motius fonamentats bàsicament amb el racisme, la xenofòbia o l'homofòbia” Jubany i Roiha (2018, p. 19).

Jubany i Roiha (2018) a partir de Gómez et al., (2015) creuen que aquesta definició “no és l'expressió de certes idees en si mateixes, per execrables que siguin, sinó que aquesta expressió es dona en circumstàncies que fomenten, promouen, inciten de forma directa o indirecta l'odi, hostilitat, discriminació o violència, infringint els valors constitucionals de la

dignitat humana i la no discriminació per raó de naixement, identificació racial, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social, valors recollits als articles 10 i 15 de la Constitució espanyola" (Jubany i Roiha, 2018, p. 19-20).

La Comissió Europea contra el Racisme i la Intolerància (ECRI)², defineix el discurs de l'odi com:

"El foment, promoció, o instigació, en qualsevol de les seves formes, de l'odi, la humiliació o el menyspreu d'una persona o un grup de les persones, així com l'assetjament, descrèdit, difusió d'estereotips negatius, estigmatització o amenaça respecte a aquesta persona o grup de persones i la justificació d'aquestes manifestacions per raons de raça, color, ascendència, origen nacional o ètnic, edat, discapacitat, llengua, religió o creences, sexe, gènere, identitat de gènere, orientació sexual i altres característiques o condicions personals" ECRI (2016, p. 18).

Veiem que les definicions giren al voltant de l'àmbit legal i jurídic, ja que van destinades en molts casos als delictes d'odi. Segons Gagliardone et al., (2015) quan es tracta del discurs de l'odi a Internet (Glaser et al., 2002; Waldron, 2012; Foxman i Wolf, 2013; Anwar, 2014; Ekman, 2015; Heinze i Phillipson, 2017; Jubany i Roiha, 2018), les perspectives afronten un repte insuperable per establir connexions entre les expressions i el perjudici social ocasionat, com l'hostilitat, la discriminació o el racisme.

Segons Gagliardone et al., (2015) i Jubany i Roiha (2018) des d'un enfocament social i antropològic les definicions amb les quals ens trobem segueixen sense abastar tota la complexitat de les expressions d'odi en el món global contemporani. Per Jeremy Waldron (2012) el discurs de l'odi és molt més que simples ofenses o insults, i afecta la nostra societat de tal manera que els membres dels grups més vulnerables han de viure la seva vida, portar a terme els seus negocis, criar els seus fills i filles, i alleujar els malsons en una atmosfera social enverinada per aquest tipus de discurs. No només això, sinó que

² Comissió Europea contra el Racisme i la Intolerància (European Commission against Racism and Intolerance), <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/>.

l'objectiu d'aquest tipus de discurs és difamar als membres dels grups vulnerables en qüestió (Waldron, 2012).

Waldron (2012, citat a Díaz, 2015) creu que el concepte de discurs de l'odi és un concepte imprecís, ja que la referència a l'odi dona lloc a pensar que el que és objecte de retret és el sentiment d'animadversió o incomoditat que es pot experimentar cap als membres d'un grup minoritari. Pensa que el que defineix el discurs de l'odi, és la seva capacitat per atemptar contra la dignitat humana, entesa com un particular estatus social que ha de ser reafirmat per la llei per predicar la seva existència. També considera que s'ha de prohibir el discurs de l'odi encara que no comporti la incitació a l'ús de la violència, perquè el discurs de l'odi lesiona la dignitat dels individus de les col·lectivitats difamades i, en fer-ho, desfigura l'aparença de la societat com a col·lectivitat compromesa amb els principis més bàsics de la justícia, el que fa que s'allunyi de l'ideal de societat ben ordenada (Díaz, 2015). Emcke (2017) afegeix que un dels efectes que té odiar és que comença per trastornar els que es veuen exposats a ell, els desorienta i els fa perdre la confiança.

El polític Bhikhu Parekh (2006) distingeix tres característiques fonamentals del discurs de l'odi.

1. El discurs de l'odi ha de delimitar a un individu o a un grup d'individus a partir d'una sèrie de característiques. Si algú odia a tots els éssers humans, aquesta declaració no pot ser qualificable com a discurs de l'odi. Per tant, serà irrellevant el discurs que no es dirigeixi contra un sector de la Humanitat o que inclogui també al subjecte que realitza les declaracions.
2. El discurs de l'odi estigmatitza el seu "objectiu" adjudicant-li una sèrie de qualitats que són considerades en general indesitjables. La generalització de l'estereotip implica que es considerin aquestes qualitats com a una cosa inamovible, és a dir, que estan sempre presents als components d'aquest grup.
3. Es desplaça a aquest grup a fora de les relacions socials normals, s'atribueix als individus del grup que no poden observar amb normalitat les regles de la societat, i que es considera la seva presència com a hostil i inacceptable.

Sierra (2007) afirma que odiar s'ha convertit en un exercici que t'honora i que està estretament relacionat amb la coherència cultural, històrica o religiosa, per la importància que han obtingut els fanatismes religiosos i polítics. L'odi repercuteix directament en conflictes, on els seus orígens resulten ser inconfessables i que en afectar a les creences religioses arriben a un cert grau de legitimitat. L'odi s'ha caracteritzat i interpretat, segons

els discursos exteriors que l'expressen, els discursos verbals i estètics que s'han articulats per significar-lo. S'ha de treballar com un fet cultural, desnaturalitzat, mediatitzat i modulats per la proximitat psicològica i els orígens culturals i ètnics (Sierra, 2007). Emcke (2017) diu que el rebuig latent cap a qui són percebuts com a diferents o com a estranys sempre ha existit. I no necessàriament s'ha manifestat en forma d'odi. Carolin Emcke, com a ciutadana alemanya posa l'exemple de la República Federal Alemanya, afirmant que quasi sempre s'ha expressat a manera de rebuig i, segons ella, és fruit de les fèrries convencions socials. Didier Eribon (2015) afirma que els grups en entorns especialment proclius al fanatisme i al racisme són aquells que es formen a partir d'experiències més aviat negatives.

2.3.1. Orígens i recorregut dels relats de l'odi

El discurs de l'odi és un fenomen multicultural de caràcter democràtic que té una presència molt important entre nosaltres, però l'extensió dels esdeveniments genocides durant el segle XX han contribuït a abordar aquesta presència avui de manera diferent. Segons Miró (2016) la propagació del discurs de l'odi o de formes d'expressió i comunicació violentes, van dirigitas contra grups definits per la seva raça, religió, orientació sexual, discapacitat, ètnia, nacionalitat, edat, gènere, grup social, afiliació política, o per altres característiques personals, funcionals o socials, o simplement contra qui no comparteixi una ideologia. El discurs de l'odi es remunta fins als orígens de la nostra societat.

Com diu Miró (2016), tot i que la propagació del discurs de l'odi ve de lluny, va ser especialment després de la Segona Guerra Mundial, i a causa de l'aparició de propaganda racista als Estats Units, i de l'Holocaust en molts llocs del món, quan des del camp del dret, van sorgir les primeres regulacions jurídiques sobre el discurs de l'odi. Jubany i Roiha (2018) pensen que la difícil situació econòmica, social i política dels últims anys ha sigut favorable per agreujar les tensions entre els diversos grups i col·lectius socials, que moltes vegades es manifesten en expressions d'odi fonamentades amb el creixent racisme a Europa.

Cueva (2012) afirma que durant els últims anys s'han produït accions que només poden ser fruit de la ràbia, del fanatisme més cruel i que estan sobrecarregades d'un odi ple de connotacions religioses i culturals.

2.3.1.1. Primers passos, la divisió entre Orient i Occident

Els relats de l'odi poden anar dirigits cap a una persona o cap a sectors de la població en particular. Un d'aquests grups de persones, que des de fa molts anys s'hi propaga el discurs de l'odi, és a l'àmbit multicultural. Durant la colonització i expansió dels països europeus cap a les colònies africanes i d'Orient, Europa va començar a guanyar territori i a imposar la seva cultura als seus nous territoris.

Com afirma Edward Said (1978), Orient era quasi una invenció europea i, des de l'antiguitat, havia sigut un escenari de romanços, éssers exòtics, records, paisatges inoblidables i experiències extraordinàries.

Els Estats Units, tenen una idea d'Orient molt menys densa, tot i que amb les exploracions al Japó, Corea i Indoxina, probablement estan creant ara una consciència del què és oriental més seriosa i realista. Segons Said (1978) els nord-americans no senten exactament el mateix sobre Orient que els europeus, ja que ells l'associen com l'Extrem Orient (la Xina i el Japó, sobretot). L'interès que els Estats Units i Europa han mostrat per Orient ha estat d'ordre públic, a base de diferents fets històrics, però també va ser la cultura la que va crear aquest interès, juntament amb raons polítiques, econòmiques i militars que van ajudar a convertir Orient en un lloc variat i complex dins del camp de l'orientalisme. Banks i Nguyen (2008) afirmen que el concepte de raça als Estats Units és una categoria social, que serveix per classificar una comunitat o un grup de gent. Aquesta classificació social té implicacions importants pels grups socials, econòmics i per la situació política pels membres de la comunitat o el grup de persones.

Així doncs, l'orientalisme, segons Edward Said (1978) és la distribució d'una consciència geopolítica en uns textos estètics, erudits, econòmics, sociològics, històrics i filològics. És l'elaboració d'una distinció geogràfica bàsica i també, d'una sèrie completa d'interessos, que no crea solament el mateix orientalisme, sinó que es manté a través dels seus descobriments erudits, les seves reconstruccions filològiques, les seves anàlisis psicològiques i les seves descripcions geogràfiques i sociològiques. Podríem dir que és una voluntat o intenció de comprendre, de controlar, de manipular o incorporar, el que es vol fer entendre que és un món diferent (alternatiu o nou). Això demostra segons Said (1978) una superioritat sobre les altres regions del planeta, ja que són els occidentals els que fan les coses bé i no fa falta estudiar-los, perquè són el model. Per l'occidental, el que és oriental sempre tindrà una similitud a algun aspecte d'occident.

És un relat que de cap manera es correspon directament amb el poder polític, però que es produeix i existeix una virtut d'intercanvi desigual amb diversos tipus de poder; es

produeix a partir de l'intercanvi de poder polític, amb el poder intel·lectual, amb el poder cultural i, també amb el poder moral. Des d'un punt de vista filosòfic, el tipus de llenguatge, de pensament i de visió que Edward Said anomena de manera general orientalisme és una forma extrema de realisme. És una manera habitual de tractar qüestions, objectes, qualitats i regions suposadament orientals. Els que ho utilitzen volen designar, nomenar, indicar i fixar allò del que s'està parlant amb una paraula o una frase. Es considera que aquesta paraula, o frase, ha adquirit una certa realitat o simplement és la realitat (Said, 1978). L'elecció del terme "oriental" era molt comuna i l'havien emprat escriptors com Chaucer, Mandeville, Shakespeare, Dryden, Pope o Byron (Said, 1978). Quan els països es llençaven a explorar i conquerir els territoris anomenats orientals, com diu Disraeli (1847) Orient es va convertir en una carrera.

Aquest xoc entre cultures es pot observar en el llibre que hem citat fins ara, *Orientalism* d'Edward Said (1978) i la rèplica de Buruma i Margalit titulada *Occidentalismo* (2005). Bello (2007) afirma que tal com es pot veure amb els títols dels llibres, tracten de treballar la civilització oriental vista des dels ulls occidentals, i al revés.

Des de la recerca en didàctica de les ciències socials hem pogut veure com hi ha un gran desconeixement sobre la relació entre l'educació global i l'educació multicultural (Ross, 2001), però ens trobem en un punt on hem d'anar més enllà, ja que els dos tipus d'educació posen èmfasi en conceptes molt iguals. Per tant, com ens diu Ross (2001) i Zong, Wilson i Quashiga (2008) és important el coneixement de la multiculturalitat a l'educació per ajudar a la inclusió de l'alumnat i establir relacions humanes entre les diferents cultures.

2.3.1.2. El poder com a opressió

Com afirma Sierra (2007) avui en dia és molt difícil evitar relacionar la deshumanització amb els discursos de l'odi en el tracte amb els altres, ja que aquests processos estan estretament lligats amb els sistemes de dominació i poder.

Com hem vist anteriorment, Occident "descobreix" a Orient a partir de l'expansió dels seus territoris durant la colonització (segles XIX i XX), aquí neix una contraposició d'idees entre les dues anomenades regions, que les fan ser rivals entre elles, sobretot per la duresa occidental per intentar culturitzar totes les regions d'orient. Edward Said (1978) ens diu que les idees, les cultures i les històries no es poden entendre ni estudiar seriosament sense estudiar al mateix temps la seva força o, per ser més precisos, les seves configuracions de poder. La relació entre occident i orient és una relació de poder,

i de complicada dominació. Orient ha servit perquè Occident es defineixi en contraposició a la seva imatge, la seva idea, la seva personalitat i la seva experiència.

Al llarg dels segles XIX, XX i fins avui s'han pogut veure escenes de deslegitimació d'uns cap als altres arreu del món, produïdes per la força del poder que uns tenen i altres no. Durant els episodis del colonialisme dels anys 1870-1880, la Primera Guerra Mundial del 1914 al 1918, la Guerra Civil espanyola del 1936 al 1939, la Segona Guerra Mundial del 1939 al 1945, la Guerra Freda del 1947 al 1991, els conflictes del sud-asiàtic de finals del segle XX i principis del segle XXI i, fins a la greu crisi de refugiats que encara perdura avui, entre altres conflictes multiculturals; són exemples de situacions en què s'han propagat relats de l'odi contra els altres.

Per la proximitat entre Europa i el nord d'Àfrica, sempre s'han vist els musulmans com a enemics pel territori europeu, com afirma Emcke (2017), la doble cara de la tolerància es veu reflectida sovint en la idea que els musulmans poden viure entre nosaltres amb normalitat, però que quan practiquen la seva religió, ja no ens agrada tant.

Harold W. Glidden³ a *American Journal of Psychiatry* (1972) diu que és important senyalar que, mentre el sistema de valors àrab exigeix una solidaritat absoluta dins del grup, al mateix temps incita als seus membres a un tipus de rivalitat que destrueix aquesta solidaritat; a la societat àrab només existeix l'èxit i la fi justifica els mitjans. Seguint aquest camí, i fruit de les relacions de poder, el conflicte àrab-europeu segueix vivint escenes tremendament cruels durant el segle XXI, cosa que demostra que tot el que s'ha viscut durant el segle XX, no ha quedat enrere, ja que perdura avui dia, com per exemple, ho podem veure en els atemptats fets a les grans ciutats europees i del món els últims quatre anys.

2.3.1.3. La configuració de la nostra identitat

Com afirma Sierra (2007) la font fonamental de conflictes després de la Guerra Freda és el conflicte identitari, que no té arrels ideològiques ni econòmiques, sinó culturals. Això estableix que les línies divisòries entre les civilitzacions siguin els fronts de guerra del present i del futur i, les retòriques de l'odi, s'hagin transformat en retòriques de deslegitimació cultural. La principal causa d'aquest fet, no és una multitud de morts en guerres, sinó la deshumanització de la societat. Les conseqüències d'aquesta és la reaparició de processos de distinció entre grups de persones o persones, mitjançant el

³ Harold W. Glidden (1910-1990) fou membre de la Bureau Intelligence and Research del departament d'Estat dels Estats Units.

qual una persona o un grup de persones perden o són insultats per les seves característiques humanes, processos molt comuns sota totes les formes de racisme.

Així doncs, i com descriu Sierra (2007), el conflicte relacionat amb el discurs de l'odi és un conflicte d'identitat cultural, política o religiosa. Al mateix temps que es promou la incorporació del multiculturalisme a les polítiques públiques, de manera directa o indirecta, també es promouen retòriques de confrontació cultural en nom de conflictes identitaris. La identitat, però, és evolutiva i està en procés de canvi permanentment, el que implica particularitats i també diferències amb els altres.

En diferents moments de la història ens hem trobat davant de conflictes d'identitat molt importants. Aquests, venen precedits per un sentiment de superioritat. Emcke (2017) cita un escenari que va ocórrer durant la crisi dels refugiats de l'any 2015 a Saxònia (a l'est d'Alemanya), en què arribaven un grup de refugiats i refugiades a un centre d'acollida. El lema que cridava la població alemanya que es concentrava davant el centre d'acollida i que es dirigia, amb les seves paraules, als autobusos que transportaven els refugiats i les refugiades era: «Nosaltres som el poble!», aquesta frase ve a dir que: «Vosaltres no ho sou!», a aquells que van dins l'autobús i que escapen de l'horror. La població que es concentra en aquell moment per rebre a aquest col·lectiu de persones ve a dir que: «Som nosaltres els que decidim qui pertany al grup i qui no» i, vosaltres que veniu de fora, no en podeu formar part. Carolin Emcke (2017) es pregunta com sorgeix aquest sentiment; d'on prové aquesta mirada, aquests esquemes interpretatius segons els quals els refugiats i refugiades són percebuts com a «odiosos». Ens podríem preguntar si passava el mateix quan els països europeus es van repartir el pastís d'Àfrica durant el segle XIX.

Aquest tipus de moments s'han viscut a molts països europeus els últims anys. Segons Emcke (2017), d'aquestes escenes es poden distingir tres grups de persones al voltant de l'autobús: per una banda els que criden i insulten, per una altra, els que estan allà mirant i, en tercer lloc, els policies que custodien l'entrada al centre d'acollida habilitat.

2.3.2. Els relats de l'odi a les xarxes socials

El discurs de l'odi a les xarxes socials és un fenomen que està agafant un paper rellevant a la societat. Internet ha creat nous espais de comunicació i d'interacció, però amb molt poques restriccions. Miró (2016) i Jubany i Roiha (2018) afirmen que Internet ha modificat les mateixes possibilitats i condicions de la comunicació a la societat, el que ha fet que també es canviés la manera de relacionar-se. Tot això, ha estat degut a les particularitats que té l'espai d'Internet, el seu caràcter transnacional, la seva neutralitat en l'absència de

censures per a l'accés dels usuaris i usuàries, la seva universalitat i popularització, i el permanent desenvolupament; fa que defineixin el *ciberespai* com un nou àmbit diferent de l'espai físic (Miró, 2012).

Com diuen Nicolás i Grandio (2012) les xarxes socials aconseguen una gran força quan es tracta d'accions cíviques, culturals, ètiques, polítiques o socials. De Latour et al., (2017) afirma que els usuaris i usuàries es poden refugiar en l'anonimat o darrere un pseudònim i la distància; per expressar un relat de l'odi darrere la pantalla. Emcke (2017) afirma que els anònims, que sempre han existit, avui en dia ja van firmats amb nom i direcció. Això fa que el discurs de l'odi es propagui molt ràpidament per les xarxes socials a còpia de comentar o citar el relat original.

Segons Nos i Farné (2018) i Jubany i Roiha (2018) les xarxes socials, gràcies a l'anonimat, immediatesa i vertiginositat dels seus ritmes, han configurat al voltant de la racionalitat publicitària, espais d'odi i tendències que porten a la crispació i, polaritzen la societat al voltant dels temes polítics i socials. Gil (2017) diu que els petits espais que s'han instal·lat com a forma de relacionar-se políticament, sorgeixen com a reacció a l'activisme antiracista i feminista, i que el porten a terme persones molt actives, molt preparades teòricament i amb ganes d'intervenir políticament al món. Els efectes poden ser molt dolorosos si el què es vol és no incitar a l'odi, ja que aquests comentaris afecten la societat.

Hem pogut veure que el discurs xenòfob no és nou i que al llarg de la història s'ha repetit moltes vegades, però tal com afirmen Jubany i Roiha (2018), sí que són noves les dimensions que ha agafat a partir de l'era digital, ja sigui conceptualment, com respecte el seu abast i expressió. Segons Boyd (2014) les possibilitats que donen les xarxes socials no són noves, però les interrelacions creen oportunitats i desafiaments inèdits.

Boyd (2014) destaca la visibilitat com un aspecte important i influent a les xarxes socials. És a dir, l'audiència potencial a què poden arribar i la facilitat amb la qual es pot compartir el contingut dels missatges i comentaris. Com destaca Gagliardone et al., (2015), ens podem trobar que el discurs s'hagi eliminat d'un espai concret, però que aquest segueixi actiu en un altre punt. Això ens fa veure la falta de consciència de l'efecte d'amplificació que té Internet, i per tant, de la gravetat i les conseqüències que poden arribar a tenir les accions quan estàs en línia. És a dir, com afirmen Jubany i Roiha (2018), es produeix una despersonalització de la realitat, per això, a causa d'aquest efecte, la majoria de les persones que propaguen l'odi es limiten al que anomenen com a «activisme virtual» (*keyboard activism*) i no s'involucren a les accions i relacions socials.

Segons Jubany i Roiha (2018) hem de tenir en compte el context en el qual es produeix el discurs, ja que aquest determina el seu impacte, també la posició de la persona o persones que el projecten. L'entorn social, cultural, econòmic i polític resulta d'important rellevància quan analitzem el discurs de l'odi a Internet.

2.3.3. Els relats de l'odi i l'ensenyament de les ciències socials

2.3.3.1. Les imatges de l'enemic

Segons Sierra (2007) el discurs de l'odi apareix a partir de la creació d'enemics, alguns dels quals han rebut denominacions expressives de la classe d'antagonisme que representen, en la figura de l'enemic hi recauen tots els impulsos destructius i sobre el qual s'estableix un consens social, de vegades perdut i que a través de la figura de l'enemic es recupera. La creació de l'enemic ocupa un paper clau en l'odi, ja que és l'operació pel mitjà de la qual identifiquem i construïm un únic agent que és qui "mou els fils" darrere la multitud d'oponents possibles, el que representa per sobre de tot la dimensió de l'oposat, del fet antagònic, com a negació (Sierra, 2007).

Emcke (2017) creu que si es dubta de l'odi, no és possible odiar. L'odi és sempre difús, si no és amb exactitud, no s'odia bé. Sierra (2007) afirma que s'odia per la pretensió que la mateixa identitat estigui salvada de l'objecte d'amenaça, encara que l'amenaça sigui virtual, o es trobi en el futur i no en el present. Emcke (2017) afirma que en el moment que odies és perquè dins teu hi tens una inquietud, una preocupació que s'autoalimenta i nega el que s'hauria de veure i saber. Una preocupació que no vol ser qüestionada, que anul·la tot el que la contradueix i que no té per què coincidir amb la seva causa o, pot ser, que de vegades s'acomodi a ella. Segurament, el que ens preocupa no es pot realment enfocar, precisament perquè ens produeix por. Aquesta por és el que ens paralitza. El que fa llavors la por, és buscar un altre objecte més manejable, on focalitzar-se i que no ens faci sentir impotents, sinó que ens porti a l'acció momentàniament. Qui actua per mitjà de la por tracta de posar la distància més gran possible entre ell i el perill. Com afirma Kolnai (2013) l'odi, el que fa és ser incapaç d'esquivar el mateix objecte i allunyar-se d'ell. Necessita tenir una distància raonable per poder eliminar-lo.

Un exemple que ens posa Emcke (2017) és el que qui creu que la Terra és plana, probablement li preocuparà molt la idea de caure. Aquesta inquietud davant l'abisme té sense cap dubte una explicació racional: si la Terra és plana, tindrà un costat pel qual un pot caure. Associar aquest costat l'existència d'un abisme i, per tant, sentir por, està

completament justificat. També afirma que el perillós de la preocupació és que, sota pretext de trobar una solució al problema, ella mateixa es converteix en un obstacle per aconseguir-ho.

Carolin Emcke (2017) afirma que els que odien han de sentir seguretat, perquè si no, no parlarien així, no farien tant mal, no voldrien matar, tampoc podrien humiliar, menysprear ni atacar de la manera en què es fa. Que es pugui parlar, ofendre i agredir sense parar no sembla cap avenç per la nostra civilització.

Bello (2007) introdueix el concepte «demonització de l'altre» que vindria a ser la creació de la figura de l'enemic que tothom, sigui en grup o individualment, ha de crear per tal de descarregar l'odi cap aquesta figura i que aquest fet serveixi com a defensa pròpia. La demonització de l'altre és una forma més de deshumanització (Bello, 2007) de la que parla Ángela Sierra (2007).

2.3.3.2. Nosaltres i els Altres

Segons Sierra (2007) els relats de l'odi generen la disposició psicològica per acceptar la congruència de l'acció del rebuig moral cap a «l'altre» amb la violència contra l'altre, com si estiguessin en línia contínua, ja que la destrucció de l'objecte odiat sembla ser sempre la millor garantia. Gnecco (2008) afirma que la relació entre el jo/nosaltres i l'altre és multiforme. Els sentiments es poden capturar al llarg de dos vectors, que són: l'atracció i la reacció. Pel que fa a l'atracció, no opera com un jo exemplar que atrau i l'altre que és atret. També opera en sentit contrari. En canvi, l'altre vector que constitueix la relació jo i l'altre és la reacció, la diferenciació, la mobilització activa, creativa i deliberada de les diferències. Com diu Elaine Scarry (1998) veure l'altre com un monstre, com un ésser completament diferent del jo, i invisibilitzar-lo, són dues subcategories de l'altre.

Les retòriques expressives de l'odi poden provocar afectació emocional, personal i grupal, por, frustració i dolor, i com a causa de tot això, misèries, humiliacions i violència en totes les modalitats. Com afirma Sierra (2007), l'objectiu de l'odi és convertir l'altre amb una víctima, assumint que el fet de convertir l'altre amb víctima, deixo de ser-ho jo, per tant, no deixa de ser una acció, on abusant de les altres persones, les meves accions em deslliuren de la meva condició de víctima.

Said (1978) ens diu que el discurs de l'odi i l'alteritat tenen una estreta relació des de l'Edat Mitjana, ja que la fabricació de l'altre com una cosa que ve de fora articula el projecte orientalista, que hem explicat anteriorment. Karl Marx (1852) afegeix que per tot el que els orientals han anat vivint, no poden o saben representar-se a si mateixos i han

de ser representats per uns altres. Aquesta percepció dels orientals com els altres prové de la idea d'Europa que es tenia des d'Occident. Denys Hay⁴, parla d'una noció col·lectiva que defineix els europeus com a «nosaltres», contra tots els «altres» no europeus. Aquesta cultura de la idea d'una identitat europea superior a tots els pobles i cultures no europeus es va anar propagant durant els segles XIX i XX amb motiu del nacionalisme i el colonialisme d'Occident (Said, 1978). Emcke (2017) afirma que segueix existint una enemistat centrada en un grup i se segueixen atribuint trets ahistòrics i immutables a determinats col·lectius.

Durant el període de colonització d'Orient per part dels britànics es feien discursos parlant dels «altres» com aquells que vivien fora i que no eren iguals que els occidentals, havien de ser aquests els que amb la colonització i expansió cap als pobles orientals inculquessin la seva cultura. Alguns exemples d'aquests discursos són els que trobem al llibre *Orientalism* d'Edward Said (1978).

Said (1978) ens explica que Arthur James Balfour⁵ en el seu discurs remarcava que els britànics tenien una posició de supremacia sobre les grans races com ara Egipte (antiga colònia britànica) i altres països d'Orient. També dona entesa la superioritat britànica i la inferioritat egípcia a mesura que descriu les conseqüències del coneixement. Balfour creu que l'ocupació colonial és un bé per a les civilitzacions, però que aquestes no entenen el bé que els hi està fent, fins al punt de ser les regions ocupades les que exigeixin la necessitat de l'ocupació colonial. Aquest discurs és significatiu perquè en ell desenvolupa i representa el paper de diversos personatges, el de l'anglès que serien els «nosaltres», que destaca la seva condició d'home distingit i poderós i els «altres» en el cas dels egipcis o orientals que no tenen cap arrel amb els britànics. Arthur James Balfour té la llicència de parlar per ells, ja que si se'ls hi preguntés a ells i fossin capaços de respondre, confirmaria el que segons ell és evident: que són una raça sotmesa, dominada per una raça que els coneix i que sap, millor que ells, el que els convé. El fet que Balfour parli de l'Egipte modern en nom d'Anglaterra, d'Occident i de la civilització occidental durant el seu discurs, era la justificació del que va ser l'imperialisme occidental.

El que Balfour anomena com a «orientals», per Evelyn Baring⁶ són les «races sotmeses» en un article que escriu a la revista *Edinburgh Review* el gener de 1908. Segons Baring, la lògica de l'oriental és que la seva existència està totalment disposada

⁴ El Professor Denys Hay (1915-1994) era un historiador britànic especialitzat en història medieval i la Renaixença d'Europa (Said, 1978).

⁵ Arthur James Balfour (1848-1930) era un polític i estadista britànic que va esdevenir el 33è primer ministre del Regne Unit.

⁶ Evelyn Baring (1841-1917) primer comte de Cromer (Anglaterra), va ser un estadista, diplomàtic i administrador colonial britànic.

a ignorar. El mètode adequat per governar-lo no és imposar-li mesures ultracientífiques o obligar-lo a acceptar la lògica a la força, sinó que el mètode adequat consisteix a comprendre les seves limitacions i en procurar trobar en la satisfacció de la raça sotmesa, un vincle d'unió més valuós i, si pot ser, més fort entre els dirigents i els dirigits. Baring afirma que els orientals no són capaços de caminar per una vorera, ja que les seves ments desordenades es confonen quan intenten comprendre el que l'uropeu lúcid entén immediatament, que els camins i les voreres estan fets per caminar. Per Baring, els orientals no són més que material humà que és governat a les colònies britàniques. El comte de Cromer afirma que el fa content observar que l'oriental, d'una manera o altra, normalment actua, parla i pensa d'una manera oposada a l'uropeu. Segons Edward Said (1978) les descripcions que fa Baring es basen parcialment en l'observació directa, tot i que a vegades, al·ludeix a les autoritats orientals ortodoxes per reforçar els seus punts de vista.

En relació al què acabem de veure, a l'obra *Piel negra, máscaras blancas*, de Frantz Fanon (1952) hi trobem un text que ens diu: "*El negro es una bestia, el negro es malo, el negro tiene malas intenciones, el negro es feo, mira, un negro, hace frío, el negro tiembla, el negro tiembla porque hace frío, el niño tiembla porque tiene miedo del negro, el negro tiembla de frío, ese frío que os retuerce los huesos, el guapo niño tiembla porque cree que el negro tiembla de rabia, el niño blanco se arroja a los brazos de su madre, mamá el negro me va a comer*" (Fanon, 1952, p. 114).

Segons Fanon, citat a Emcke (2017), quan un cos negre tremola, un nen blanc, a qui li han ensenyat a tenir por d'aquest cos, no el veu com un símbol de què aquesta persona tingui fred, sinó que ho veu com un símptoma de ràbia. Un nen blanc, segons Fanon, creix amb les cadenes associatives que relacionen un cos negre amb un animal, com a alguna cosa imprevisible, salvatge i perillosa. Veu aquest cos i, automàticament, pensa a qualificar-lo com a dolent, malvat i lleig.

Com hem vist en aquests exemples, Occident va mantenir sempre una posició de domini sobre les altres regions i civilitzacions. Una relació entre un soci fort i un altre de dèbil on s'han utilitzat diversos conceptes per descriure-la. Com ara, que l'oriental és irracional, depravat (perdut), infantil, diferent; mentre que l'occidental és racional, virtuós, madur i normal. Com ens explica Said (1978) la manera de fomentar aquesta relació consistia a accentuar el fet que l'oriental havia viscut en un món propi, diferent del «nostre», però organitzat. Un món amb les seves pròpies fronteres nacionals, culturals i epistemològiques, i amb els seus propis esforços, amb la complexa sèrie de manipulacions intel·ligents que permetien a Occident caracteritzar Orient.

Com diu Said (1978) si hi ha alguna manera d'evidenciar l'hostilitat expressada per la divisió dels homes entre, per exemple, «nosaltres» (occidentals) i «ells» (orientals), doncs, aquestes divisions són unes idees generals que s'han utilitzat al llarg de la història i que s'utilitzen en el present, per insistir en la importància de la distinció entre uns homes i altres fins que, en general, no han sigut ni són especialment admirables. Segons Kissinger⁷, citat a Said (1978), nosaltres vam tenir la nostra revolució newtoniana i ells no; com a pensadors, nosaltres som millors que ells. Segons Said (1978) la pràctica universal d'establir a la ment un espai familiar que és «nostre» i un espai no familiar que és el «seu», és una manera de fer distincions geogràfiques que “poden ser” totalment arbitràries. A «nosaltres» ens és suficient en establir aquestes fronteres a les nostres ments; així doncs, «ells» passen a ser «ells» i tant el seu territori com la seva mentalitat són qualificats de diferents dels «nostres».

Com diu Gnecco (2008), en moltes nacions, perjudicades per les greus crisis interiors que han patit, s'han anat construint noves definicions del que som «nosaltres» i els «altres», aquestes noves definicions són moviments xenòfobs, com ara: lleis antiimmigració, disposicions segregacionistes, tractats de lliure comerç que permeten el flux de capitals, però obstaculitzen el flux d'individus i noves constitucions que suposen nous ordenaments socials. Gnecco (2008) també afirma que la transformació dels discursos sobre l'alteritat ha contribuït a construir edificis que ens han fet recordar la fragilitat dels teixits de la vida social, en quant el que podem fer des de les disciplines socials per entendre i intervenir a la seva trama.

A la seva explicació sobre l'alteritat, Gnecco (2008) creu que la clau per entendre els discursos sobre l'altre és la relació entre el colonialisme i la modernitat; mentre el colonialisme (extern i intern) va subjugar a l'alteritat i la va mantenir a distància, la modernitat ha demandat la seva inclusió retòrica a partir d'una ètnica igualitària. Una de les fonts més determinants del conflicte en el tractament i construcció de l'alteritat és l'exclusió, l'establiment de límits que possibilita l'emergència i el sosteniment de les relacions de poder.

Emcke (2017) afirma que l'odi es mou direcció amunt o direcció avall, la seva perspectiva és sempre vertical i es dirigeix contra els «de dalt» o els «de baix», sempre és la categoria de «l'altre» la que s'oprimeix o amenaça allò que és «propi». El que entenem com a «altre» es concep com la fantasia d'un poder suposadament perillós o d'alguna cosa suposadament inferior. Així, el posterior abús o erradicació de l'altre no

⁷ Henry Alfred Kissinger (1923) de nacionalitat germana-nord-americana i d'origen jueu va ser el 56è secretari dels Estats Units entre el 1973 i el 1977.

només es reivindica com a mesures excusables, sinó necessàries. L'altre és aquell a qui qualsevol pot denunciar o menysprear, ferir o matar impunement.

El menyspreu creixent per tot allò que és diferent que s'expandeix i que a poc a poc ha anat i va guanyant pes, ens perjudica a tots. Són moltes les vegades que nosaltres, sigui com a objecte o com a testimonis de l'odi, callem. Emcke (2017) ens diu que això és perquè ens deixem acoquinar; perquè no sabem com fer front a la cridòria i al terror; perquè ens sentim indefensos i paralizats; perquè l'horror ens deixa sense paraules.

Carolin Emcke (2017) conclou que *“qui no és capaç d'imaginar fins a quin punt cada musulmà o cada migrant és especial, de quina manera cada persona transsexual o cada ésser humà negre és singular; qui no és capaç d'imaginar en què s'assemblen tots ells i elles en el que respecte a la cerca fonamental de la felicitat i de la dignitat, tampoc reconeixerà la seva vulnerabilitat com a éssers humans, sinó que només veurà una imatge prefabricada. I, d'aquesta imatge, d'aquest relat, neixen els motius per justificar l'agressió als musulmans, als jueus, a les feministes, als intel·lectuals o als gitanos”* (Emcke, 2017, p. 67).

2.3.3.3. Visibles i invisibles

Quan en ciències socials utilitzem el concepte d'invisibles, són aquelles persones que han estat oblidades, ignorades o marginades a la història i la geografia, entre altres disciplines dins les ciències socials (Oller i Pagès; Villalón i Pagès; Cerezer i Pagès, 2014; Santisteban, 2015). Estem fent referència a tot allò que s'amaga o s'intenta silenciar del coneixement social i que no es considera fonamental a l'ensenyament.

Com diu Santisteban (2015) fer visible l'invisible és un acte de llibertat i justícia social en un context democràtic. L'ensenyament en ciències socials ha d'ensenyar a mostrar els diversos àmbits de la invisibilitat, les seves cares i formes, per comprendre la complexitat dels que són oblidats o oblidades, de les absències i els silencis.

Santisteban (2015) afirma que fer visible allò que és invisible té molt a veure amb la formació del pensament crític, amb la capacitat de fer preguntes i qüestionar-se les fonts d'informació, l'origen, la naturalesa, la intencionalitat o els silencis de la mateixa informació. És a dir, amb el que avui coneixem com a literacitat crítica. També té relació amb la formació d'un pensament creatiu i divergent. Totes aquestes qüestions són fonamentals per analitzar i valorar el currículum, els continguts en ciències socials que s'ensenyen, allò que és evident, latent, oblidat o marginat (Ennis, 1985; Parker, 2008;

Santisteban i González Valencia, 2013; Sant i Santisteban, 2014; Santisteban 2015; Santisteban et al., 2016).

Un exemple per mostrar la diferència entre visibles i invisibles, la trobem en el conflicte que hem citat anteriorment sobre l'arribada d'un autobús de refugiats i refugiades a un centre d'acollida a Alemanya. Emcke (2017) ens diu que en aquest cas, les persones no són transformades a l'invisible, ja que els refugiats i les refugiades de l'autobús no passen inadvertides, no són ignorades, sinó que són percebudes com un col·lectiu de persones que es mereixen ser odiades. Aurel Kolnai (2013) ens diu que l'odi pressuposa una completa aprehensió de l'objecte. Emcke (2013) afegeix que els refugiats i les refugiades que són transportades a l'autobús són transformats a «invisibles» en tant que a individus d'un grup. No són percebuts com a part d'una part de «nosaltres» universal. Es nega la seva existència com a éssers humans amb una història particular, amb experiències i trets distintius. Al mateix temps, són transformats amb un constructe «visible» en tant que representen els altres, una negació del nosaltres. Sobre ells es projecten trets que els conformen i els etiqueten com una amenaça, un col·lectiu repugnant i perillós que els produeix preocupació i por. En escenes com aquestes s'odia obertament, i és un odi que el seu objecte és concebut com alguna cosa monstruosa i d'una importància existencial (Emcke, 2017).

Santisteban (2015) afirma que les persones i els grups de persones invisibles a l'ensenyament de les ciències socials formen part d'una absència «insostenible» i «vergonyosa», ja que en els continguts de ciències socials amb prou feines apareixen dones i no hi tenen espai els nens i les nenes, els ancians o les persones amb algun tipus de discapacitat o minusvalidesa. Sembla que no vagin existir en el passat o que no tinguessin cap influència en res del que va passar. Ens trobem que el relat històric o social no inclou a la major part de la població.

Al mateix temps trobem que les identitats també s'intenten invisibilitzar, això fa com diu Santisteban (2015) que com més es redueixin les identitats, això significarà buscar l'homogeneïtzació de les persones, i forçar la identificació amb determinats col·lectius, així com justificar en moltes ocasions les diferències, fa que es formin relats d'exclusió social de l'altre. Todorov (1982) afirma que la diferencia es degrada a desigualtat, i la igualtat a identitat.

2.3.4. El paper d'Europa enfront del discurs de l'odi

Des del Consell d'Europa es té previst fer campanyes en tots els països europeus per tal de lluitar contra les formes d'odi a la xarxa, incloses les que afecten els més joves, com l'assetjament i l'odi a través d'Internet. Aquestes campanyes estan fonamentades en l'educació en els drets humans, la participació democràtica de la joventut i la iniciació a l'anàlisi crítica dels mitjans de comunicació. El seu objectiu és limitar el discurs de l'odi i combatre el racisme i tota mena de discriminació a través d'Internet (Keen i Georgescu, 2016).

Segons les campanyes que porten el nom de "*No Hate Movement*" del Consell d'Europa a diversos països del continent, també hi ha altres formes de discriminació i prejudicis que englobaríem dins del discurs de l'odi, com ara l'antigitanisme, la cristianofòbia, la islamofòbia, la misogínia, el sexisme o la discriminació per l'orientació sexual. El Consell d'Europa creu que es menysprea, es crida i s'esvalota a discreció contra els jueus, les dones, els infidels, els homosexuals, els refugiats, els musulmans, contra països en concret, els polítics, els països occidentals, els policies, els mitjans de comunicació, els intel·lectuals, entre altres. Emcke (2017) remarca que l'odi es fabrica el seu propi objecte i el fa a la seva mesura. Tots els que són objecte de l'odi no poden ni volen acostumar-se a ell. Hi ha qui afirma que, amb tot el que han aconseguit diferents col·lectius com ara les dones, els jueus o els homosexuals, ja haurien de guardar silenci. Com si en matèria d'igualtat existís un sostre. Com si les dones o els homosexuals només poguessin ser iguals fins a un cert punt, del que no es pot passar. Emcke (2017) fa una reflexió, i es pregunta, si tots som completament iguals. Es respon dient que això seria anar massa lluny, ja que significaria ser iguals.

Díaz (2015) afirma que els principals instruments internacionals que de manera directa o indirecta s'han ocupat o s'ocupen del discurs de l'odi, és la Declaració Universal dels Drets Humans, la Convenció per la Prevenció i la Sanció del Delicte de Genocidi; a Amèrica, el Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics, i a Europa, el Conveni Europeu de Drets Humans i Recomanacions Generals realitzades per la Comissió Europea contra el Racisme i la Intolerància.

CAPÍTOL III.

La recerca sobre la literacitat crítica i les ciències socials

Fins ara hem estat veient la temàtica principal d'aquesta recerca, que són els relats de l'odi, però, volem treballar el discurs de l'odi com a una eina dins la literacitat crítica, ja que la construcció de contrarelats és per a nosaltres una forma de Literacitat, amb un component d'acció i de canvi social. És el que tractarem en els pròxims apartats del marc teòric de la recerca.

3.3.1. El pensament crític en ciències socials

Al llarg del segle XX (Irvin et al., 1995; Maxim, 1995; Case i Clark, 1999; Santisteban i Pagès, 2011; Tosar, 2017) el pensament crític va ser considerat com un focus important dins de l'educació en ciències socials. Es considera que fer pensar críticament és un element essencial dins la competència cívica, on les persones han de tenir la capacitat per enfrontar-se persistentment a problemes socials cada vegada més complexos (Ross, 2004). El problema més important amb el que ens trobem per tal de promoure el pensament crític a les ciències socials és el lligam amb la realitat i amb els seus problemes reals (Ross, 2004).

Segons Stanley (1991) els intents de formació del pensament generen habilitats o models sense l'atenció adequada al contingut. És poc probable que aconseguim una formació del pensament crític per resoldre problemes socials sense una reflexió sobre el coneixement necessari per comprendre la problemàtica social que estem treballant. El problema fonamental segons Ross (2004) és l'enfocament no dialèctic pel pensament crític en els estudis socials, és a dir, el que dona lloc a un coneixement sense massa sentit i amb el qual no se sent implicat socialment l'alumnat. Els nois i noies han de ser capaços de fer connexions entre els coneixements previs i elements dels nous coneixements, en lloc d'adquirir una sèrie d'habilitats de manera aïllada.

Com ens diu Ross (2004) el pensament dialèctic és un esforç per comprendre el món fent connexions entre els problemes socials i compartint la nostra visió de l'actualitat. El mètode dialèctic tracta d'explicar i escoltar altres representacions del món i altres alternatives, per crear una síntesi comprensiva del món. El pensament dialèctic no requereix una gran quantitat de fets, sinó la màxima interconnexió entre aquests. A diferència del pensament no dialèctic, el pensament dialèctic comença amb una totalitat i llavors examina la part per poder veure on encaixa i com funciona. Les investigacions dialèctiques procedeixen del tot a la part (des del sistema a l'interior) i estan dirigides per examinar quatre tipus de relacions: la primera seria la identitat/diferència, la segona

relació seria la interpretació dels oposats; la tercera relació és la quantitat/qualitat; i la quarta i última relació, és la contradicció (Ross, 2004).

El pensament dialèctic es centra en els canvis socials i en les interaccions que es produeixen en el món. Si nosaltres volem que els estudiants siguin capaços d'entendre i actuar en el món, la dialèctica ajuda a plantejar preguntes orientades a fer l'acció més eficaç per entendre el present a través de la reflexió sobre els seus problemes. La dialèctica ens dona arguments i forces per examinar d'on venim i a on ens dirigim, com un aspecte important de l'aprenentatge. També ens permet entendre que tots i cadascun de nosaltres estem connectats, i que tenim el poder per canviar el nostre món (Ross, 2004).

3.2. Literacitat crítica en ciències socials

El pensament dialèctic que interpreta Ross (2004), és la base fonamental de la literacitat crítica. És la idea que pretén superar l'ensenyament d'un llistat d'habilitats del pensament crític, que ha predominat a les últimes dècades del segle XX, i que no ha comportat grans canvis dins dels estudis socials crítics. La literacitat crítica ha d'anar dirigida a l'acció, aquesta implica una presa de decisions, compromís i intervenció en els problemes socials (Santisteban et al., 2016).

La majoria dels textos que trobem escrits sobre Literacitat crítica des dels estudis socials crítics, provenen del món anglosaxó (Morgan, 1997; Shor, 1999; Gee, 2001; Lewison, Flint i Van Sluys, 2002; Wolk, 2003; Kellner i Share, 2007; Lee, 2012; Lundgren, 2013; Bishop, 2014; Cho, 2015; entre d'altres). La majoria d'autors anomenen com a *critical literacy*, *critical media literacy*, el que traduïm com a literacitat crítica. Les primeres aportacions del concepte de literacitat crítica les fan Lankshear i McLaren (1993), com a relacions que hi ha entre el poder i el discurs. Trobem treballs sobre literacitat crítica en els estudis d'Ogle, Klemp i McBride (2007), on ens fan veure la necessitat de fer visibles a les persones i a les identitats invisibles en els estudis socials. Com afirmen Bishop (2014) i Tosar (2017) la recerca en literacitat crítica tracta d'analitzar l'alumnat com a actors socials, amb uns coneixements i habilitats per transformar la societat a partir de la lectura del món.

L'educació per a una ciutadania democràtica entén que no és suficient adquirir una sèrie d'habilitats progressives de pensament crític, sinó que davant la societat de l'espectacle (Debord, 1976; 1996; Santisteban i González Valencia, 2013) o en la

ideologia de l'espectacle (Eco, 1998), on la complexitat és descodificada pels mitjans de comunicació que realitzen un relat o una representació que no s'adequa a la realitat (Luhmann, 2000; Castells, 2009). L'ensenyament de les ciències socials ha d'educar en una predisposició crítica davant les fonts d'informació, que són múltiples i de lectura complexa, i prendre decisions davant els problemes socials (Santisteban, 2004; Santisteban i González Valencia, 2013; Ross, 2013).

Shor (1991) defineix la literacitat crítica com:

"This is where critical literacy begins –words that question a world not yet finished or humane. Critical literacy thus, challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for social and self-development", Shor (1991, p. 1).

Wallowitz (2008) la defineix de la següent manera:

"Critical literacy is the process of questioning how a word or a concept is commonly used and potentially creates worldviews and ideologies that trap us into hegemonic actions", Wallowitz (2008, p. 34).

La literacitat esdevé crítica quan es centra en assumptes controvertits per una acció transformativa. Habermas (1996), i altres autors després (Tosar, 2017), afirmen que quan es troba un amb l'altre és quan es desenvolupa el procés d'argumentació sensible a la veritat. Aquest trobament es dona en un espai de llibertat per plantejar alternatives als problemes.

Com afirmen McDaniel (2004) i Wallowitz (2008) la literacitat crítica en el camp educatiu, ha de portar a la resistència entre les relacions de poder i la dominació que veiem entre els textos. Aquesta resistència passa a ser un factor clau per poder dubtar dels relats i formar una consciència crítica per a l'acció. *"Dubtar del món a través d'allò que llegim o veiem és la clau de la literacitat crítica"* (Santisteban et al., 2016, p. 552). Segons Emcke (2017) qui només s'informa a través dels mateixos mitjans de comunicació cada dia, sense fer una comparació entre els altres, acabarà assimilant les mateixes cadenes d'associacions fixes.

La recerca en literacitat crítica es basa en la reflexió sobre la ideologia que ens trobem en els relats socials. És en els estudis socials on la ideologia del discurs adquireix el seu significat més clar i evident (Santisteban et al., 2016), és quan ens trobem davant de problemes socials on la ideologia apareix associada amb més freqüència a la informació que s'ofereix, per identificar, analitzar o interpretar el problema o, per oferir solucions.

La literacitat crítica no l'hem de concebre com un mètode o un conjunt d'habilitats que s'han d'aprendre, com diu McDaniel (2004), és una manera de pensar i una manera de viure. Les investigacions afirmen que el terme lectura ja no és suficient per designar el procés de descodificació de la informació sobre temes controvertits (Cassany, 2006).

Segons Wodak-Meyer (2003, p. 87):

“La literacitat crítica pretén formar lectors que a més de saber descodificar, interpretar un codi, mostrar una competència semàntica i pragmàtica, és a dir, comunicativa, saber assumir un rol de crític o analista identificant les opinions, valors, interessos del text en línia del corrent de l'anàlisi crític del discurs”. Wodak-Meyer (2003, p. 87)

3.3. La literacitat crítica en ciències socials a GREDICS

El grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona treballa la literacitat crítica des de l'ensenyament de les ciències socials, a partir de diferents aspectes aplicables a la informació sobre un problema social. Es proposen una sèrie d'aspectes a treballar (Santisteban et al., 2016):

- a) **Contextualitzar el problema:** Entenem per aquest punt, posar en situació a l'alumnat, és a dir, realitzar diverses activitats per tal de situar l'estudiant en el marc del problema social a estudiar.
- b) **Distingir fets d'opinions:** Quan parlem de literacitat crítica és molt important saber què és el que estem llegint, per tant, és bo saber diferenciar el que són opinions de fets, ja que entenem com a fets aquells esdeveniments que han succeït o són demostrables, en canvi, les opinions són valoracions de l'autor/a.

- c) Reflexionar sobre la veracitat i la fiabilitat de les fonts:** Són dos conceptes que van força arrelats, però no són el mateix. La veracitat de la informació es basa en la coherència interna, en la consistència dels arguments i en la comparació amb altres fonts. La fiabilitat de la informació es troba en la validesa de la font, atorgada per una comunitat experta, en la claredat i en la qualitat dels arguments que es donen.
- d) Diferenciar les intencions o la ideologia de les fonts:** Els mitjans de comunicació, tant siguin emissores de ràdio, canals de televisió o diaris, tenen una intencionalitat o una ideologia i, d'una manera o altra, se situen al costat d'alguna de les parts implicades en els conflictes socials.
- e) Distingir la propaganda, la manipulació i la denúncia:** Des dels mitjans de comunicació es confon massa sovint la informació amb la propaganda, no només amb anuncis directes com a tals, sinó també infiltrats en les notícies. Això fa que moltes informacions estiguin orientades a manipular al lector. També s'ha de saber diferenciar entre el que és propaganda i el que és denúncia. Hi ha informacions que el que volen mostrar és una denúncia cap a una certa posició, però no s'interpreta d'aquesta manera.
- f) Descobrir i interpretar els silencis o els buits en els mitjans de comunicació:** Als mitjans de comunicació hi trobem silencis o ocultacions de notícies o de posicions polítiques o socials, de vegades s'ignoren problemes socials per diverses raons o conflictes.
- g) Proposar alternatives i prendre decisions com acció social pel canvi:** Sempre que parlem de literacitat crítica hem de pensar en la manera de comprendre, però també prendre decisions sobre el problema social, prendre compromisos i orientar l'educació a l'acció social, tenint en compte el coneixement i la reflexió sobre els valors que implica. Aquests compromisos i l'acció social que representa poden ser personals o destinats a influir sobre les institucions responsables. En tot cas la literacitat crítica s'orienta al canvi social, des de la comprensió del problema social i la participació democràtica.

Aquest hauria de ser el procés a seguir per treballar la literacitat crítica a les aules de ciències socials, per tal de superar les habilitats en pensament crític, fer visibles els invisibles i produir canvis socials.

CAPÍTOL IV.

El discurs de l'odi, la literacitat crítica i l'ensenyament de les ciències socials

4.1. Els relats de l'odi i la literacitat crítica

Com hem vist, el discurs de l'odi s'ha fet més present com a conseqüència de la globalització, però sobretot per l'augment de l'activitat a les xarxes socials. Per tant, podem afirmar que Internet és el mitjà més intens de propagació d'aquest tipus de discursos. No només ens hauríem de centrar en un sol mitjà, ja que també trobem aquest fenomen en molts mitjans de comunicació de tota mena, digitals i en paper, audiovisuals o d'altres formes, i aquest és un punt clau d'aquest treball.

Hem vist els últims anys que el significat d'una portada o un article en qualsevol mitjà de comunicació es pot interpretar de maneres diferents depenent del país on es llegeixi (Said, 1978) i això pot fer incitar l'odi en diversos col·lectius de persones. Said (1978) afegeix que sempre que la cultura o la religió ha intentat posar el nas en el fang de la política, els resultats han estat enormement iconoclastes.

Edward Said (1978) sempre ha denunciat l'absència d'autocrítica en els mitjans intel·lectuals àrabs, i ho defineix de la següent manera: "*L'abstracció de la seva cultura, el refugi suïcida en el passat, la negació i el no reconeixement de les realitats que avorreixen i temen, el complex de l'amor/odi respecte a Occident, la falta de democràcia real i la instrumentalització de les elits pels governants*" (Said, 1978, p. 13). L'autor també afegeix que podem comprendre millor la persistència i durabilitat de la cultura, quan reconeguem que les coaccions internes que s'imposen als escriptors i pensadors són productives i no unilateralment inhibidores (Said, 1978). És per això, que per l'orientalisme, Orient no va ser (i no és) un tema sobre el qual es tingui llibertat de pensament o acció. Encara ara, existeix una especial aversió a reconèixer que les forces polítiques, institucionals i ideològiques actuen també sobre l'autor, com a individu.

Emcke (2017) ens diu que moltes de les necessitats que té la societat actualment costa que surtin a la llum, i són realment preocupacions que tenen grans arrels socials i culturals; com ara la construcció de cases i pisos precaris per acollir el màxim nombre de persones possible en llocs que el dia de demà seran "suburbis" socials i culturals, i que de la seva existència ens lamentarem. També, com protegir els refugiats i refugiades del racisme i la violència creixent; i com evitar una jerarquització del patiment o de la pobresa entre els diferents grups que són discriminats per la societat. Segons Carolin Emcke (2017), totes aquestes, i en podrien ser moltes més, són preocupacions que s'haurien de debatre públicament i abordar-se des d'una perspectiva crítica i racional.

Haurien de ser els mitjans de comunicació els que haurien d'analitzar les causes d'aquestes preocupacions de manera diferenciada, explicant el que fos necessari i

criticant si aquestes no tenen cap base real (Emcke, 2017). L'obligació dels i les periodistes no hauria de ser donar la raó a tots els lectors, ni donar suport d'entrada i sense condicions els moviments socials de major a menor importància, sinó analitzar els seus motius, els seus arguments, les seves estratègies i els seus mètodes, i criticar-los si fos necessari.

4.4.1. Els relats de l'odi en el món de la societat de l'espectacle

En els temps que estem vivint, tot allò que més cridi l'atenció més repercussió té en els mitjans de comunicació. Les notícies que podem veure a la televisió, ràdio o premsa radiquen en el component de l'espectacle, un espectacle dirigit a un públic que augmenta quan més insòlita sigui la provocació (Debord, 1976 i 1996; Eco, 1998). Com afirma Carolin Emcke (2007), l'espectacle es dirigeix contra unes víctimes que no poden negar-se a participar en una escenificació on moltes vegades el que fa és denigrar. El component més important de l'espectacle no només és espantar a les víctimes, sinó que les mostra davant un públic que les degrada, convertint-les amb un objecte de divertiment.

En episodis on la societat és volca en contra un grup de persones, es creen unes representacions socials cap a aquest col·lectiu que fan que la gent rebutgi un grup de persones d'una determinada religió, amb un determinat color de pell o una determinada orientació sexual, amb una barreja de por i menyspreu (Emcke, 2017).

Emcke (2017) es pregunta per què quan passen aquests actes no ens preguntem:

- a) Què està fent la gent?
- b) Per què ningú intervé?
- c) Per què ningú es dirigeix a aquells o aquelles que denigren a un col·lectiu de persones per tractar de calmar-los?
- d) Per què es deleguen a les forces de seguretat la possibilitat d'intervenir?

El que fan els cossos de seguretat en moltes ocasions és estar més pendents de l'objecte d'amenaça que no del col·lectiu de persones, concentrat en aquell espectacle per denigrar a un altre grup de persones.

Segons Emcke (2017) aquestes preguntes avui en dia encara no tenen resposta, són actes que tenen el seu públic i on la societat es concentra moltes vegades per descarregar la seva energia negativa cap a aquestes persones.

Tota la gent que insisteixen a formar part del públic i qui està allà, es suma al conjunt de qui s'oposa a aquest col·lectiu de persones. Tothom que es queda parat sense

actuar, només mirant, actuen com amplificadors dels quals odien (Emcke, 2017). Segons Horkheimer i Adorno (1994) el furor s'esplaiava sobre qui apareix com a indefens.

4.2. La construcció dels contrarelats de l'odi

Aquesta tesi doctoral vol treballar com crear contrarelats de l'odi, per fer-ho, segons Keen i Georgescu (2016) s'ha de tenir present que els mètodes de treball són la sensibilització i la promoció, que tenen com a objectiu trobar solucions creatives. S'ha de treballar centrant-se en dos eixos: acció i intervenció, i el més important, treballar amb grups diversificats de persones, amb organitzacions juvenils per tal de dotar-se de competències necessàries.

4.2.1. Què entenem per contrarelat

El prefix «contra» prové del llatí i indica oposat o contrari. Per tant, si en aquesta recerca parlem de contrarelats de l'odi, ens estem referint a allò que és contrari o oposat als relats de l'odi. Per referir-se als contrarelats en altres llengües, en castellà veurem escrita la paraula *contrarelato* i en anglès *counter-narrative* o també, *alternative narrative*.

Tuck i Silverman (2016) ens diuen que per construir un contrarelat hem de partir de quatre preguntes fonamentals:

a) Quin és el teu públic?

Identificar el públic adequat per crear un contrarelat és la primera consideració important. Primer hem de pensar si volem actuar amb un discurs “*upstream*”, amb una mirada orientada cap amunt o “*downstream*”, amb una mirada orientada més descendent, això vol dir, amb persones amb visions més extremes. És el primer pas que ens ajudarà a enfocar una planificació general del contrarelat. Cal trobar el públic correcte per no ser massa ambiciós i voler arribar a tothom.

b) Quin és el teu missatge?

Un cop es té el públic, es necessita el missatge, una història per explicar. Una història segons Tuck i Silverman (2016) és un missatge amb un propòsit. En un nivell bàsic, el missatge ha d'anar dirigit al teu públic, no amb ells. Fer un missatge que digui “l'extremisme és dolent” o “aquest grup extremista és dolent” sense oferir una alternativa positiva o una explicació ben pensada, és poc probable que tingui un impacte fort i que repercuteixi en el temps. Els missatges més efectius són

aquells que ofereixen pensar. Dins dels missatges en trobem de diferents tipus: Dades de fonts creïbles (per exemple formadors i combatents estrangers que han tornat) per desconstruir, desacreditar i desmitificar missatges extremistes; crides emocionals que destaquen l'impacte de l'extremisme i la violència; sàtira i humor per treure glamur a l'atractiu rebel dels grups extremistes; històries positives i missatges de persones del seu públic, o a qui el públic admira.

c) Quin mitjà utilitzes?

Un cop decidit quin és el missatge que es vol projectar, s'ha de decidir el mitjà, pot ser un mitjà o varis. Alguns exemples són: Vídeos (curtmetratges o animacions); textos (eslògans, *hashtags*⁸, o cartes obertes); imatges (fotografies o *memes d'Internet*⁹); literatura en línia (octavetes o cartells informatius); gravacions d'àudio (*podcasts*¹⁰ o clips d'àudio); còmics (*manga*, panells informatius curts o novel·les gràfiques).

d) Quin serà el receptor?

És important tenir un receptor que cregui que el missatge és creïble. S'ha de pensar amb el missatge i el receptor com si fos una cançó, les lletres poden ser poderoses, però el cantant també necessita una bona veu. S'ha de considerar amb qui pot confiar el seu públic, inspirar-se o escoltar.

4.2.2. Els contrarelats de l'odi

La definició del que entenem com a contrarelat de l'odi, és aquella narració que mostra una alternativa a la narració establerta. Segons De Latour et al., (2017) els relats contraris pretenen desacreditar i desconstruir les històries que serveixen de base, i també es proposen alternatives orientades cap als drets humans i els valors democràtics, com ara el respecte a la diferència, la llibertat i la igualtat. Es poden fer proporcionant informació alternativa i precisa utilitzant l'humor o apel·lant a les emocions sobre els temes involucrats i explicant diferents perspectives i punts de vista. Els contrarelats s'han convertit en un terme general per a una àmplia varietat d'activitats que van des de

⁸ El terme hashtag, etiqueta en català, és una cadena de caràcters formada per una o diverses paraules concatenades i precedides per un coixinet (#). És, per tant, una etiqueta de metadades precedida d'un caràcter especial amb la finalitat de que tant el sistema com l'usuari la identifiquin de forma ràpida

⁹ El terme meme d'Internet s'usa per descriure una idea, concepte, situació, expressió i/o pensament, manifestat en qualsevol tipus de mitjà virtual, còmic, vídeo, àudio, textos, imatges i tot tipus de construcció multimèdia que es replica mitjançant Internet de persona a persona fins a aconseguir una àmplia difusió.

¹⁰ El podcasting o podcast consisteix en la distribució d'arxius multimèdia (normalment àudio o vídeo que solen ser de llarga durada, que poden incloure text com a subtítols i notes) mitjançant un sistema de redifusió (RSS) que permet opcionalment subscriure's i usar un programa que ho descarrega perquè l'usuari ho escolti.

campanyes que promou la societat civil, la joventut o orientats a ONG fins a comunicacions estratègiques governamentals (Tuck i Silverman, 2016).

A partir del manual de De Latour et al., (2017) del Consell d'Europa s'han volgut centrar els contrarelatats, en especial quan treballem sobre discursos relacionats amb l'extremisme i el terrorisme. Tuck i Silverman (2016) afirmen que un contrarelatat és un missatge que ofereix una alternativa positiva a la propaganda extremista, o d'una altra manera, busca desconstruir o deslegitimar els relats extremistes. Un exemple serien les notícies que es publiquen en molts mitjans de comunicació sobre els refugiats i les refugiades a Europa. Aquest cas seria un bon exemple per treballar també la literacitat crítica, on l'acció es concentraria en la construcció del contrarelatat d'aquestes notícies.

Quan ens preguntem per una persona o un col·lectiu de persones, moltes vegades el que fa l'ésser humà és partir dels *inputs* que ha rebut de la gent que té més propera, dels mitjans de comunicació o del que has pogut veure a les xarxes socials. Segons Emcke (2017) les descripcions dels grups de persones més vulnerables són en les que estem més influenciats per allò que ens arriba des de fora, ja que partim dels estereotips que ha creat la societat sobre aquell col·lectiu. No ens preguntem per les condicions que han portat a la situació en la qual estan. Com per exemple: l'edat, la formació que tenen, quin és el seu origen religiós i social, si treballen o estan a l'atur, i si alguna vegada han tingut alguna relació amb un grup de persones semblant. Emcke (2017) creu que el que ens ha d'importar és el que aquestes persones diuen i fan, en definitiva, els seus actes. Si una persona no fa aquesta anàlisi prèvia, tot el que pugui dir d'aquests col·lectius, serà segurament, odi. El que ens hauria d'interessar és el que porta a aquesta gent a actuar d'aquesta manera. Per exemple la gent o grups de persones que es concentren per rebutjar l'arribada d'un grup de refugiats i refugiades (Emcke, 2017).

Seguint el manual de De Latour et al., (2017) la idea de contrarelatat de l'odi parteix de dos eixos fonamentals:

- els drets humans han de ser la base per combatre els relats de l'odi;
- la base dels drets humans en els discursos és important per tal de transformar el pensament de la gent jove, ja que és el grup social on més estereotips causen els relats de l'odi.

Segons Silverman et al., (2016) els contrarelatats estan dissenyats per provocar una reacció cap a qui van dirigits, ja que els comentaris que se'n puguin produir poden proporcionar-nos informació valuosa sobre els temes, amb els quals és més probable que els usuaris i les usuàries s'involucrin de manera constructiva i antagònica.

El grup de Silverman et al., (2016) van fer un treball amb joves a les xarxes socials per tal d'avaluar l'impacte que tenen els contrarelats a Internet. De l'estudi es desprenen les dificultats per tal de treballar sobre les actituds i els comportaments, ja que l'anonimat que proporciona el *ciberespai* fa que sigui gairebé impossible saber exactament qui són els usuaris i usuàries, i com estan reaccionant amb el contingut. Creuen que es necessiten més investigacions sobre el procés de desconexió i desradicalització en general, que podria tenir lloc durant un llarg període de temps. Afirment que podria ser que després de veure un contrarelat, ens trobéssim amb la situació que un individu amb punts de vista extrems reaccioni amb ira i agressions, però que després, amb el pas del temps comenci a qüestionar les seves tendències extremes.

Silverman et al., (2016) han pogut aplicar unes metodologies perquè els següents estudis que vulguin construir contrarelats tinguin un exemple de com fer-ho. Creuen que és difícil, però que si es fa bé es poden aconseguir els resultats esperats. Aquesta investigació es centra amb relats de l'odi que apareixen a les xarxes socials i han estat treballant amb dos projectes, centrats en l'extremisme radical. La seva recerca ens ha servit per definir també les nostres propostes.

4.2.3. Els Drets Humans com a base per a la construcció de contrarelats

Pel que fa al nivell institucional més alt, des del Consell d'Europa es vol que a les aules es treballi per salvaguardar els drets humans de la Convenció Europea dels Drets Humans¹¹. Les noves normes de drets humans com el Conveni d'Istanbul¹² o el Conveni de Lanzarote¹³ posen en evidència que s'ha de compartir el consens entre els 47 estats membres i, estendre i imposar els drets humans a tothom, i arreu.

Davant els últims atacs terroristes a diferents països de la Unió Europea, el Consell d'Europa va voler respondre posant en pràctica un pla per preservar els drets humans, la democràcia, les normes i les lleis per tal de prevenir que tornessin a succeir aquests fets. El pla anomenat Pla d'Acció per la Lluita Contra la Violència Extremista i la Radicalització del Terrorisme, adoptat pel Comitè de Ministres el maig del 2015 a Brussel·les (De Latour

¹¹ La Convenció Europea dels Drets Humans va ser adoptada pel Consell d'Europa el 1950 i va entrar en vigor el 1953. Té com a objectiu protegir els drets humans, les llibertats fonamentals i permetre un control judicial del respecte dels drets individuals.

¹² El Conveni d'Estambul (2011) sobre prevenció i lluita contra la violència contra les dones i la violència domèstica. Va entrar en vigor l'agost del 2014.

¹³ El Conveni de Lanzarote (2007) per a la protecció dels nens i nenes contra l'explotació i l'abús sexual és un tractat multilateral del Consell d'Europa mitjançant el qual els estats acorden criminalitzar certes formes d'abús sexual contra menors. Va entrar en vigor el juliol del 2010.

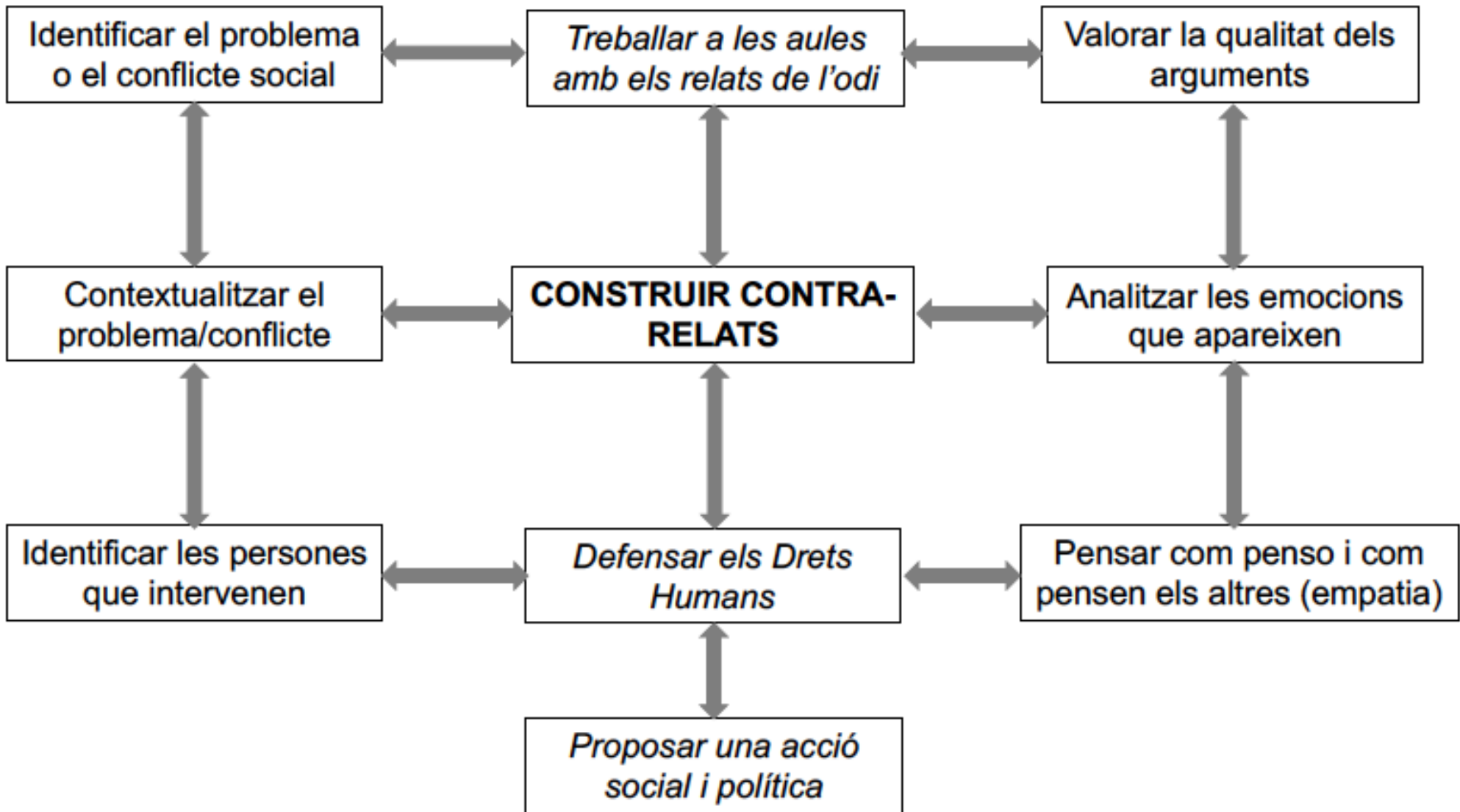
et al., 2017). El principal objectiu del pla és la prevenció i la lluita contra la violència i la radicalització a través de l'educació i mesures socials.

El Pla d'Acció remarca la importància del treball a l'educació dels més joves: *Action is needed to prevent violent radicalisation and increase the capacity of our societies to reject all forms of extremism. Formal and informal education, youth activities and training of key actors (including in the media, political fields and social sectors) have a crucial role in this respect* (Committee of Ministers, 2015, p. 4).

El Pla d'Acció especifica la necessitat de promoure contrarelatats per l'ús inadequat de la religió i importància de reclamar Internet com un lloc pel compromís cívic amb la ciutadania democràtica: *A clearer understanding is required of the way social media and internet are used as a vehicle for radicalisation and greater emphasis must be placed on both preventing the spread of extremist views and recruitment of terrorist fighters through new communication networks. An important part of the response will be to develop a convincing counter-narrative, drawing on grassroots initiatives, spread through the same communication networks* (Committee of Ministers, 2015, p. 4).

Des del grup de recerca GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) s'ha generat una proposta de treball sobre contrarelatats de l'odi, basada en una sèrie de criteris, centrats en el treball amb conflictes reals a les aules i des dels drets humans com a horitzó. Aquests criteris van des de la identificació del problema, la seva contextualització i la identificació de les persones o grups, a la valoració dels arguments i les emocions que entren en joc, així com la metacognició i l'empatia, per finalitzar amb propostes d'acció social i política.

4.2.4. Estructura conceptual per a la construcció de contrarelats de l'odi (Proposta de GREDICS. I+D Edu2016-80145-P. Santisteban, 2017)



PART 3.

Marc metodològic de la recerca

CAPÍTOL V.

Construcció metodològica de la recerca

Segons Pagès (2011) la recerca en didàctica de les ciències socials ha d'estar centrada en els problemes reals de l'ensenyament i l'aprenentatge; ha de ser holística, que parteixi del que entenem com a quotidià a les aules i de l'alumnat; contextualitzada en les perspectives polítiques i socials; crítica, és a dir, dirigida a transformar la realitat; cooperativa, per tant, que hi participin altres persones; i finalment, també ha de ser qualitativa, que no pretengui prescriure res, el que ha de voler és orientar i assenyalar nous camins per la millora de la pràctica (Bisquerra, 1989; Janessick, 1994; Maykut i Morehouse, 1994; Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997; Pérez, 1998; Rodríguez, Gil i García, 1999; Cardona, 2002; González, 2008; Pagès, 2011). Com afirma Bisquerra (2004), la perspectiva de la recerca qualitativa es caracteritza per ser interpretativa, reflexiva, inductiva i holística.

Aquesta recerca es planteja com una investigació interpretativa i crítica, orientada a la comprensió dels fenòmens educatius per la transformació de les pràctiques escolars. Ens trobem en una situació on hi ha una realitat que s'ha de millorar. Segons Bisquerra (2004) i Tosar (2017) aquest tipus de recerques pot produir coneixement científic amb uns principis epistemològics que es pregunten més el "per què" dels fenòmens que el "com". Es dona importància a la comprensió subjectiva dels processos i significats de forma inductiva, i s'accentuen els aspectes valoratius i les afirmacions de probabilitat. Aquest tipus de recerca qualitativa ha de portar a la millora de la pràctica educativa.

És una recerca interpretativa per quant vol conèixer en profunditat què pensa l'alumnat, com actua a la xarxa i com es poden educar actituds interculturals de solidaritat, a través d'una intervenció per a la construcció de contrarelatats de l'odi. És una recerca crítica per quant vol intervenir en la realitat i canviar-la, donant a l'alumnat instruments per produir canvis en la seva realitat i promoure actituds alternatives. El que es vol, és entendre l'objecte d'estudi i crear diàleg per la millora de la realitat educativa.

En quant als mètodes, aquests són mixtes, ja que dins la recerca qualitativa el més important són els objectius a aconseguir, així que utilitzem els instruments que millor s'adaptin per donar resposta a les preguntes de la nostra recerca.

5.1. Disseny i fases de la recerca

Com ens diu Tosar (2017) el disseny de la recerca ens serveix per tenir informació important i donar resposta al problema central que volem estudiar. Segons Marshall i Rossman (2016) dels elements que s'han de tenir en compte a l'hora de realitzar el

disseny de la recerca són els següents: les assumpcions dels enfocaments qualitatius, la lògica de seleccionar una mostra de participants, l'elecció dels mètodes o el coneixement que tenim del camp.

Les fases per parlar d'una recerca crítica serien; la descriptiva i analítica; de planificació; interpretativa; reflexiva i emancipadora (Smyth, 1989).

Aquesta recerca ha seguit un procés cíclic, ja que no s'han donat fases lineals ni tancades en cap moment. La periodització de les fases és la següent:

Fases	Instruments	Mostra	Informació	Context	Data
Justificació i disseny de la recerca.	El punt de partida és la pregunta de recerca i a partir d'aquí es construeix el marc teòric i metodològic.	-	-	Dins del programa de doctorat es parteix d'un problema educatiu que la línia de recerca considera rellevant i que té precedents dins de GREDICS	D'octubre de 2016 a juny de 2017
Confecció dels instruments de recerca	Es recopila material per tal de dissenyar els instruments de la recerca que es portaran a terme.	-	Escrita	Decisions per confeccionar els instruments de la recerca: alumnat, casos...	De setembre de 2017 a febrer de 2018
Aproximació al camp de la recerca.	Dossier (validació)	2	Escrita	Professorat de ciències socials d'ESO	Febrer de 2018
	Dossier (definitiu)	159	Escrita	Estudiants de 3r i 4t d'ESO (3 escoles: <i>Bages, Vallès Oriental i Osona</i>).	Abril de 2018, octubre de 2018 i novembre de 2018
	Grups focals	3	Oral	Estudiants de 3r i 4t d'ESO (3 escoles: <i>Bages, Vallès Oriental i Osona</i>).	Maig de 2018, desembre de 2018 i febrer de 2019
	Entrevistes al professorat	3	Oral	Professorat de ciències socials (3 escoles: <i>Bages, Vallès Oriental i Osona</i>).	Febrer de 2019 i març de 2019
	Anàlisi documental del currículum	2	Escrita	Anàlisi del currículum de ciències socials de	De març de 2019 a juny de 2019

	de Ciències Socials d'ESO			segon cicle d'ESO d'Espanya i Catalunya.	
Anàlisi dels resultats obtinguts en els instruments de recerca	Dossier, grups focals i entrevistes al professorat	165	Oral i escrita	Triangulació dels resultats.	De març a juny de 2019
Elaboració de les conclusions, aportacions i suggeriments per treballar el discurs de l'odi a les aules d'ESO		-	Escrita	Respondre les preguntes, supòsits i objectius marcats al principi de la tesi doctoral.	De juny de 2019 a juliol de 2019
Revisió final de la recerca		-	Escrita	Tancament i correcció de la tesi	D'agost de 2019 a setembre de 2019

5.2. Mostra de la recerca

Per escollir les escoles on portar la recerca, hem tingut en compte les preferències personals i les facilitats presentades pel professorat i els centres educatius. Per tant, la mostra ha estat per conveniència.

Les escoles que han participat en la recerca han sigut les mateixes en tot el procés de recollida de dades. Són tres centres educatius de tres comarques diferents, per ordre cronològic que em van obrir les portes, són els següents: Escola 1. Bages, Escola 2. Vallès Oriental i Escola 3. Osona. Aquest serà pel nom pel qual les nomenaré d'ara endavant.

Un total de 159 estudiants d'aquests centres em van respondre el primer instrument de la recerca, el dossier didàctic. L'alumnat a qui s'ha dirigit la investigació, estava cursant tercer o quart curs d'educació secundària. Vam creure que la mostra ens semblava suficient per fer una anàlisi qualitativa, i pels nostres interessos de la recerca.

L'alumnat de segon cicle d'educació secundària té un caràcter de culminació de la segona etapa de l'ensenyament i ens dona la possibilitat d'indagar en els coneixements assolits a l'educació secundària. Com veurem a l'anàlisi del currículum oficial de l'educació secundària (*Capítol XII. Anàlisi i valoració del tractament del discurs de l'odi i la literacitat*

crítica en el currículum de ciències socials d'Educació Secundària Obligatoria), a tercer i quart curs d'ESO, es treballen un tipus de continguts orientats a l'educació cívica, que creiem que s'adapten al tema de la recerca. És per aquest motiu pel qual vam escollir el segon cicle d'educació secundària i no el primer, tot i que considerem que els altres cursos són igual d'importants per a la recerca.

5.2.1. Criteris de selecció

Tal com ens diuen Creswell (2013) i Tosar (2017), els criteris de selecció es relacionen amb la possibilitat de treballar en aquell camp en un espai prolongat de temps i amb unes condicions de treball que garanteixin el màxim aprofitament possible. Segons Yin (2011), la proximitat geogràfica i l'accessibilitat són importats. Així doncs, es volen triar escoles que resultin properes a una àrea geogràfica situada prop dels nostres desplaçaments quotidians, per tenir una relació de treball oberta amb qui participa en la recerca.

La recerca es va fer a tres centres educatius; una escola situada a un municipi del Bages; una escola situada a un municipi del Vallès Oriental; i una escola de la comarca d'Osona. Les escoles del Vallès Oriental i d'Osona són de titularitat pública amb alumnat divers, però sense problemàtiques destacables. L'escola del Bages és de titularitat concertada i hi assisteix alumnat divers, però amb un cert poder adquisitiu.

5.2.2. Aproximació al camp de recerca

El mes de febrer de l'any 2018 vam tenir el primer contacte amb la primera escola. A l'Escola 1. Bages, vam passar els tres instruments abans que s'acabés el curs 2017-2018. Un cop iniciat el curs 2018-2019, ens vam posar en contacte amb els dos altres centres per tal d'ampliar el camp de treball. L'aproximació a la recerca de l'Escola 2. Vallès Oriental va ser al mes d'octubre de l'any 2018 i a l'Escola 2. Osona al mes de novembre de l'any 2018.

Per temes d'agenda del professorat, l'aproximació al camp de recerca va acabar el mes de març de l'any 2019 amb l'entrevista al professorat de l'Escola 2. Vallès Oriental.

5.2.2.1. Escola 1. Bages

Aquest centre educatiu és de titularitat concertada i està situat a un municipi de la comarca del Bages (Catalunya). Pel que fa a les característiques del centre, aquesta escola consta

de dues línies per nivell i amb una tipologia de les famílies força homogènia, és a dir, la gran majoria de l'alumnat que va a aquest centre és nascut a Catalunya.

La mostra utilitzada a la recerca de l'Escola 1 – Bages és la que trobem resumida a la taula següent:

Taula 1. Resum de la mostra utilitzada a l'Escola 1. Bages.

Escola 1 - Bages	Masculí	Femení	Total
Alumnat	24	23	47
Professorat	1	0	1

Elaboració pròpia.

Observem que un total de 47 estudiants i un professor van participar a la recerca del centre educatiu del Bages. Un 51,06% (24 nois) de l'alumnat són de sexe masculí i un 48,93% (23 noies) són de sexe femení.

5.2.2.2. Escola 2. Vallès Oriental

Aquest centre educatiu és un centre públic de titularitat municipal i està situat a una localitat de la comarca del Vallès Oriental (Catalunya). És un municipi format per moltes urbanitzacions i on gran part de la població l'utilitza com a *ciutat dormitori*¹⁴, ja que les famílies acostumen a treballar a altres punts de la província de Barcelona. Pel que fa a les característiques del centre, aquest Institut consta de dues línies per nivell i amb una tipologia de famílies homogènia, la majoria de l'alumnat és nascut a Catalunya.

La mostra utilitzada a la recerca de l'Escola 2. Vallès Oriental és la que trobem resumida a la taula següent:

Taula 2. Resum de la mostra utilitzada a l'Escola 2. Vallès Oriental.

Escola 2 - Vallès Oriental	Masculí	Femení	Total
Alumnat	24	20	44
Professorat	1	0	1

Elaboració pròpia.

A la taula podem veure que un total de 44 estudiants i un professor van participar a la recerca del centre educatiu del Vallès Oriental. Un 54% (24 nois) de l'alumnat són de sexe masculí i un 46% (20 noies) són de sexe femení.

¹⁴ Ciutat en la qual predomina la funció residencial, mancada de llocs de treball i en què la població es desplaça a una altra ciutat per treballar.

5.2.2.3. Escola 3. Osona

Estem davant d'un Institut de titularitat pública que està situat a la comarca d'Osona. Moltes famílies de l'alumnat de l'escola, contribueixen al sector primari de manera autònoma amb empreses petites o mitjanes. És un centre educatiu que aglutina població dels petits municipis i de les urbanitzacions que es troben al seu voltant.

Pel que fa a les característiques del centre, aquesta escola consta de quatre línies per nivell i amb una tipologia de les famílies força homogènia, és a dir, la gran majoria de l'alumnat que va a aquest centre és nascut a Catalunya. Tot i que de les tres escoles on hem portat la recerca, és on trobem més estudiants provinents de famílies que no són nascudes a Catalunya.

La mostra utilitzada a la recerca de l'Escola 3. Osona és la que trobem resumida a la taula següent:

Taula 3. Resum de la mostra utilitzada a l'Escola 3. Osona.

Escola 1 - Osona	Masculí	Femení	Total
Alumnat	33	35	68
Professorat	0	1	1

Elaboració pròpia.

A la taula podem veure que un total de 68 estudiants i una professora van participar a la recerca del centre educatiu d'Osona. Ens trobem davant l'únic centre on el percentatge de noies (51,47%) és més alt que el de nois (48,52%).

És en aquest centre on a l'entrevista al professorat, hi participa únicament una professora, a les altres escoles sempre havíem entrevistat a un professor.

5.3. Instruments de recollida de dades

Per assolir els objectius plantejats a l'inici de la investigació necessitem uns instruments metodològics per recollir i analitzar les dades. Segons Tosar (2017) el procés de recollida de dades i el procés d'anàlisi de les mateixes dades són dues etapes que van de la mà, conviuen de manera paral·lela, ja que s'analitzen durant i després del període de recollida d'informació. Com diu Barton (2006), en didàctica de les ciències socials, la recerca ha d'utilitzar mètodes de recollida de dades quantitativs i qualitativs, ja que els dos es

complementen i fa que s'enriqueixin els resultats. En aquesta investigació s'utilitzen mètodes mixtes.

Santiago i Roussos (2010) afirmen que parlem d'una investigació qualitativa quan ens interessem per la realitat tal com la interpreten els subjectes investigats, sempre que es respecti la situació natural del context social on és construïda aquesta realitat. La metodologia qualitativa es centra a intentar trobar el significat i el sentit de la construcció del pensament, intentant interpretar les reflexions i les experiències en relació als significats que l'alumnat li dona.

Es porten a terme sis tècniques dissenyades per recopilar i analitzar les dades de la investigació. Es divideixen en tres fases. La primera fase estava orientada a l'alumnat, on es va passar un dossier amb preguntes obertes i tancades, i a partir de les seves respostes es va triar un grup de 6-7 estudiants per realitzar un grup focal, per poder debatre les seves respostes.

La segona fase està orientada al professorat de ciències socials, es van fer entrevistes per tal de veure si es tracta el tema principal de la recerca a les seves classes de segon cycle d'educació secundària. Finalment, l'última fase és l'anàlisi documental, on es va analitzar el currículum de ciències socials d'educació secundària de Catalunya i Espanya.

5.3.1. Dossier didàctic

El dossier didàctic que utilitzarem en aquesta tesi doctoral parteix de l'estructura d'un qüestionari. Segons Cardona (2002) a partir d'aquest instrument podem conèixer opinions, actituds, creences, hàbits, etcètera. Els procediments que es realitzen mitjançant el qüestionari estableixen regles que ens permeten accedir de forma científica a allò que les persones opinen.

En el nostre cas es va tractar d'un dossier de preguntes obertes i tancades, referents a les representacions socials de l'alumnat en relació als relats de l'odi. Tal com diu Campenhoudt (2001) l'elaboració d'un conjunt d'activitats ens ha de suposar aconseguir diversos avantatges:

1. Podem quantificar múltiples dades i a partir d'aquestes procedir a la realització de correlacions entre elles.
2. Mitjançant aquest instrument es pot assolir una major representativitat sobre el conjunt de persones que responen. Tot i això, no podem afirmar que aquesta representativitat és absoluta, sinó que es limita per un marge d'error i només sol

tenir sentit en relació a un cert tipus de preguntes, les que estan dirigides cap a la totalitat de la població que es vol estudiar.

Cardona (2002) creu que les investigacions qualitatives, quan es realitza un qüestionari o un conjunt d'activitats s'han de tenir en compte una sèrie d'ítems:

- a) S'ha de prestar atenció al tipus de conclusions que s'obtenen de l'estudi.
- b) S'han d'observar si els subjectes i les preguntes estan descrits amb la suficient precisió i detall.
- c) S'ha d'observar si es tracta d'una mostra de convivència o d'una mostra representativa de la població.
- d) Les representacions gràfiques han de guardar proporcionalitat amb els resultats obtinguts.

El dossier de recerca dissenyat per recollir dades per a aquesta tesi doctoral està format per una portada i tres parts, amb un total d'onze pàgines, destinat a ser respost com a màxim durant una sessió de classe (de quaranta-cinc minuts - una hora, aproximadament).

Hem dissenyat el dossier: "*Dossier per a tesi doctoral*" (Annex 3A) amb l'objectiu de recopilar dades sobre com l'alumnat es posiciona davant de situacions sobre problemes socials rellevants i qüestions socialment vives, com ara perfils de xarxes socials provocadors, imatges que obren el debat sobre la cultura i la religió, notícies que apareixen als mitjans de comunicació, etcètera.

El dossier s'estructura en preguntes que corresponen amb habilitats de lectura crítica que trobem dins l'estudi de la literacitat crítica, per acabar construint un contrarelat de l'odi (Santisteban et al., 2016 i Santisteban et al., 2018).

- a) Identificar el problema o conflicte social.
- b) Contextualitzar el problema o conflicte social.
- c) Identificar les persones que hi intervenen.
- d) Valorar la qualitat dels arguments.
- e) Analitzar les emocions que apareixen.
- f) Pensar com penso i com pensen els altres (empatia).
- g) Proposar una acció social i política basada amb la defensa dels drets humans.

La primera part està formada per un conjunt de cinc preguntes tancades, on es pregunta si l'alumnat participa en les xarxes socials; de quina manera hi participa (nom autèntic o

pseudònim); cada quant hi participa; sobre quins temes intervé; què hi diu i si entra en discussions o debats.

Pel que fa a la segona part, partim de la identificació del problema o conflicte social amb dues preguntes. A la primera mostrem nou imatges extremes dels diferents atemptats que hi ha hagut a Europa i al món, reivindicats per Estat Islàmic i demanem que ens escriguin paraules que tinguin en comú les imatges que han observat anteriorment. A la segona pregunta d'aquest apartat, mostrem un perfil de la xarxa social *Twitter* totalment inventat, on es realitzen comentaris homòfobs, xenòfobs i on es destaca que no tots som iguals. A partir d'aquest perfil de xarxa social es desprenen dues preguntes. Primerament, es qüestiona quins sentiments o emocions desperta a l'alumnat els textos que es publiquen en el perfil, i també, es pregunta què canviarien els i les estudiants sobre les afirmacions que s'hi fan.

La segona part del dossier comença amb la valoració de la qualitat dels arguments. Partim d'una imatge del fotògraf anglès Jamie Lorriman dels atemptats de Londres al pont de Westminster del dia 22 de març de l'any 2017. En aquesta fotografia es pot veure com diferents testimonis estan ajudant a una víctima de l'atac. També, es veu a una noia amb vel passant per davant d'aquesta víctima mirant el mòbil. Es demana a l'alumnat que observant la imatge escrigui què és el que li suggereix.

A la següent pàgina es mostren uns comentaris que es van fer des d'un perfil de xarxa social on es diu: *"La dona musulmana no presta atenció a l'atac terrorista, casualment camina pel costat del ferit mirant el mòbil"* i *"Aquesta és la principal diferència entre musulmans i cristians"*. La noia en veure que la imatge i els comentaris es feien virals a les xarxes socials, va respondre dient: *"No van veure més enllà de la meva roba. Els meus sentiments eren de tristesa, por i preocupació. La gent arriba a conclusions basades amb l'odi i la xenofòbia"* i *"Els meus pensaments estaven amb totes les víctimes i les seves famílies, en aquell moment estava devastada en veure el que havia passat"*.

Es demana a l'alumnat que com interpreta la imatge després d'haver llegit els comentaris. A més, també es demana si creuen que el que diu la noia és sincer i creïble o que si en veure's a les xarxes socials decideix actuar i desmentir el que s'està fent viral a Internet. També es pregunta si han canviat la postura envers la fotografia que tenia abans de llegir els comentaris, i les explicacions que dona la noia a les xarxes socials.

El tercer i últim apartat que trobem dins la segona part del dossier és el de la identificació de les persones que hi intervenen en el relat. Es fan quatre preguntes a l'alumnat, que tenen relació amb el que han vist anteriorment. Es pregunta qui participa en els comentaris apareguts a les xarxes socials criticant a la noia que passa per davant

la víctima mirant el mòbil; quina edat creu que tenen les persones que fan les afirmacions com les que s'han vist; si el que diuen són fets contrastats o opinions; i si creuen que en aquest tipus de comentaris s'hi participa de manera anònima o qui fa els comentaris mostra el seu nom autèntic.

A la tercera i última part, com a conclusió, es parla sobre els relats de l'odi. Trobem una primera pregunta que parteix d'una notícia on Amnistia Internacional alerta de la imposició del discurs de l'odi al món, es comenta que un dels factors principals perquè això passi és l'ascens al poder de polítics que basen la seva campanya electoral en desprestigiar els altres, com és el cas del president dels Estats Units, Donald Trump. D'aquesta notícia es fan dues preguntes. Per una banda, si l'alumnat creu que alguns polítics fomenten el discurs de l'odi tal com diu la notícia; i la segona, quines actituds polítiques i cíviques creu l'alumnat que podrien frenar el discurs de l'odi.

Per tancar el dossier didàctic, es mostra a l'alumnat un mapa dels vuitanta-vuit crims d'odi a Espanya als últims vint-i-cinc anys. Es pregunta sobre si saben què és un crim d'odi i com valoren les dades que apareixen al mapa.

5.3.2. Els grups focals o grups de discussió

Tal com diu Armstrong (2001), a partir dels grups de discussió es poden generar noves idees o connexions, a partir de comentaris que en un primer moment podrien semblar fortuïts i que podrien passar desapercebuts en investigacions quantitatives de preguntes tancades. Aquest tipus d'instrument resulta ser una eina d'investigació que es centra sobre com les persones atribueixen significats respecte a un tema, idea o concepte (Edmunds, 1999), que en el nostre cas hauran tingut l'oportunitat de valorar anteriorment en les respostes al dossier.

Els grups focals o grups de discussió són uns instruments que formen part de la nostra primera fase de la recollida de dades per a la recerca, juntament amb el dossier didàctic i les entrevistes amb el professorat. Aquest instrument metodològic l'utilitzem per complementar les dades obtingudes en els dossiers. Està format per grups de 6-7 persones aproximadament, s'intenta que siguin el més heterogenis possible, pel que fa a sexe i nivells, ja que és una recerca orientada a l'alumnat de segon cicle d'educació secundària, per tal d'aportar versions diferents i enriquir el debat. Es realitza un grup focal per escola.

Durant el grup de discussió es planteja una altra activitat. Es treballa sobre portades aparegudes en els mitjans de comunicació. S'han escollit cinc portades (tres de

la revista *Charlie Hebdo*¹⁵ (Annex 4B) i dues de la revista *El Jueves*¹⁶ (Annex 4B)) on parlen sobre Mahoma. Recordem que a causa d'alguna d'aquestes portades, el grup radical d'Estat Islàmic, va atemptar contra l'oficina de *Charlie Hebdo*. Es pregunta a l'alumnat que participa en el grup de discussió sobre la provocació o no de dibuixar caricatures d'aquestes persones que per algunes religions són figures molt importants.

Per tal de portar a terme els grups de discussió, partim del guió de grups focals (Annex 4A), format per respostes que ha fet l'alumnat al dossier didàctic. Es seleccionaran aquelles respostes que es creuin convenientes, perquè l'alumnat que assisteixi al grup de discussió debati sobre les propostes que han fet els seus companys. Per tant, es busca escollir aquell alumnat que hagi donat respostes contraposades o bé que hagi mostrat una certa facilitat a parlar sobre el tema que es demanava en el dossier didàctic.

5.3.3. Entrevistes al professorat

L'entrevista és una de les tècniques de recol·lecció de dades més utilitzades a la recerca qualitativa, s'utilitza per documentar l'opinió de la persona que s'entrevista sobre un tema. L'entrevista ens pot ajudar a observar trets que no havíem pogut veure anteriorment (Tosar, 2017).

Podem trobar dos tipus d'entrevistes segons Bisquerra (2004):

- a) Per una banda, trobem l'entrevista segons l'estructura, pot ser estructurada, semiestructurada i no estructurada.
- b) Per una altra banda, tenim l'entrevista segons el moment de la seva realització, pot ser inicial, de desenvolupament o final.

En aquesta recerca es té pensat fer entrevistes de forma semiestructurada, partint d'un guió amb preguntes obertes (Annex 5A). És el primer instrument que es posarà en pràctica de la segona fase de la investigació.

El discurs de l'odi és un tema latent a les nostres aules avui dia, per això, es vol entrevistar el professorat de ciències socials d'educació secundària. En els instituts i escoles on es va portar a terme aquesta recerca, i es van treballar els instruments de la primera fase de la investigació, es van fer les entrevistes al professorat per tal de copsar si es treballa el discurs de l'odi a les aules d'educació secundària. També ens interessava

¹⁵ *Charlie Hebdo* és un setmanari satíric francès, que conté tires còmiques i altres continguts còmics. El setmanari es publica cada dimecres, amb edicions especials irregulars. Es considera un mitjà d'esquerres que ha provocat sovint polèmiques severes pel seu contingut antireligiós, especialment pel que fa al catolicisme i a l'islam.

¹⁶ *El Jueves* és una revista espanyola satírica d'humor amb redacció a Barcelona.

saber quina és la visió que tenen els professors i professores d'educació secundària del tema que es vol investigar en aquesta recerca.

L'objectiu ha sigut obtenir més dades del que passa a l'aula, hem treballat amb dos instruments destinats a l'alumnat i creïem que també era interessant acostar-nos a treballar amb els i les mestres que són els que exposen els temes a tractar a les seves aules. Aquest instrument ens ha permès triangular amb els altres instruments que s'han emprat durant el procés de recerca.

L'entrevista ens permet veure com dues o més persones col·laboren en la construcció d'una narrativa. Segons Tosar (2017) dins d'una entrevista l'empatia és molt important entre l'entrevistador i l'entrevistat, per tal de poder escoltar i entendre el que diu l'altre. Entra en joc també el llenguatge no verbal, el corporal, el visual i el clima de confiança. Aquests detalls són importants, perquè poden revelar idees essencials. Per tant, és important dir que les preguntes que fa l'entrevistador poden ser igual o més rellevants que les respostes.

5.3.4. Anàlisi documental del currículum i de Ciències Socials de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO)

Vam trobar interessant incloure aquest instrument com a tècnica de recollida de dades, ja que com ens diu Bisquerra (2004) consisteix a examinar textos escrits per extreure'n informació valuosa. Segons Pagès (2011) són més importants els criteris sobre els quals el professorat escull i utilitza el currículum i els llibres de text a la classe de ciències socials, que no pas la simple anàlisi documental.

L'anàlisi del concepte de discurs de l'odi en el currículum ens ha permès veure si es poden trobar relacions entre els factors que es treballen en els altres instruments emprats i els continguts o competències que apareixen en el currículum.

Del currículum de ciències socials d'educació secundària s'han analitzat els objectius, les competències bàsiques, els continguts, les orientacions didàctiques, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació.

L'anàlisi que surt del currículum s'ha triangulat, juntament amb els resultats obtinguts dels altres instruments de recerca, per poder donar resposta als objectius que s'han presentat en el treball.

5.4. Qualitat de la recerca

La recerca qualitativa indaga sobre les intencions, creences i motivacions de la persona (Sarmiento, 2004; Escribano, 2019). Tenint en compte que es tracten aspectes de caràcter subjectiu, el valor que adquireix la recerca resideix en la manera en la qual l'investigador aborda les complexitats. Per tant, com diu Pagès (2010) i més tard, Escribano (2019) tota investigació educativa ha d'estar subjecta a unes pautes de qualitat que assegurin la fiabilitat i validesa de l'estudi, així com mostrar respecte cap a les qüestions ètiques essencials.

5.4.1. Ètica de la recerca

Durant tot el procés de la recerca, aquest treball s'acull a la política de qualitat de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), en el que contemplem el marc normatiu i regulador per les activitats vinculades a la investigació.

Així mateix, d'acord amb la llei 15/199, de 13 de desembre, de Protecció de Dades de Caràcter Personal d'Espanya, s'han atès a les mesures necessàries per al compliment de la normativa de protecció de dades i la confidencialitat.

Es va informar de la naturalesa, objectius i metodologia de la investigació als participants de la recerca de les tres escoles. Ens vam dirigir a membres del departament de ciències socials dels centres educatius, per saber la seva disponibilitat de participar en la investigació, també es va demanar al professorat si podia transmetre a l'equip directiu de cada escola la nostra voluntat de portar la recerca als seus centres educatius.

Es va comptar amb l'autorització de l'alumnat i el professorat per identificar i enregistrar les seves aportacions. Així mateix, han gaudit de total llibertat per no respondre a les preguntes a les quals no es sentissin còmodes o no volguessin respondre, es pot veure en el buidatge del dossier didàctic (*Annex 1A*) com hi ha diverses preguntes que no han obtingut resposta per part de l'alumnat.

Els criteris ètics que hem utilitzat durant la recerca són els següents:

- Per tal de preservar l'anonimat de l'alumnat que va participar en la recerca, se li va demanar permís per poder enregistrar la seva veu durant els grups focals i les entrevistes. Cap participant es va mostrar molest en què se'l gravés i identificés amb el seu nom. Tot i això, al llarg de la investigació es va voler mantenir l'anonimat de les persones que van participar en la

recerca, i per fer-ho, se'ls hi va assignar un codi format per les inicials del seu nom, el sexe, l'escola, el curs i el grup de classe.

- El professorat que va participar en la recerca també va ser codificat, i se li va demanar permís, igual que es va fer amb l'alumnat per enregistrar la seva veu durant les entrevistes.

L'investigador de la recerca ha informat en tot moment a l'alumnat, professorat i escoles que han participat en la recerca del seu anonimats, i agraeix la seva col·laboració i participació de forma voluntària a les activitats que s'han portat a terme durant l'estudi. El buidatge de la informació no ha tingut cap mena de censura, i només s'han corregit errors ortogràfics. Els resultats es mostren seguint els criteris ètics i la transparència de les dades.

Els autors i les fonts bibliogràfiques consultades durant la recerca, estan degudament citades, agafant com a referència el codi de la *American Psychological Association* (APA 6a edició).

5.4.2. Fiabilitat de les dades de la recerca

La triangulació entre els instruments metodològics és un element clau dins la investigació qualitativa, ja que una recerca basada amb l'ús de diferents metodologies com el dossier, els grups focals i les entrevistes al professorat, necessita un control rigorós a partir d'estratègies de contrastació i comprovació de la informació. Stake (1998) i Eisner (1998) afirmen que la triangulació és l'eina principal per construir la validesa de la recerca qualitativa.

Segons Mathison (1988) la triangulació també ens pot servir com una estratègia per intentar comprendre, de manera holística i subjectiva, la validació de les dades en un context concret. El fet d'utilitzar diferents metodologies és una tradició dins les investigacions sobre ciències socials, sobretot, aquelles recerques orientades a les representacions socials de l'alumnat, ja que et permet complementar la informació (Kornblit, 2004; Anguera, 2012).

Com afirmen Suter (2012) i Tosar (2017), la triangulació de les dades és subjectiva i depèn dels investigadors, per tant, s'han de saber interpretar les dades de les representacions de l'alumnat a partir de la subjectivitat dels i de les participants, i de la persona que investiga la recerca.

Denzin (1984) afirma que hi ha diverses estratègies de triangulació de dades, que ens permetran augmentar donar valor i validesa a la nostra investigació. Aquestes estratègies que proposa l'autor, són: el temps, l'espai, nivells combinats de triangulació, les teories, els investigadors i la triangulació metodològica, que és l'estratègia utilitzada en aquesta recerca (Denzin, 1984; Anguera, 2012).

La triangulació dels instruments metodològics de la recerca es dona a les respostes escrites de l'alumnat al dossier didàctic, les respostes orals dels grups focals i les respostes de les entrevistes al professorat d'educació secundària.

El principal punt d'unió que es va trobar en les triangulacions, és que els instruments metodològics es complementaven molt entre si. El fet que durant els grups de discussió amb l'alumnat, s'utilitzessin respostes que havien donat els i les mateixes estudiants, va fer que s'expliquessin millor i així podien complementar amb informació addicional el que havien dit al primer instrument de la recerca. També es van utilitzar respostes de l'alumnat per plantejar-les a les entrevistes del professorat per veure quin era el punt de vista del professor o professora. Les contradiccions que es van trobar en alguns casos entre les respostes dels diferents instruments, també van fer necessària la triangulació de les dades per aclarir alguns dubtes.

CAPÍTOL VI.

Triangulació de les tècniques de recerca

6.1. Triangulació de les dades de diagnosi

Es triangularan les dades obtingudes en els instruments metodològics per tal de presentar una situació real de la situació. Benavides i Gómez-Restrepo (2005) afirmen que la triangulació de dades és una eina que dona rigor, profunditat i complexitat a un estudi o investigació, a la vegada, que permet reduir desavinences i augmentar la comprensió d'un fenomen.

A la fase de diagnosi, es triangularan els resultats obtinguts dels dossiers, dels grups focals, de les entrevistes al professorat i de l'anàlisi documental del currículum de ciències socials d'educació secundària de Catalunya i Espanya.

Dossier: El "*Dossier de recerca per a una tesi doctoral*" (Annex 3A), respost per 159 estudiants de segon cicle d'educació secundària de tres centres educatius de Catalunya, vol veure com l'alumnat interpreta les informacions, els textos i les imatges que tenen relació amb el discurs de l'odi i la literacitat crítica. L'objectiu d'aquest instrument de recerca és tenir dades sobre si l'alumnat té habilitats d'interpretació i posicionament crític sobre qüestions socialment vives.

Està format per preguntes obertes i tancades centrades amb la participació de l'alumnat a les xarxes socials; saber identificar el problema o conflicte social; fer una valoració de la qualitat dels arguments de les fonts; identificar les persones que intervenen en el conflicte social; i, posicionar-se de manera activa en el conflicte, tenint present la defensa dels Drets Humans, per tal d'acabar construint un contrarelat de l'odi.

Grups focals: Es fa una selecció de l'alumnat que ha respost el dossier didàctic de la recerca, d'entre 6-8 estudiants de cada centre i es fa un grup de discussió per escola. Un total tres grups de discussió que serveixen per aprofundir amb el que s'ha treballat en el dossier i obrir debat amb les opinions que té l'alumnat sobre el discurs de l'odi a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.

El material utilitzat és una gravadora de veu, un guió de grups de discussió (Annex 4A), un diari de camp, respostes que ha donat l'alumnat al dossier de recerca i portades de les revistes satíriques de *Charlie Hebdo* (França) i *El Jueves* (Espanya) (Annex 4B).

Entrevistes al professorat: Es plantegen preguntes al professorat a partir de les respostes de l'alumnat al dossier i als grups focals, també es fan preguntes sobre la seva pràctica educativa, per veure si treballen a classe el discurs de l'odi i la literacitat crítica.

Es realitza una entrevista al professorat per centre, en total tres. El material utilitzat és una gravadora i un guió d'entrevista (*Annex 5A*).

Anàlisi documental del currículum de ciències socials d'educació secundària:

S'analitza el currículum de ciències socials de segon cicle l'educació secundària de Catalunya i Espanya. Es vol veure si des d'aquests documents es donen directrius perquè es treballin continguts relacionats amb el discurs de l'odi i la literacitat crítica a les classes de ciències socials de tercer i quart d'ESO.

6.2. Triangulació dels instruments de la recerca

La informació que analitzem s'ha obtingut mitjançant l'anàlisi qualitativa i, en alguns casos quantitativa, de les respostes de l'alumnat i al professorat als instruments metodològics de la recerca. Describem i interpretem la informació dels resultats utilitzant gràfiques i taules que han sorgit a partir d'un procés de categorització de les respostes de l'alumnat i el professorat. L'anàlisi estadística i descriptiva de les dades s'ha desenvolupat en un full de càlcul (*Annex 2A*).

6.2.1. Mostra del dossier didàctic

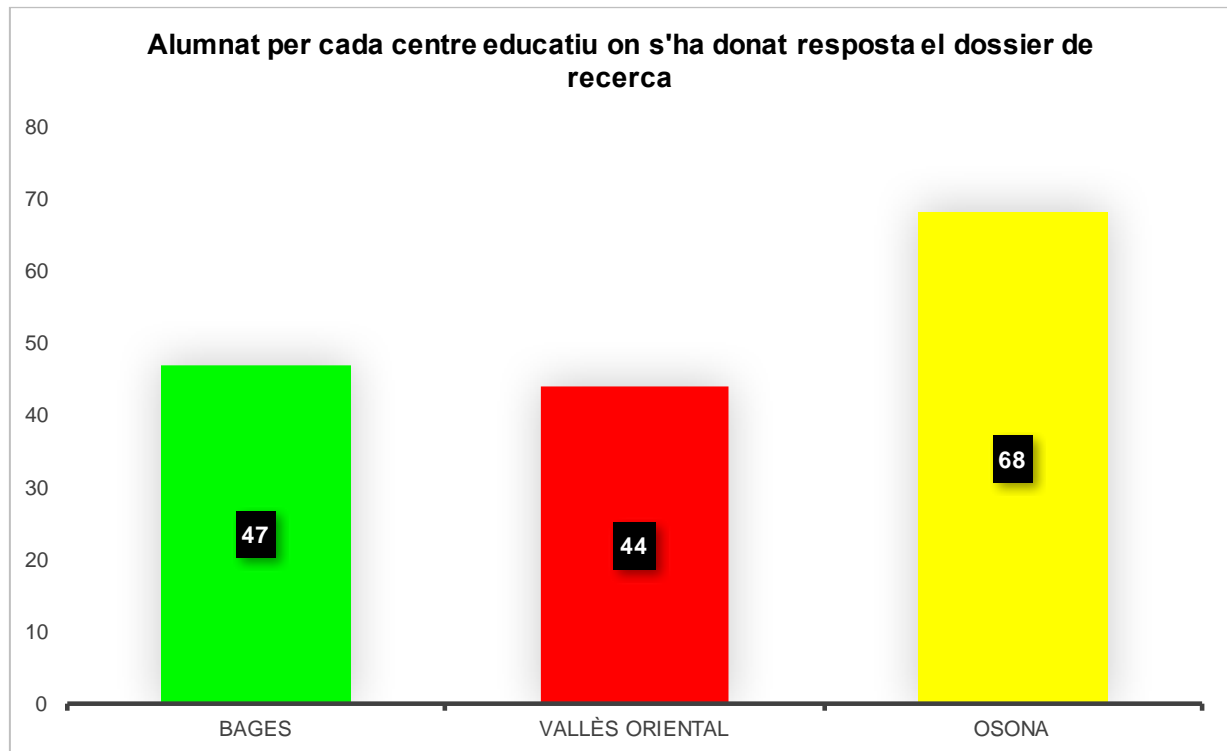
L'estudi s'ha realitzat a partir d'una mostra de 159 estudiants que han fet tercer i quart d'educació secundària entre els cursos 2017/18 i 2018/19. Dels 159 estudiants que van respondre el dossier, 68 nois i noies eren del centre educatiu Escola 3. Osona, 47 alumnes de l'Escola 1. Bages i 44 nois i noies del centre educatiu Escola 2. Vallès Oriental.

Taula 4. Resum de la mostra del dossier didàctic per escoles i sexes.

Centre educatiu	Nois	Noies	NS/NC	Total
BAGES	24	22	1	47
VALLÈS ORIENTAL	24	20	0	44
OSONA	32	35	1	68
Total	80	77	2	159

Elaboració pròpia.

Gràfic 1. Resum de l'alumnat que ha participat a la recerca per cada centre educatiu.



Elaboració pròpia.

6.2.2. Mostra dels grups focals

El segon instrument de la investigació van ser els grups focals. Se'n van fer tres, un per cada centre educatiu on s'ha portat la recerca. A la taula següent es mostren els i les participants en cada un dels grups de discussió.

Taula 5. Resum de la mostra dels grups focals per escoles i sexes.

Centre educatiu	Nois	Noies	Total
BAGES	2	6	8
VALLÈS ORIENTAL	4	2	6
OSONA	4	4	8

Elaboració pròpia.

6.2.3. Mostra de les entrevistes al professorat

A la recerca s'han fet tres entrevistes al professorat, una per centre educatiu. Un professor de l'Escola 1. Bages, un professor de l'Escola 2. Vallès Oriental i una professora de

l'Escola 3. Osona. Cadascun dels tres forma part del Departament de Ciències Socials de cada centre educatiu on s'ha portat la recerca.

Taula 6. Resum de la mostra de les entrevistes al professorat per escoles i sexes.

Centre educatiu	Professors	Professores	Total
BAGES	1	0	1
VALLÈS ORIENTAL	1	0	1
OSONA	0	1	1
Total	2	1	3

Elaboració pròpia.

PART 4.

Anàlisi de resultats

CAPÍTOL VII.

L'alumnat i la seva participació amb relats a les xarxes socials i als mitjans de comunicació

7.1. La participació en les xarxes socials i als mitjans de comunicació

A les preguntes del dossier de recerca, es va considerar oportú saber quin era el grau de participació de l'alumnat a les xarxes socials. Es van fer cinc preguntes tancades i els resultats es mostren en el conjunt dels centres educatius on s'ha portat la recerca, ja que no presenten moltes diferències entre ells.

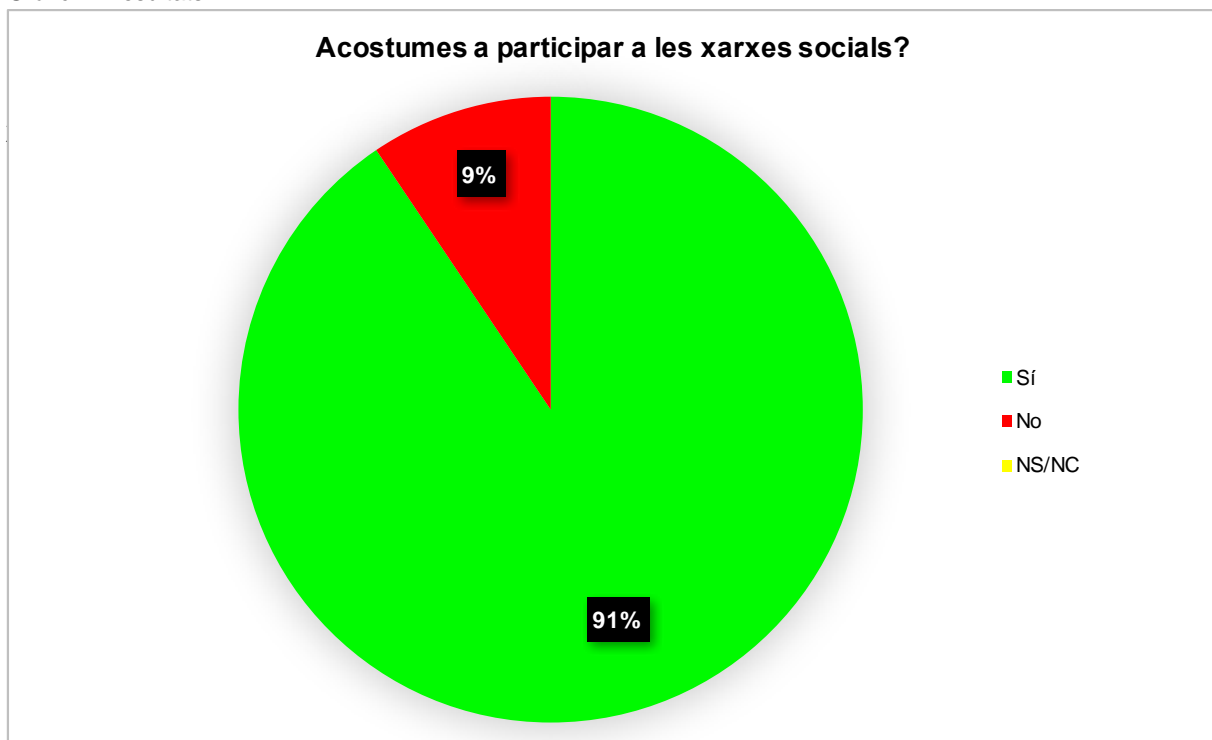
El 91% de l'alumnat que va respondre el dossier, 144 estudiants en total, sí que participa en les xarxes socials.

MSSBF4A: *“Sí, per saber què fa la gent del meu voltant, per informar-me i perquè m'agrada. Així sé què passa.”*

El 9% restant d'estudiants, un total de 15 nois i noies, contesten que no participen en les xarxes socials.

OCBM3B: *“No, no n'utilitzo cap, com a molt el Whatsapp, no m'agrada la idea de compartir tot el que faig, generar falses idees, que m'elogiïn o em discriminin pel meu caràcter o pel que faig.”*

Gràfic 2. Resultats.



Elaboració pròpia.

PVO: *“Jo crec que hi ha de tot, però per exemple el dia 8 de març vam tenir consciència que hi havia un interès.”*

PO: *“Jo crec que sí. No se n’adonen, no en són conscients, però jo crec que sí.”*

Ens interessava saber de quina manera participen en les xarxes socials, si fan servir el seu nom autèntic o un pseudònim.

El 59% de l’alumnat, 93 estudiants en total, utilitza el seu nom real quan actua a les xarxes socials.

VRVOM3D: *“(…) Faig servir el meu nom autèntic perquè no m’haig d’amagar a cap pseudònim.”*

El 28% de l’alumnat, un total de 45 estudiants, fan servir un pseudònim.

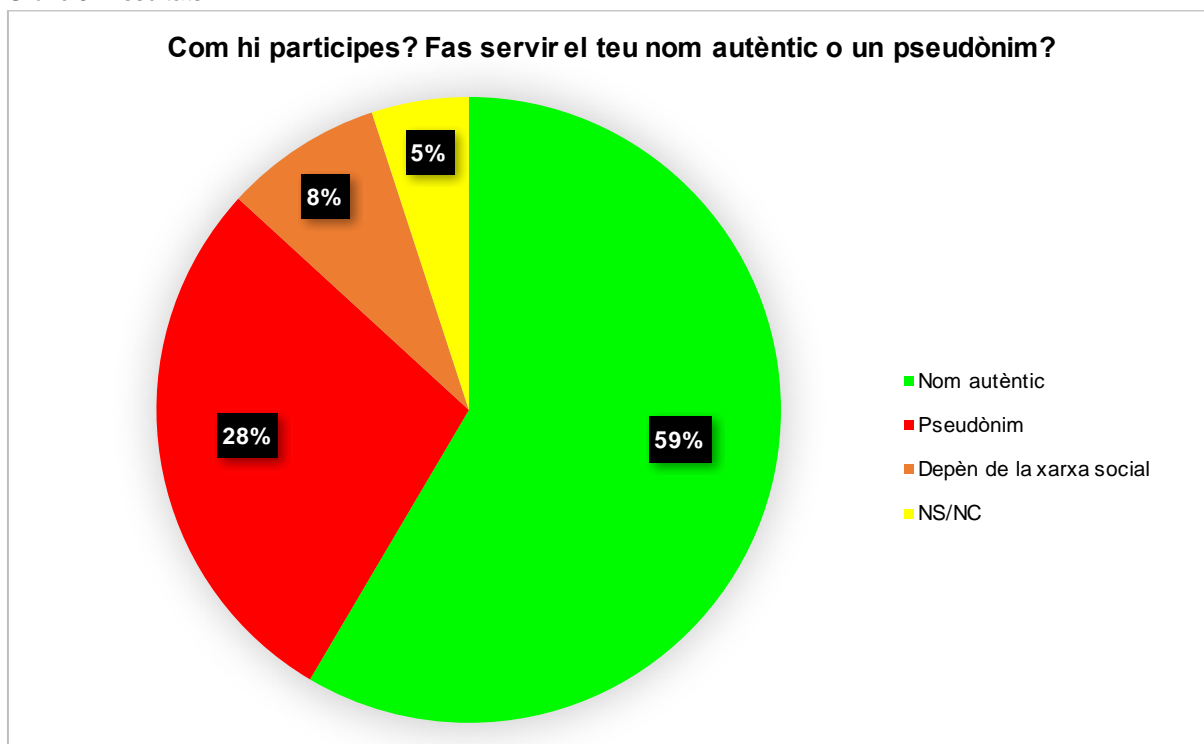
AVVOF3D: *“Utilitzo un pseudònim, ja que no vull que la gent em reconegui.”*

El 8% dels i les estudiants que van respondre el dossier, 13 nois i noies en total, depenent de la xarxa social utilitzen el seu nom autèntic o un pseudònim, o les dues coses a la vegada.

ABVOM3D: *“El meu nom està diferent del meu nom real, però a la descripció, sí que hi tinc el meu nom real, perquè m’és igual que la gent sàpiga com em dic, mentre que no sàpiguen molt més, ja que tinc l’usuari en privat.”*

El 5% de l’alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 3. Resultats.



Elaboració pròpia.

Volíem saber si quan participen en les xarxes socials ho feien interactuant sobre temes d'actualitat, com poden ser notícies que hagin sortit als mitjans de comunicació, o si participen en les xarxes socials interactuant sobre temes personals.

El 85% de l'alumnat, un total de 135 estudiants, no participen ni intervenen sobre temes de l'actualitat.

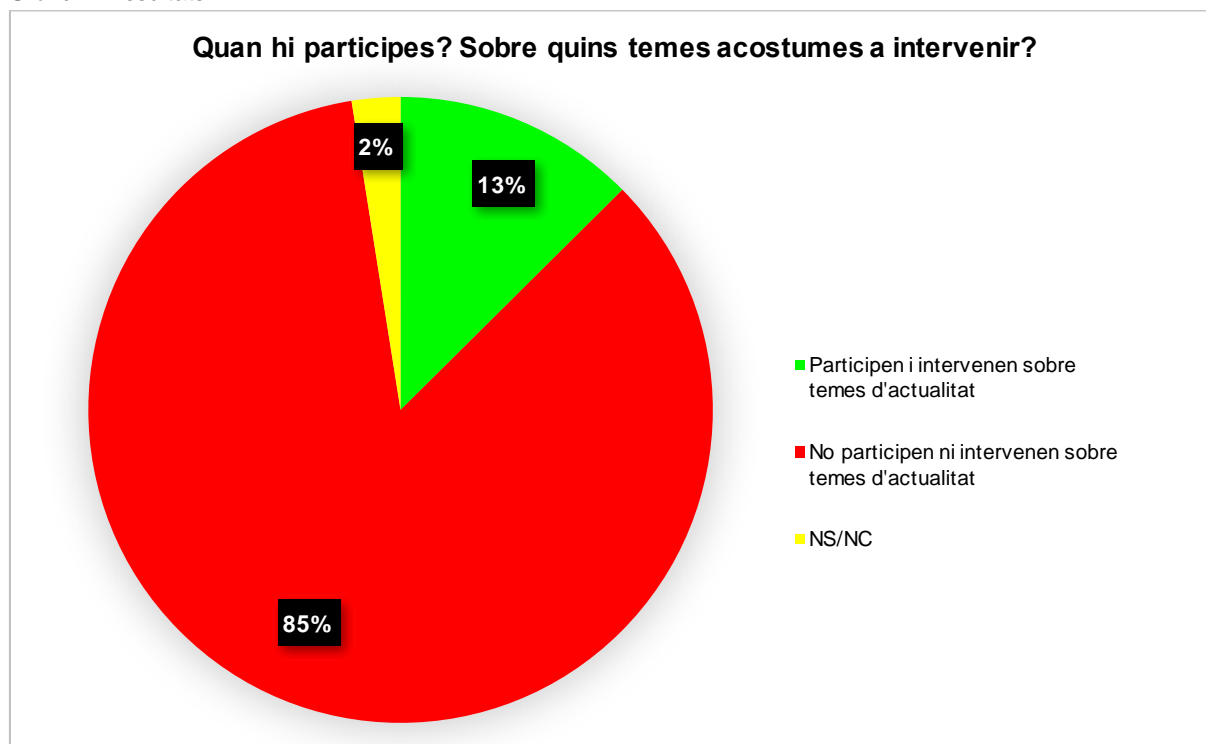
EBOF4A: *"Acostumo a connectar-m'hi en diferents moments del dia. Parlo sobre algun treball de l'Institut o bé sobre la meva vida privada."*

El 13% dels nois i noies que van respondre el dossier, un total de 20 estudiants, sí que participen i intervenen sobre temes d'actualitat a les xarxes socials.

KBOF4C: *"Quasi sempre hi participo. Feminisme, racisme, drets d'opinió, bàsicament quan la gent fa un debat sobre algun tema que m'interessa hi participo."*

El 2% de l'alumnat restant no sap o no contesta la pregunta.

Gràfic 4. Resultats.



Elaboració pròpia.

En el grup de discussió del centre educatiu d'Osona una estudiant va voler explicar-se millor.

KBOF4C: "Si m'interessa el que hi ha, jo hi dono la meua opinió i intento respectar els altres (...)."

Ens interessava saber quina autovaloració fan de les seves intervencions a les xarxes socials.

El 41% de l'alumnat, un total de 65 estudiants, creu que les seves aportacions a Internet són positives sobre el problema que es discuteix.

ASVOF3D: "Generalment expresso la meua opinió i ho qualificaria de bones, ja que en cap moment vull ofendre a ningú."

El 8% dels nois i noies, un total de 13 persones, que responen la pregunta creuen que les seves intervencions són negatives sobre el problema que es discuteix.

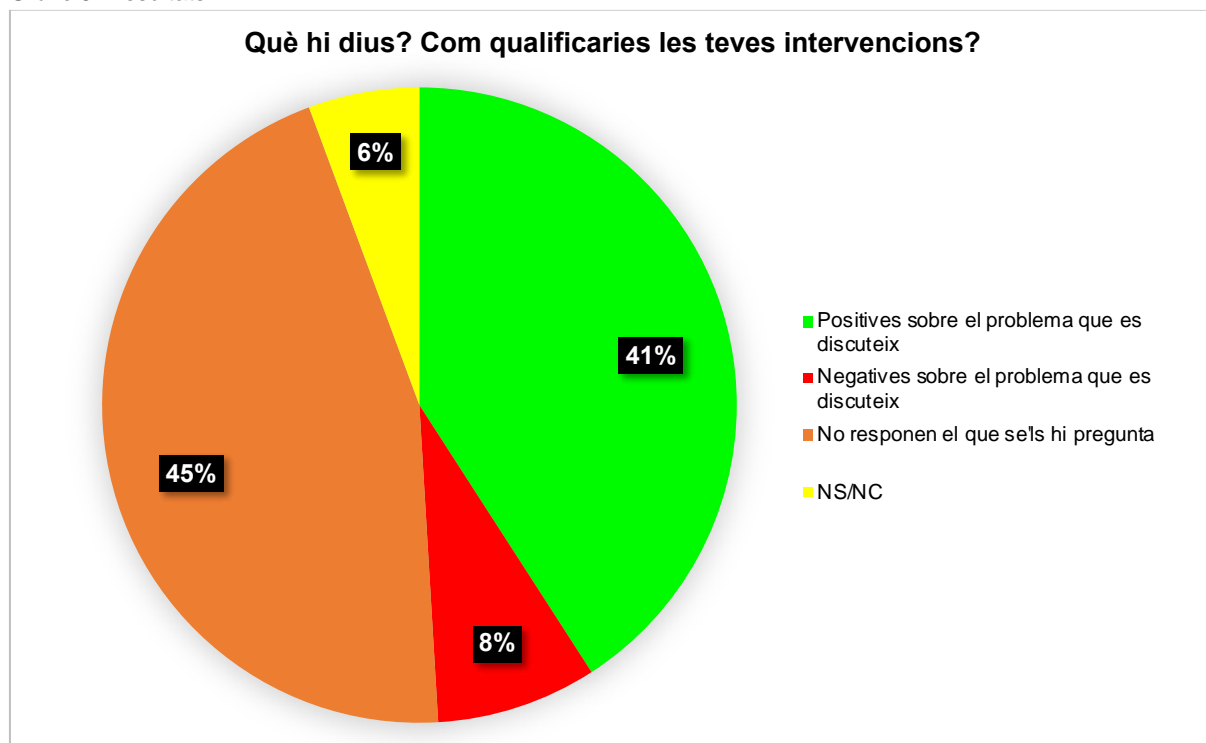
OTOM4C: "Dic com quina merda de foto perquè o és ofensiu o es passa amb el que diu. Quasi sempre les crítiques que faig són negatives."

Hi ha un 45% de les respostes, 72 estudiants en total, que no responen el que se'ls hi demana a la pregunta del dossier.

OCBM3B: *“No ho he fet mai, però suposo que no hi parlaria gaire i pensaria molt què dir, ja que un cop enviat, no puc canviar-ho.”*

El 6% de l'alumnat no sap o no contesta la pregunta.

Gràfic 5. Resultats.



Elaboració pròpia.

Quan vam posar aquesta pregunta sobre la taula durant els grups de discussió, algunes de les respostes van ser:

SMBF4A: *“Quan faig intervencions, són perquè les vull fer jo de tot cor, o sigui, no he d'amagar res. Si les faig m'és igual el que pensi la gent. Jo penso com penso i punt.”*

Un alumne de l'Escola 1 - Bages en el dossier ens deia el següent.

MPBM4A: *“La veritat és que controlo molt el que dic perquè si no després dono voltes amb què em poden "treure proves" al cap dels anys pel que hagi pogut dir. Això sí, si és alguna cosa injusta, com el maltractament animal o l'homofòbia, mostro el meu desacord.”*

Al grup focal afegia:

MPBM4A: “(...) *Imaginat que després quan vagi a treballar em diuen que jo he publicat això, llavors prefereixo no fer-ho.*”

En el mateix centre una alumna comentava:

SMBF4A: “*Home, però els joves a les xarxes tampoc parlen de res interessant.*”

I en el grup focal d'un altre centre, un alumne seguia amb la mateixa línia.

AAVOM3D: “*Dic el que penso sobre el tema, crec que ningú em farà cas, però ho escric. No crec que sigui de molta importància saber el que pensa la gent.*”

Una noia li contestava:

JTVOF3C: “*Jo crec que és depèn del que puguis escriure, perquè pot ser una cosa que no tingui gaire importància i no afecti sobre el món, però una cosa que al mateix moment pot ser molt important que tindrà més repercussió que en un altre.*”

A l'Escola 3 - Osona la resposta d'una alumna va ser:

KBOF4C: “*Que la persona a la qual em refereixo o al grup de gent no els hi afectin les meves respostes ni res, o sigui que els hi serveixi i ja està.*”

A l'última pregunta d'aquest apartat, ens interessava saber si l'alumnat a les xarxes socials entra en discussions sobre temes que no hi està d'acord i quins podrien ser aquests temes.

El 68% de l'alumnat, un total de 108 estudiants, no entren en discussions sobre temes que no hi estan d'acord a les xarxes socials.

CLLOF4C: “*Normalment no entro en discussions a través de les xarxes socials, perquè sol parlar gent que no està gaire informada i és absurd discutir-hi.*”

El 25% de l'alumnat, un total de 40 nois i noies que responen el dossier, sí que entren en discussions a Internet sobre el que no estan d'acord.

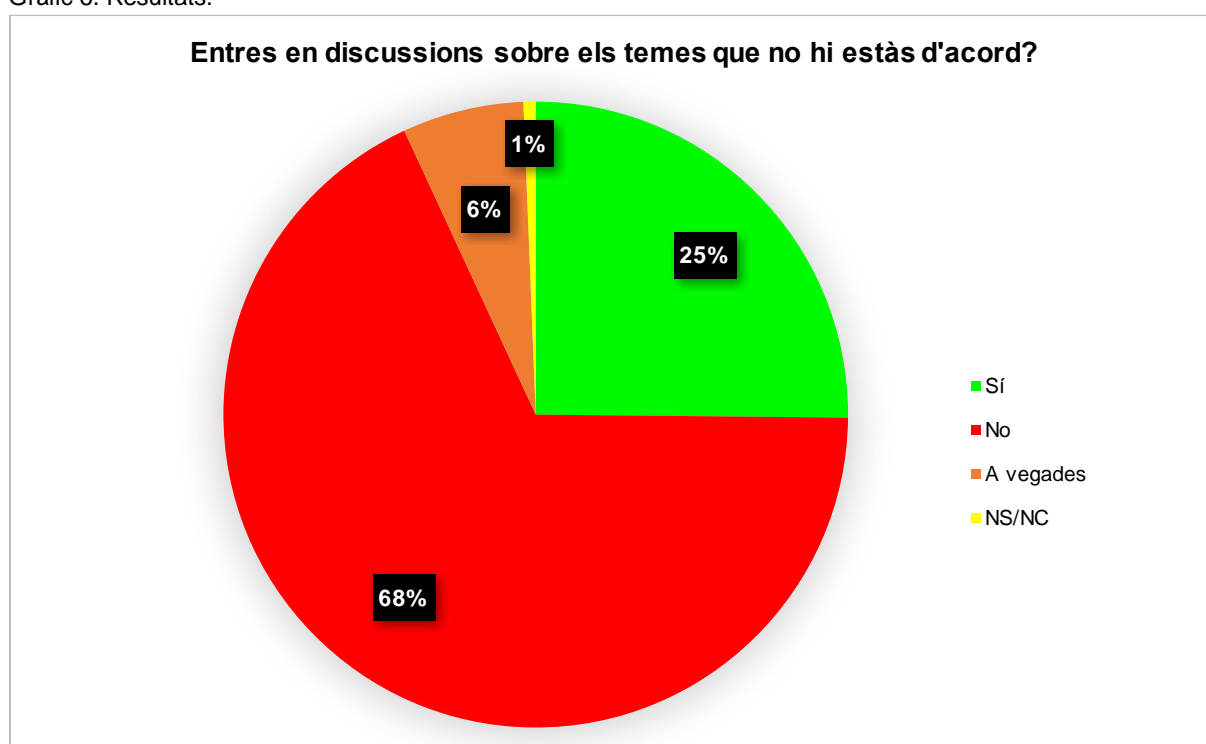
ACBF3B: “Sí, com ara alguna foto que considero inapropiada o coses així, però repeteixo, que no ho faig de mala manera, no vull ofendre a ningú.”

El 6% de l'alumnat, un total de 10 estudiants, a vegades, depenent del tema, entra a debatre a les xarxes socials.

APVOF3D: “De vegades, temes que em molesten, com per exemple, el maltractament animal.”

L'1% de l'alumnat no sap o no contesta la pregunta.

Gràfic 6. Resultats.



Elaboració pròpia.

En els grups focals es va parlar sobre aquest tema i algunes de les aportacions de l'alumnat són les següents.

ACBF4A: “Si ho fas, és per acceptar el que et diguin.”

JTVOF3C: “Jo no intervenc gaire a les xarxes socials, però jo crec que si és una cosa que m'està afectant molt a mi o a la meva família o entorn sí que hi entraria.”

KBOF4C: “Sí, perquè (...) si jo penso alguna cosa, és aquella i em costa molt canviar d'opinió quan defenso alguna cosa. Em poden fer canviar

*d'opinió, però si jo penso que és allò, és allò
i ho defensaré fins a no poder més.”*

7.2. Síntesi del capítol VII: La participació de l'alumnat amb relats a les xarxes socials i als mitjans de comunicació

En aquest capítol volíem analitzar com actua l'alumnat davant dels relats que veuen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.

Un percentatge molt alt (91%) de tot l'alumnat que ha respost el dossier afirma que participa a les xarxes socials. Tenen un paper rellevant a les xarxes socials perquè volen saber què és el que passa en el seu entorn i volen estar ben informats i informades d'aquelles coses que passen, i que hi tenen alguna mena d'interès. Qui no participa a les xarxes socials diu que ho fa perquè no vol ser tafaner i saber tot el que fa i deixa de fer la gent.

En el món d'Internet no es necessita una identitat per poder-hi actuar. Pots participar-hi sense que se sàpiga el teu nom o quina cara fas. Per això preguntàvem de quina manera participa l'alumnat a les xarxes socials. Una mica més de la meitat (59%) de l'alumnat ho fa amb el seu nom autèntic, però el que crida més l'atenció és el 28% que actua amb un pseudònim, i el 8% dels i les estudiants que depenen de la xarxa social actua amb el seu nom real o amb un pseudònim. El 19 de febrer de 2018, el programa *Salvados* de *La Sexta* va emetre un programa titulat: *Compartiendo odio*, on el presentador del programa, entrevista a un senyor que va fer un comentari despectiu a una persona famosa a *Facebook* el dia 17 d'octubre de 2017¹⁷. Els comentaris van tenir molta repercussió a les xarxes socials, ja que el van reproduir i valorar milers de persones. Un fragment de l'entrevista diu així:

Presentador: “*Si aquell dia et trobes a la persona a qui li fas el comentari cara a cara li haguessis dit el mateix?*”

Resposta: “*No li dic res, ens amaguem darrere les xarxes.*”

¹⁷ Del 13 d'octubre al 17 d'octubre de 2017 hi van haver una sèrie d'incendis forestals provocats al nord-oest de la Península Ibèrica que van afectar les comunitats autònomes espanyoles d'Astúries, Galícia, Castella i Lleó i part de Portugal.

Aquesta intervenció del programa és molt clara per veure del que som capaços de fer darrere una pantalla, i què no ens atreviríem a fer cara a cara o davant de gent que està veient el que fem.

El 85% de l'alumnat no participa sobre temes d'actualitat, és una xifra molt elevada, ja que el paper de l'alumnat a les xarxes socials es queda reduït a fer comentaris sobre fotografies i vídeos propis o de les seves amistats.

Creuen que el que diuen o fan a les xarxes socials és positiu. No van en contra de la gent i sempre fan crítiques positives. En el programa que he comentat anteriorment a la mateixa persona se li va fer la següent pregunta.

Presentador: *"Si haguessis fet el comentari més suau, què hauria passat?"*

Resposta: *"No l'hauria llegit ningú. No hauria servit de res."*

Aquí podem observar la importància de com es diuen les coses més que el què es diu. El missatge dit amb unes paraules amb un to agradable és diferent a dir el mateix missatge amb un to desagradable. Com diuen Jubany i Roiha (2018) l'ús de les xarxes socials és molt més important que les simples xarxes.

El 68% de l'alumnat que ha respost el dossier no entra en discussions a les xarxes socials, prefereixen tenir un paper inactiu quan veuen coses que no els hi semblen bé, pensen que per donar la seva opinió, poden generar conflictes que prefereixen estalviar-se. A més a més, consideren que les seves opinions no tenen cap mena de repercussió social. Creiem que actuar d'aquesta manera va en contra del pensament crític i la literacitat crítica, ja que no prens part de la situació aportant accions o gestos crítics pel canvi social.

CAPÍTOL VIII.

L'alumnat davant la identificació del problema o conflicte social. El paper de les emocions

8.1. La identificació del problema o conflicte social

En el primer apartat de la segona part del dossier, ens interessava saber si l'alumnat era capaç d'identificar el problema o conflicte social a partir de símbols i d'un perfil de la xarxa social *Twitter* inventat. Aquest apartat està format per tres preguntes tancades.

Es demanava a l'alumnat, que a partir de l'observació de nou símbols sorgits dels diferents atemptats d'Estat Islàmic al món, escrivís paraules que tinguessin en comú les imatges.

El 71% de l'alumnat, un total de 113 estudiants, no escriuen paraules relacionades amb l'odi ni les emocions.

MMBM3B: "Totes són per donar ànims a alguna cosa."

El 26% dels nois i noies que responen el dossier, un total de 41 estudiants, escriuen paraules relacionades amb les emocions.

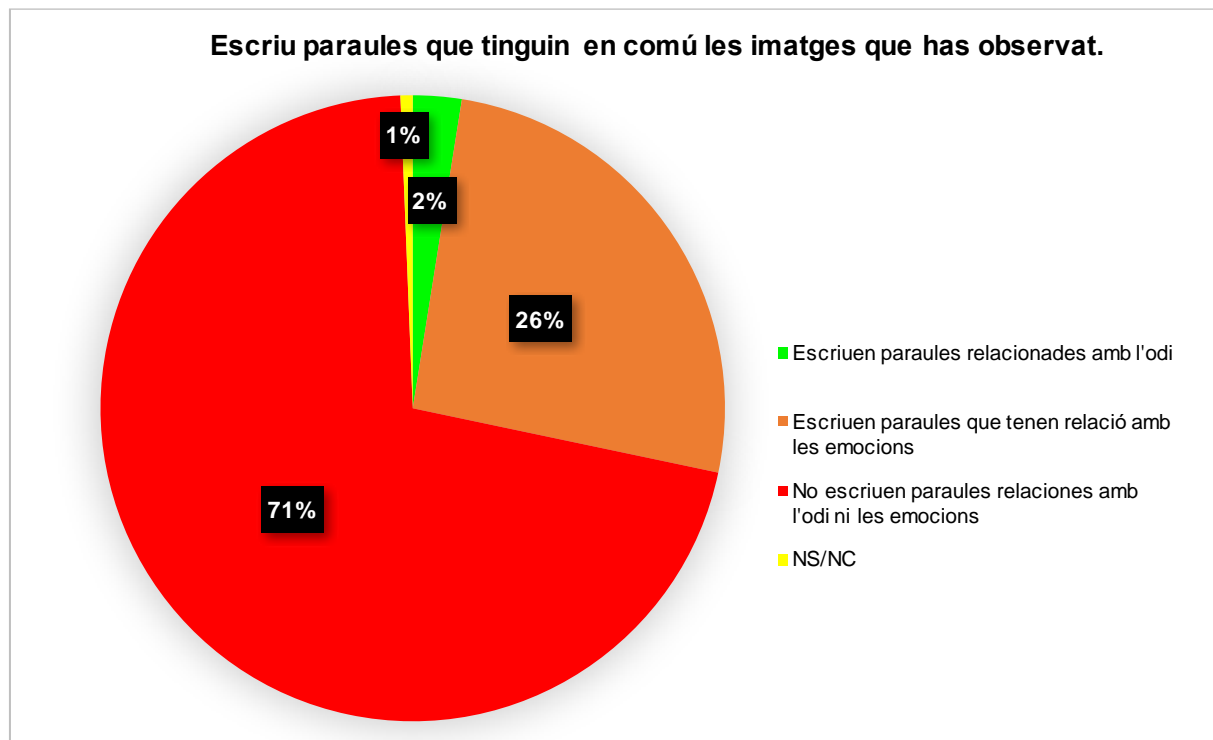
OIVOM3C: "Pau, Empatia, Salvació..."

Només un 2% de l'alumnat, un total de 4 persones que donen resposta el dossier, escriuen paraules relacionades amb l'odi.

FROM4C: "Mort, tristesa, problema, societat, discriminació, odi."

L'1% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 7. Resultats.



Elaboració pròpia.

Durant els grups focals es va parlar d'aquesta pregunta del dossier i en el grup de discussió de l'Escola 1. Bages, una alumna va fer una crítica a què només es facin aquests símbols donant suport als atemptats que hi ha hagut en països desenvolupats.

ACBF4A: *“De desgràcies en passen cada dia, però realment ens preocupem per les que passen al nostre voltant i ens lamentem, però realment amb altres països del món són coses que passen cada dia i no fem tot això.”*

I un company seu li va respondre.

SMBM3B: *“Jo crec que tot això t'ho fa la proximitat del que està passant.”*

Dins d'aquest apartat del dossier, es presenta un perfil de xarxa social amb textos que criden l'atenció pels missatges que el formen. Ens interessava veure quines emocions se'ls hi despertaven als estudiants un cop llegeixen els textos. A partir de missatges subliminars dins del perfil es pot veure quin és el tema a tractar a la recerca.

El 67% de l'alumnat, en un total de 106 estudiants, se'ls hi despertaven emocions, com ara, la ràbia.

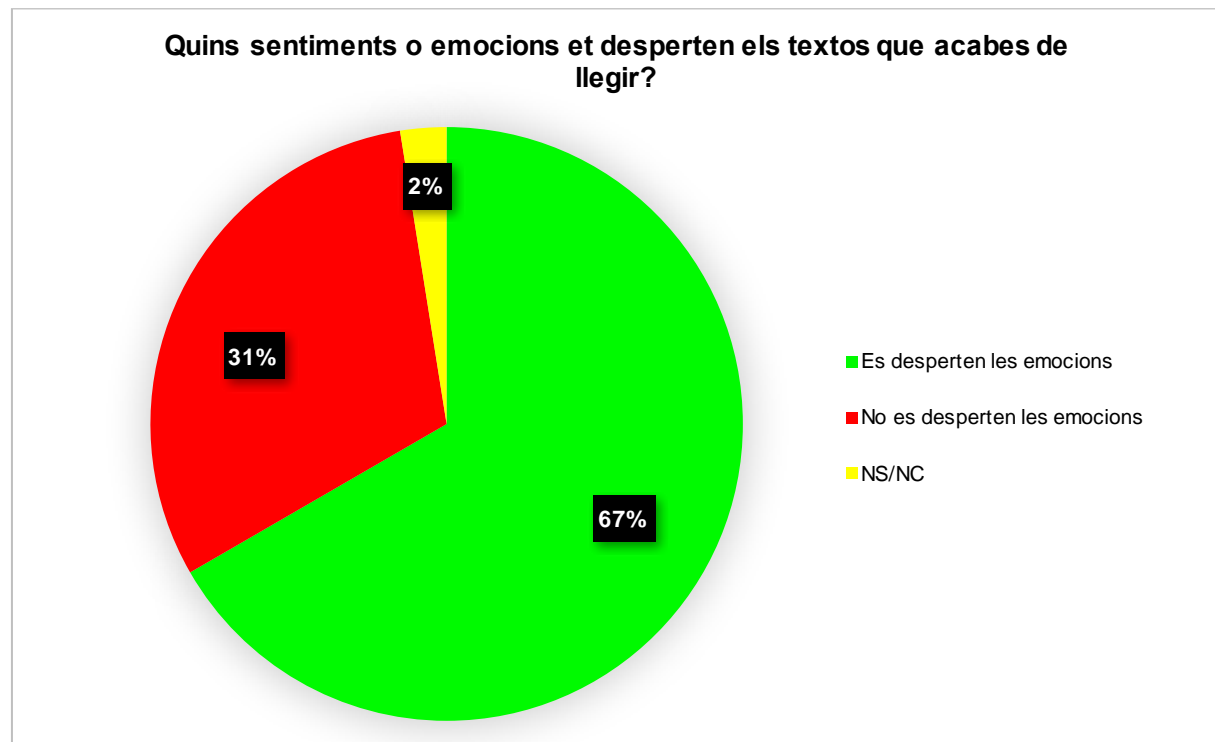
NSVOF3C: *“Transmeten una mica de tristesa, perquè moltes coses són reals i fan pena, ja que no haurien de ser així, però també et transmeten força per fer que tot canviï.”*

El 31% dels nois i noies que responen el dossier, un total de 49 persones, els textos no els hi despertaven cap emoció.

AAVOM3D: *“Crec que tenen raó, tots som diferents, no hem de tractar de la mateixa manera a una persona o a una altra, però si hem de respectar-la, encara que hi hagi gent que no li agradi.”*

El 2% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 8. Resultats.



Elaboració pròpia.

En el grup focal de l'Escola 2. Vallès Oriental, l'alumnat va comentar que creuen que des de l'educació és possible capgirar la situació, aconseguir que qui fa aquests comentaris a les xarxes socials digui totalment el contrari.

AMVOM3C: *“Sí, perquè si no ara mateix no seríem persones, estaríem fent altres coses que una persona normal.”*

L'alumnat creu que s'ha d'ajudar a aquestes persones que fan aquests comentaris.

HRVOM3C: *“Però no canviar-la, ajudar-la.”*

AAVOM3D: *“Donant-li suport.”*

En relació a la pregunta que es formulava anteriorment, volíem saber si dels textos que apareixien en el perfil de la xarxa social, l'alumnat faria algun canvi a les afirmacions que s'hi fan.

El 86% de l'alumnat, un total de 136 estudiants, sí que canviarien les afirmacions que es fan en els textos que apareixen en aquest perfil de *Twitter*.

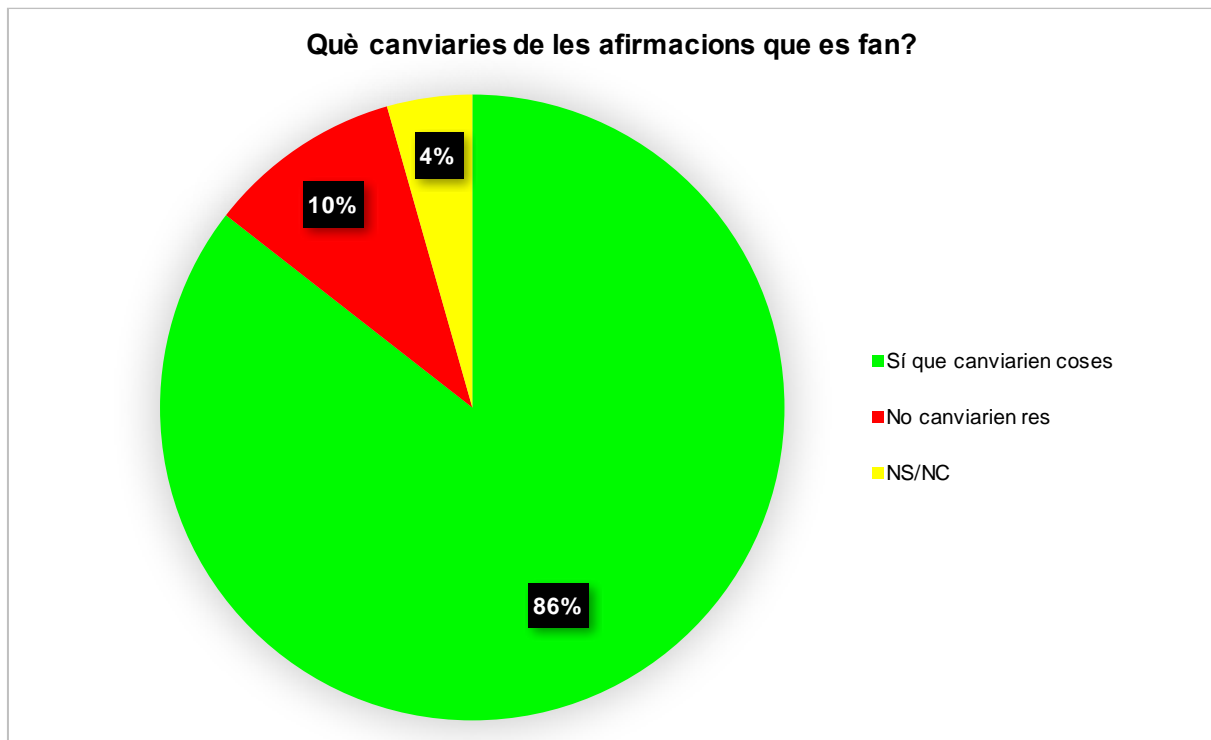
ECOM4A: *“Tot, posaria tot el contrari. Tothom se l'ha de tractar per igual, igualment que siguin d'una altra religió o orientació sexual.”*

El 10%, un total de 16 nois i noies que responen el dossier, no farien cap canvi en els textos.

HRVOM3C: "Res, està bastant bé."

El 4% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 9. Resultats.



Elaboració pròpia.

En el grup focal de l'Escola 3. Osona es van mostrar tres respostes totalment diferents que s'havien donat al dossier didàctic d'aquell mateix centre.

OVOM4B: "Ho canviaria tot. No estic d'acord amb res.
Crec que tots som iguals indiferentment del
sexe, raça o religió. Crec que hauríem de
canviar pensaments de gent com ell o ella."

DCOM4B: "El tema volem acollir, no ho considero un
problema, mentre els immigrants no
sobreposin la població autòctona."

PROM4C: "No vull canviar res."

Quan les van veure se'ls hi va preguntar com veien aquesta diferència entre les respostes.

JMOM4C: "Aquesta persona té dret a pensar així, però
també, aquest dret de discriminar a la gent i
tot això, fins a quin dret, fins a quin moment
tenim dret a tenir una opinió que fereixi les
opinions de l'altra gent?"

MBOF4C: *“Jo crec que si no canvia res, és que no entens com va el món ni què està passant. Perquè tota la societat ha evolucionat i ja poca gent té aquesta visió, i si penses això, ostres, no ho sé, a mi em sorprèn molt.”*

KBOF4C: *“La diversitat està bastant bé perquè uns podem aprendre dels altres, encara que tu no siguis del país d'on jo he nascut, puc aprendre de tu i tu pots aprendre de mi en molts aspectes. Aquesta persona que ha escrit que no canviaria res, no ho sé, impacta bastant. Perquè segurament, aquesta persona, no estaria vivint com està vivint ara, si no fos gràcies al fet que hem après uns dels altres.”*

Aquestes intervencions en el debat van fer que alguns companys no compartissin la mateixa opinió entre ells i elles.

ACOF4C: *“No pots canviar el que pensa una persona sense el seu permís (...). Estàs imposant la teva opinió per sobre l'opinió d'una altra persona. Jo no crec que sigui correcte això.”*

JMOM4C: *“Però aquesta opinió en si, ja és una opinió discriminatòria que ja està sobreposant a gent, està dient que tu, perquè opinis d'aquesta manera, ets inferior en certa manera.”*

ACOF4C: *“L'has de criticar constructivament, però no pots canviar el que ha escrit aquella persona.”*

A l'entrevista al professorat d'aquest centre, se li va preguntar a la professora per aquesta diversitat entre les respostes de l'alumnat. Creu que és degut al següent motiu:

PO: *“Sobretot perquè aquí com que és un centre que no hi ha gaire immigració, i la majoria de l'alumnat és d'un perfil econòmic mitjà-alt.”*

Moltes vegades ni saben ben bé, les diferències que hi ha.”

Ens va comentar que un dia a la seva classe de ciències socials va fer una activitat sobre com distingir les classes socials a la societat d'avui en dia.

PO: *“Eren incapaços de fer-ho perquè el seu entorn sempre era el mateix, i clar, eren incapaços de veure com era la classe baixa. La idea que tenen és que classe baixa sempre són els que viuen al carrer sense sostre. No en són conscients que hi ha una altra classe baixa, i llavors, clar, com aquí no tenen gent, no poden expressar el que senten, no tenen musulmans amb els quals poder comentar o per exemple dir-li un insult, no en tenen gaires.”*

8.2. Síntesi del capítol VIII: L'alumnat davant la identificació del problema o conflicte social

Les dades obtingudes ens mostren que només un 2% de l'alumnat que va respondre el dossier, relaciona nou símbols sorgits d'atemptats a tot el món, per raons culturals i homosexuals, amb l'odi. Creiem que és una xifra molt baixa, veient que hi havia imatges que pels seus colors se les podia associar amb l'odi amb més facilitat.

Sí que veiem, en la segona activitat, on apareixen comentaris xenòfobs i homòfobs, que a l'alumnat se li despertien emocions com ara la ràbia. En el perfil de xarxa social hi ha missatges subliminars que fan referència a l'odi, això podia ajudar a l'alumnat a relacionar l'activitat amb la temàtica de la recerca, el discurs o relat de l'odi.

El 86% de l'alumnat diu que canviaria les afirmacions que es fan des del perfil de xarxa social, però la xifra que ens ha de sobtar més, és el 10% dels i les estudiants que no canviarien res, deixarien les afirmacions tal com estan. Creuen que s'ha de respectar l'opinió de tothom i no l'has de canviar, però sí fer una crítica constructiva. A l'Escola 3. Osona, és un punt on durant el grup de discussió va impactar més a l'alumnat, ja que en un mateix centre hi havia tres opinions molt diferenciades entre elles. A la resta de grups

focals va ser una de les preguntes del dossier que va crear més debat entre l'alumnat que hi va participar.

CAPÍTOL IX.

La valoració de l'alumnat de la qualitat dels arguments que apareixen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació

9.1. La valoració de la qualitat dels arguments

Per construir contrarelats de l'odi, creiem que és interessant saber quina és la valoració de la qualitat dels arguments que en fa l'alumnat, per això plantejem diverses preguntes sorgides d'una imatge i d'uns comentaris a les xarxes socials. Aquest apartat està format per vuit preguntes obertes i tancades.

Es presenta a l'alumnat una imatge sorgida dels atemptats al pont de *Westminster* de Londres del dia 22 de març de 2017. A la fotografia es veu una noia musulmana passant per davant d'algunes víctimes de l'atemptat mirant el mòbil. Sense donar més informació, preguntem a l'alumnat què els hi suggereix aquesta fotografia.

Imatge 1. Fotografia dels atemptats de Londres del 22 de març de 2017.



Jamie Lorriman.

El 36% de l'alumnat, un total de 57 estudiants, critiquen l'actitud de la noia que passa per davant les víctimes mirant el mòbil.

SMBF4A: "Doncs hi ha gent que està demanant ajuda, i hi ha ferits i una dona que està passant com si res. Al seu país deu ser normal o ella ho deu veure una cosa rutinària perquè si no, no ho entenc. Em suggereix indiferència pels altres, però té una cara rara, com no sé, trista o angixada, però no trobo raó per passar per aquí amb el mòbil."

El 30%, un total de 48 nois i noies que responen la pregunta, no es fixen amb l'actitud de la noia.

LLVOF3D: *“En aquesta imatge es veuen persones ajudant a una noia ferida.”*

El 21% de l'alumnat, un total de 33 estudiants, justifiquen l'actitud adoptada per la noia en aquesta situació.

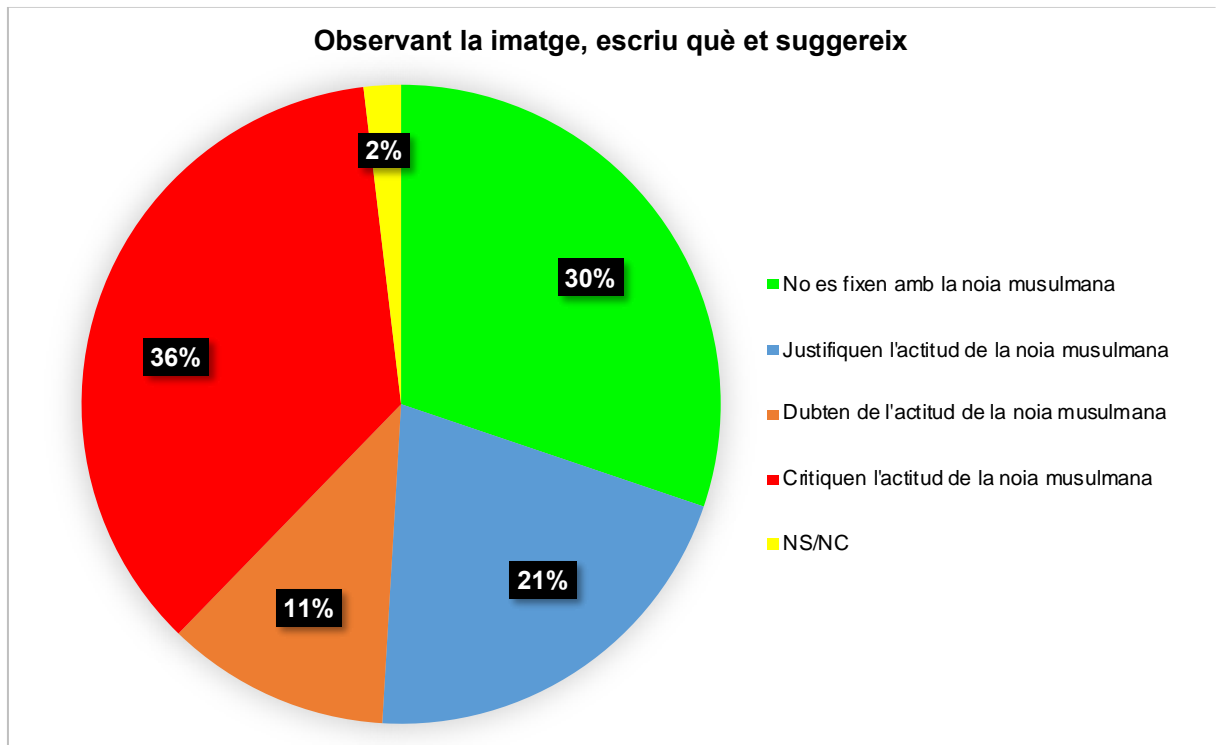
KBOF4C: *“Veig una persona a terra, unes persones al voltant i una noia musulmana que no es para a ajudar a la persona que està a terra. No puc dir ben bé el que passa, no entenc la imatge. No puc jutjar a la noia musulmana per estar amb el mòbil perquè no se sap si està intentant comunicar-se amb algú o què està fent. No es pot jutjar a la gent amb una sola imatge.”*

L'11%, un total de 10 estudiants, dubten de l'actitud que té la noia al moment en què es fa la fotografia.

ACBF3B: *“Em suggereix que tots ens pot afectar el que passi al nostre país. En aquesta imatge es mostra molta gent amb una persona ferida o morta i una noia musulmana que no es para a ajudar, això pot causar dubte, ja que la foto pot estar feta amb mala intenció.”*

El 2% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 10. Resultats.



Elaboració pròpia.

Taula 7. Resum de les respostes a la pregunta per escoles i sexe.

Observant la imatge, escriu què et suggereix				
Centre educatiu	No es fixen amb la noia	Defensen la noia	Dubten de la noia	Critiquen la noia
BAGES	34%	19%	17%	28%
VALLÈS ORIENTAL	27%	23%	9%	41%
OSONA	29%	21%	9%	38%

*Per fer la taula s'ha eliminat la resposta de NS/NC

Elaboració pròpia.

Durant els grups de discussió, l'alumnat va voler explicar la resposta que havia donat al dossier.

Les següents aportacions són algunes que van fer els assistents al grup focal, l'alumnat del centre educatiu Escola 1. Bages.

ABBF3B: "Vaig respondre fixant-me amb la imatge sense saber què havia fet la dona abans o després."

MCBF3B: "La noia de la foto es veia molt tranquil·la passant."

SMBM3B: *“Jo crec que els periodistes que treballen d'això ho fan expressament per poder vendre.”*

En el grup de discussió de l'Escola 2. Vallès Oriental també va haver-hi aportacions de l'alumnat. En el dossier ens vam trobar amb una resposta d'un alumne que deia el següent:

HRVOM3C: *“La dona musulmana no ajuda a la persona ferida i diria que té alguna cosa en comú amb l'atemptat.”*

En el grup focal se li va preguntar si ell seguia pensant que la dona tenia relació amb l'atemptat.

HRVOM3C: *“Bé... Jo diria que sí, però no ho sé segur.”*

En situacions com aquestes veiem la importància que tenen els grups de discussió, ja que veiem com l'alumnat que ara no està sol, no es mostra tan rotund amb les seves respostes, sabent que pot haver-hi gent que pensa diferent d'ell o ella i intenta matisar les seves explicacions.

Un estudiant va fer una aportació que matisava el que havia dit el seu company.

JRVOM3D: *“Podria ser que es sentís culpable perquè qui hagi comès l'atemptat sigui de la mateixa religió i tingui alguna cosa en comú. Però, no que ho hagi fet.”*

Es va fer la mateixa pregunta un cop l'alumnat va llegir uns comentaris a les xarxes socials de part de persones anònimes i de la mateixa noia musulmana, que a la imatge es veu passant per davant les víctimes mirant el mòbil. Ens interessava veure si es deixaven influenciar per allò que veuen a les xarxes socials o als mitjans de comunicació. Els comentaris van ser els següents:

“La dona musulmana no presta atenció a l'atac terrorista, casualment camina pel costat del ferit mirant el mòbil.”

“Aquesta és la principal diferència entre musulmans i cristians.”

La noia, al veure que sortia a les xarxes socials va respondre el següent:

“No van veure més enllà de la meva roba. Els meus sentiments eren de tristesa, por i

preocupació. La gent arriba a conclusions basades amb l'odi i la xenofòbia.”

“Els meus pensaments estaven amb totes les víctimes i les seves famílies, en aquell moment estava devastada al veure el que havia passat.”

El 53% de l'alumnat, un total de 85 estudiants, després d'haver llegit els comentaris, justifiquen l'actitud de la noia musulmana.

UMVOM3D: *“Que la dona musulmana no és que passi del ferit com si res, sinó que el que fa és passar perquè pensa amb els sentiments de totes les famílies dels ferits.”*

El 19%, 31 nois i noies, ara dubten de l'actitud adoptada per la noia a l'hora de mirar el mòbil.

ASVOF3D: *“Interpreto que tot i ser musulmana té sentiments i encara que sigui del mateix "color" que els terroristes, ella no en té culpa. Igualment, segueixo pensant que hauria d'haver ajudat algú, encara que només sigui per empatia.”*

El 16% de l'alumnat, un total de 25 estudiants, critiquen l'actitud l'acció que ha fet la noia.

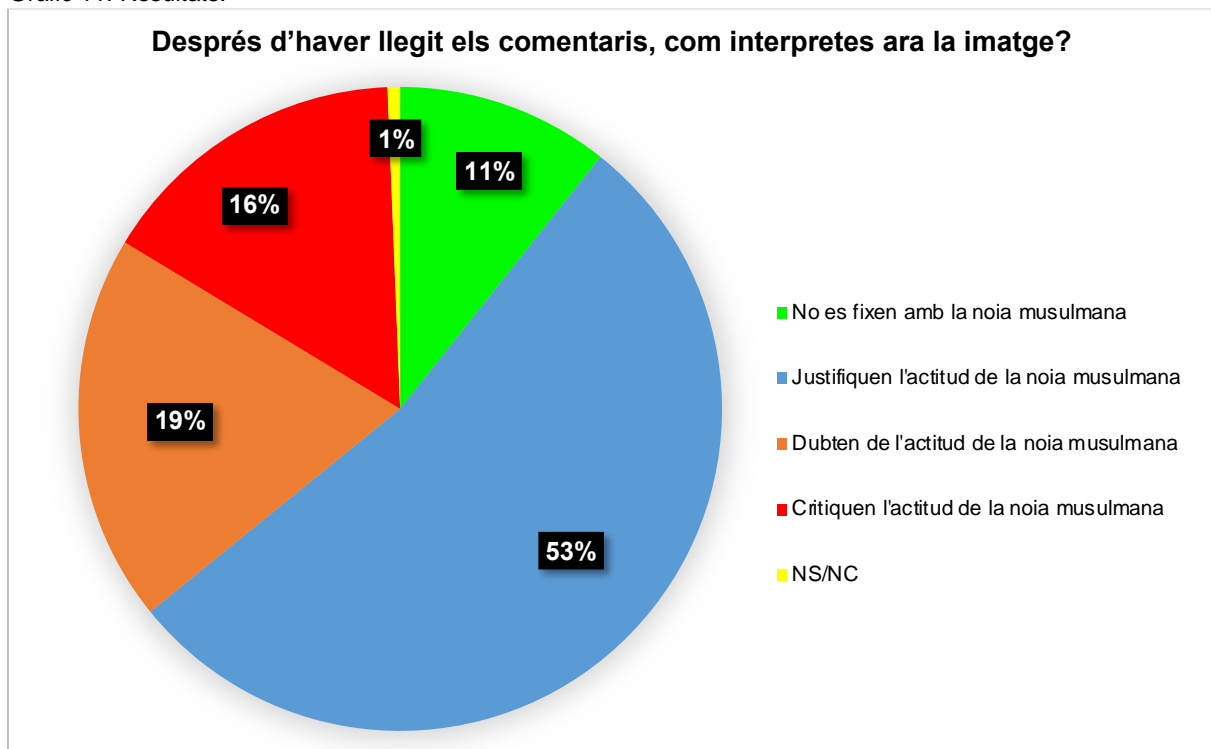
ABBF3B: *“Exactament igual que abans per molt que ella tingués por, no té dret a deixar de banda la gent morta i ferida. Si tothom que té por reaccionés com ella, ningú ens ajudaria quan ens trobem en perill.”*

L'11%, 17 persones que han respost el dossier, no es fixen amb la noia que passa per davant de les víctimes mirant el mòbil, tot i haver llegit uns comentaris que anaven per ella.

JTFFM4A: *“Em fa por pensar que hi ha gent capaç de fer una cosa així, crec que hauríem d'acabar amb aquests actes ja.”*

L'1% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 11. Resultats.



Elaboració pròpia.

Taula 8. Resum de les respostes a la pregunta per escoles i sexe.

Després d'haver llegit els comentaris, com interpretes ara la imatge?				
Centre educatiu	No es fixen amb la noia	Defensen la noia	Dubten de la noia	Critiquen la noia
BAGES	11%	60%	13%	15%
VALLÈS ORIENTAL	9%	57%	23%	11%
OSONA	12%	47%	22%	19%

*Per fer la taula s'ha eliminat la resposta de NS/NC

Elaboració pròpia.

En el grup focal de l'Escola 1. Bages es va seguir fent èmfasi a la idea que els mitjans de comunicació manipulen en aquest sentit per crear aquest tipus de polèmiques.

ACBF4A: "Ja, és relatiu, perquè potser en aquell moment estava passant mirant el mòbil i en un altre moment estava fent una altra cosa. És un muntatge que han fet els mitjans de comunicació per crear polèmica, per tenir més audiència."

La imatge i els comentaris van fer que gran part de l'alumnat assistent als grups de discussió fes aportacions interessants.

AABF3B: *“Si arriba a ser una altra persona que no és marroquina, segur que no li haguessin dit res.”*

En referència al fotògraf també va haver-hi comentaris.

SMBM3B: *“I aquest home anava gravant a les persones que estaven mortes allà, però ningú l'ha criticat per no ajudar. Perquè era d'aquí.”*

Un dels comentaris criticava la noia pel fet de ser musulmana i la comparava amb els cristians. Una alumna del centre Escola 3. Osona va fer la següent aportació durant el grup focal.

KBOF4C: *“Si jutges una persona, almenys, jutja-la com a persona humana com tothom, no per les seves creences ni d'on ve ni on va ni res.”*

Dels comentaris que sorgeixen de la imatge, ens interessava saber si l'alumnat creu que el que diu la noia musulmana és sincer i creïble.

El 60% de l'alumnat, un total de 95 estudiants, creu que sí que és creïble i sincer el que diu la noia a les xarxes socials.

ACBF4A: *“Clar! Els prejudicis fan molt mal i per ser musulmà i diferent de la nostra religió no ets pitjor. La ignorància provoca aquests fets.”*

Un 20%, 31 nois i noies dubten que sigui sincer i creïble el que diu la noia.

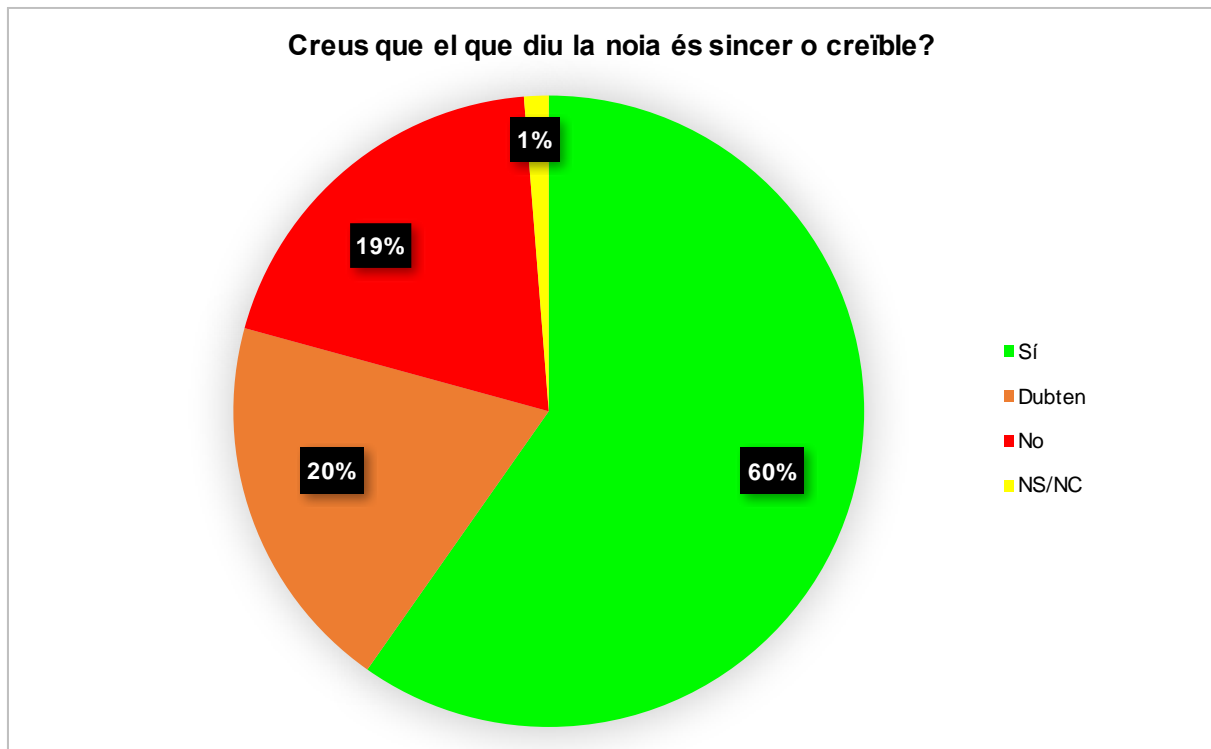
EGOF4B: *“Que sent tristesa és creïble, però per mi no crec que sigui suficient. Crec que decideix buscar un camí per desmentir-ho tot i que els sentiments que senti puguin ser certs.”*

El 19% de l'alumnat creu que el que diu la noia no és ni sincer ni creïble.

BROM4A: *“En aquell moment no li va importar l'altra gent, només ella havia de passar per allà i li fa fàstic la gent. No li importen, només s'importa ella. Es va voler defensar després de la foto.”*

L'1% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 12. Resultats.



Elaboració pròpia.

A les respostes d'aquestes preguntes és quan veiem si l'alumnat fa un contrarelat. En els grups de discussió van sorgir algunes aportacions interessants en aquest sentit.

SMBF4A: "Tot es pot mal entendre, és a dir, és igual d'on siguis. A veure, sí que importa. Nosaltres no posem a tothom dins el mateix sac, però hi ha gent que sí que ho fa. Jo em vaig sentir malament perquè, en un principi vaig jutjar la noia com que ho havia fet malament. Però és això, en anar avançant vaig veure que deia la veritat. Quan es va justificar, jo penso que tenia la raó."

En el grup de discussió de l'Escola 2. Vallès Oriental, els hi vam preguntar si creien que la noia tenia la necessitat de sortir a les xarxes socials a desmentir el què es deia d'ella. Algunes de les respostes són les que es mostren a continuació.

AAVOM3D: "Jo crec que no."

JTVOF3C: "Jo crec que no perquè si ella està segura amb el que ha fet, o sigui, si ella pensa que va actuar correctament, no cal que doni explicacions, perquè si ella està bé en si mateixa, doncs ja està bé."

HRVOM3C: *“Jo faria el mateix, però de vegades si és veritat, no diria res i passaria. Diria alguna cosa, però més fluixet de to.”*

En el grup focal de l'Escola 3. Osona vam fer la mateixa pregunta i destaquem dues de les aportacions de l'alumnat.

ACOF4C: *“Jo si és gent que no em coneix, no li contestaré els seus comentaris, si és una persona que em coneix, li diré què és el que em va passar, però si és una persona que no em coneix i que està opinant sobre mi, sobre una foto que potser ni dono permís perquè es publiqui, doncs no ho comentaré.”*

FPOF4A: *“Arran del que contestes, després es pot crear un altre conflicte, d'un altre comentari, o es pot fer la cosa més grossa.”*

Volíem saber si l'alumnat era conscient que havia canviat de postura després de llegir els comentaris anònims i de la noia musulmana a les xarxes socials.

El 67% de l'alumnat, un total de 106 estudiants, afirmen que no han canviat de postura entre que han vist la fotografia i els comentaris.

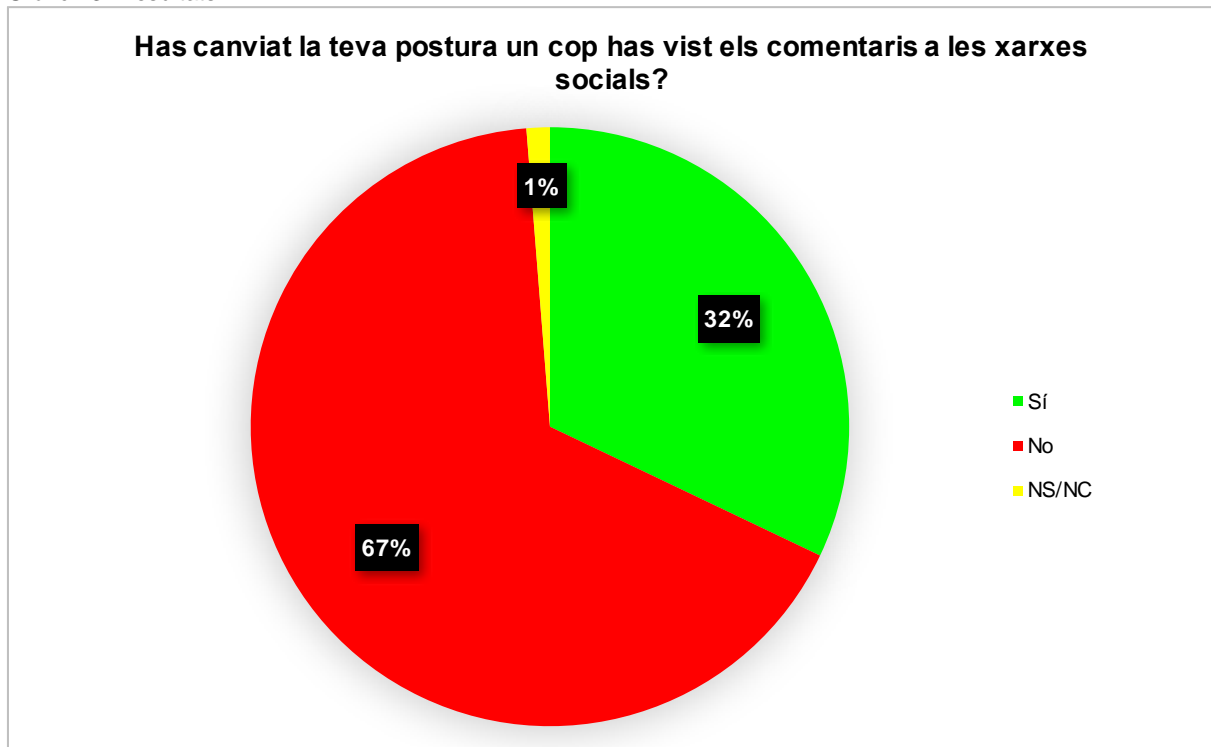
AMVOM3C: *“No, perquè crec que el que diu la noia no justifica el que fa.”*

El 32%, 51 nois i noies que responen el dossier, afirmen que sí que han canviat d'opinió en veure els comentaris a les xarxes socials.

AABF3B: *“Sí, en un principi he pensat com tots, però després de veure el seu comentari, he pensat que era veritat, tots tenim aquesta mentalitat sobre aquesta cultura.”*

L'1% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 13. Resultats.



Elaboració pròpia.

Durant el grup de discussió i amb les respostes al dossier de l'Escola 2. Vallès Oriental, es veia com hi havia un sector de l'alumnat més crític amb la noia musulmana.

HRVOM3C: *"No és crític, és que si tu veus la imatge, i a la imatge no es veu que estigui preocupada, està parlant amb el mòbil, sí que potser està parlant amb la seva família, per dir-los que està bé. Però no se la veu preocupada, si se la veiés preocupada, estaria ajudant o no sé. Jo corroboro el que he dit."*

En el grup focal del centre educatiu Escola 3. Osona veiem com una alumna aconsegueix fer un contrarelat. Primerament mostra una actitud molt crítica amb la noia musulmana, però un cop veu les explicacions de la noia a les xarxes socials, i tot el que li recriminen des de perfils anònims, decideix canviar d'opinió.

FPOF4A: *"M'he posat al seu lloc i m'han convençut més les seves raons."*

Segons una alumna que va assistir al grup de discussió de l'Escola 3. Osona, el problema principal són els interessos que mouen les xarxes socials, ja que ens fan veure les coses com volen.

KBOF4C: *"Doncs que les xarxes socials ens manipulen bastant, ells volen que creguem en algunes"*

coses i manipulen perquè la gent acabi creient en allò. És el seu interès, no et pots creure tot el que hi ha, perquè depèn de no sé... Per exemple, un perfil d'Instagram et vindrà dient una cosa d'aquesta foto i un altre, et dirà una altra cosa, però és l'interès de la persona que ho escriu.”

Ens interessava saber com l'alumnat identificava a les persones que fan els comentaris a les xarxes socials.

El 57% de l'alumnat, un total de 90 estudiants, creu que són persones anònimes qui fan els comentaris.

NMVOF3C: *“Hi participa una persona anònima i la dona que està sent acusada.”*

El 42%, 67 nois i noies que van respondre el dossier, identifica a les persones com a no anònimes.

BROM4A: *“Gent que sent compassió per les víctimes i gent enfadada amb la dona.”*

L'1% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

En els grups de discussió van sortir aportacions importants en relació a l'anonimat a les xarxes socials.

ACBF4A: *“Les xarxes socials també ajuden a la gent tímida que tenen un pseudònim, ja que se senten amb més llibertat de dir el que volen.”*

AVVOF3D: *“Jo opino que està bé fer-se un perfil fals per dir la teva opinió, però només si és una opinió acceptable i sense racisme, homofòbia, masclisme...”*

JRVOM3D: *“Jo crec que has de donar la cara, si tens una opinió, has de donar la cara, no fa falta que creïs una cosa que no és veritat.”*

Per seguir identificant qui hi havia darrere dels comentaris que es publiquen a les xarxes socials, volíem saber quina edat creu l'alumnat que tenen les persones que poden fer aquest tipus de comentaris a Internet.

El 23% de l'alumnat, un total de 37 estudiants, creuen que poden tenir qualsevol edat. Creuen que per fer aquest tipus de comentaris no cal que siguis més gran o més petit.

AMVOM3C: *"No crec que els comentaris depenguin de l'edat, sinó de la maduresa de la persona."*

El 23%, 36 nois i noies que van respondre el dossier creuen que les persones que fan aquests comentaris entre 16 i 25 anys.

NSVOF3C: *"Crec que són nois o noies joves, ja que no han madurat tant com per empatitzar amb les altres persones i posar-se al lloc de l'altra per saber com se sent, ja que moltes vegades només pensem en com ens afecta a nosaltres, no com els pot afectar els altres."*

El 21% de l'alumnat, un total de 34 estudiants, creuen que tenen entre 26 i 35 anys.

FPOF4A: *"Més de 30 anys, ja que abans hi havia una mentalitat més "primitiva" i els musulmans eren criticats per tots cantons."*

El 14%, un total de 23 persones, creuen que tenen de 36 a 45 anys.

JRBM3B: *"Poden tenir entre 30 i 45 anys, perquè el seu vocabulari no és molt apte per un noi/noia jove."*

El 6% de l'alumnat, un total de 9 estudiants, creuen que són més grans de 46 anys.

LGBF4A: *"Entre 40-60 anys. Perquè avui en dia ja el racisme no és tant, ja que com ens eduquen a casa és una educació fora del racisme i a l'escola estem junts sense cap problema, per tant és normal."*

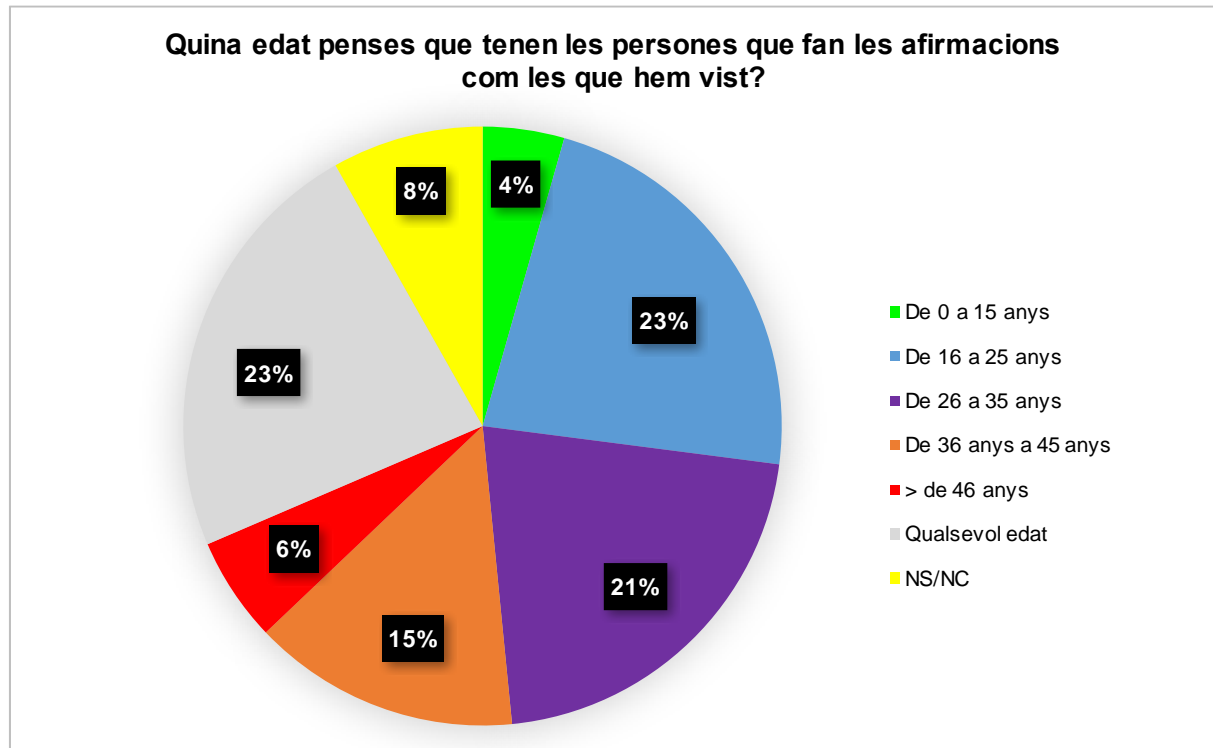
El 4% dels nois i noies que responen el dossier, 7 persones en total, creuen que tenen de 0 a 15 anys.

AVVOF3D: *"Jo crec que poden ser persones de qualsevol edat, encara que és més propens a què siguin joves de 12 anys que s'acaben"*

*de crear Twitter o Instagram, i van de "guais"
dient coses que no tenen sentit."*

El 8% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 14. Resultats.



Elaboració pròpia.

Per a la valoració de les fonts, ens interessava saber si creien que els comentaris eren fets contrastats o opinions.

El 81% de l'alumnat, un total de 129 estudiants, creu que els comentaris que apareixen a les xarxes socials són opinions.

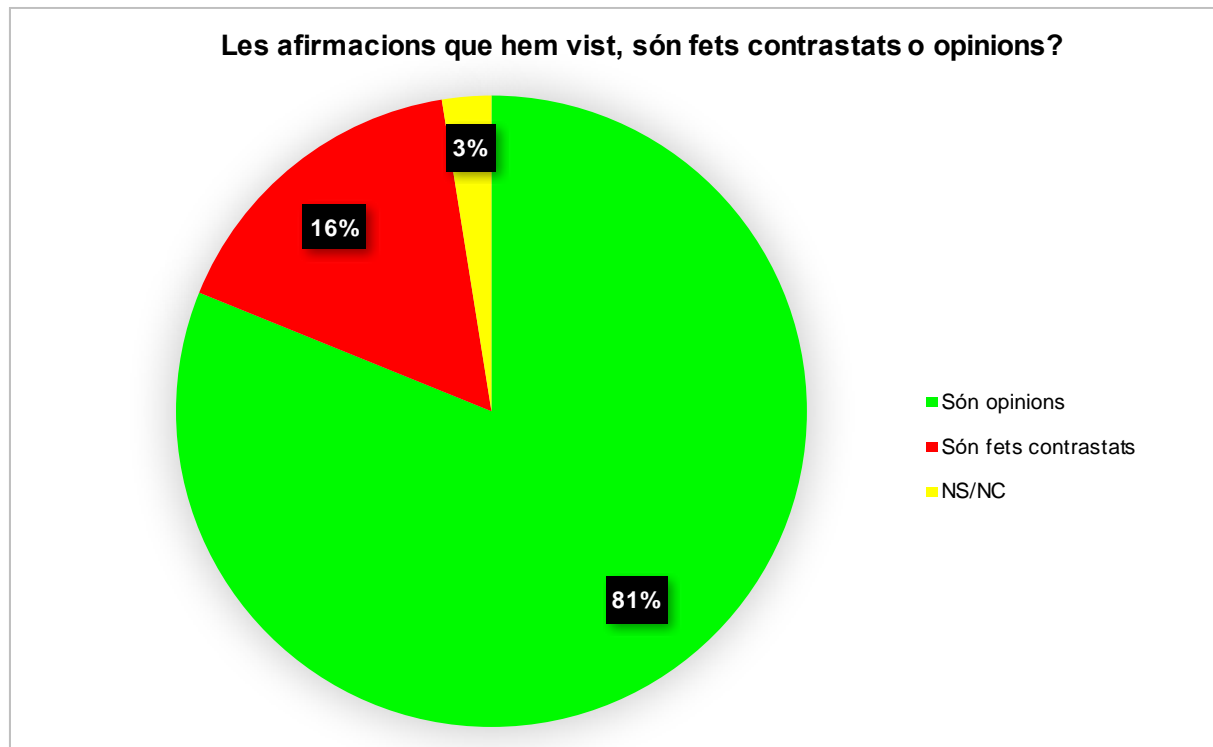
*PPVOM3D: "Tot i que parlen i es presenten com fets
reals, només són opinions."*

El 16%, 26 nois i noies que responen el dossier creuen que són fets contrastats.

*FPOF4A: "Jo crec que fets contrastats, perquè la
resposta de la noia no és més que el contrari
de l'usuari de la xarxa."*

El 3% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 15. Resultats.



Elaboració pròpia.

9.2. Síntesi del capítol IX: La valoració de l'alumnat de la qualitat dels arguments que apareixen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació

Aquest apartat de la recerca és el nus de la investigació, és on l'alumnat ha d'exposar el seu relat a partir d'una imatge i uns comentaris que apareixen a les xarxes socials arran de la fotografia. Fins aquest punt, l'alumnat ha vist relats que han aparegut a Internet i s'han pogut fer la idea de cap a on anava orientada la recerca.

En un primer cop d'ull a la fotografia, el 36% de l'alumnat fa una crítica a l'actitud de la noia musulmana que passa per davant les víctimes de l'atemptat mirant el mòbil. És una xifra elevada, però que pren més sentit quan se la compara amb el 16% de l'alumnat que segueix criticant la noia musulmana un cop ha vist els comentaris que es van fer d'ella a les xarxes socials. El percentatge ha disminuït 20 punts d'una pregunta a l'altra, és un número significatiu.

El contrari passa amb l'alumnat que amb un primer cop d'ull a la imatge, justifica l'actitud de la noia musulmana, primerament és d'un 21% de l'alumnat, després de veure els comentaris, el percentatge augmenta 32 punts, és a dir, és d'un 53% de l'alumnat.

Són canvis molt significatius d'una pregunta a l'altra, i l'alumnat només observa una imatge i uns comentaris, aquí podem veure el poder de convicció que tenen les xarxes socials a l'alumnat d'educació secundària.

El que també resulta curiós és el 30% d'estudiants que no es fixa amb la noia en veure la fotografia, és un percentatge elevat, que ens permet veure que l'alumnat no fa una mirada completa i detallada de les coses que veu a Internet o als mitjans de comunicació. Aquesta dada es manté a la segona pregunta, però amb una disminució del 19% de l'alumnat, és a dir a la segona pregunta, és d'un 11%. És rellevant, ja que abans de respondre la segona qüestió, només es parla del fet que la noia musulmana passi mirant el mòbil per davant les víctimes de l'atemptat.

La dada que també augmenta és el de les persones que dubten de l'actitud de la noia. A la primera pregunta és d'un 11%, i a la segona d'un 19%. La majoria d'estudiants que fan que aquesta dada augmenti ve de les persones que primerament ha fet una crítica a l'actitud de la noia.

Taula 9. Resum del canvi d'opinió de l'alumnat.

	Observant la imatge...	Després d'haver llegit...	Diferència
No es fixen amb la noia	30%	11%	↓ 19%
Defensen la noia	21%	53%	↑ 32%
Dubten de la noia	11%	19%	↑ 8%
Critiquen la noia	36%	16%	↓ 20%

*Per fer la taula s'ha eliminat la resposta de NS/NC

Elaboració pròpia.

Després de llegir els comentaris, la majoria de l'alumnat, un 60%, creu que el que escriu la noia musulmana és sincer i creïble, veiem doncs, que els i les estudiants dels centres educatius on hem portat la recerca, tendeixen a pensar com la noia i gran part d'ells i elles comencen a desfer el relat que han fet en veure la imatge, ja que mostren un cert penediment de què han dit en veure la fotografia.

Hi ha una pregunta que desmunta el seu relat, quan se'ls hi qüestiona si han canviat de postura, un cop han vist els comentaris a les xarxes socials. Nosaltres hem vist a la *Taula 9. Resum del canvi d'opinió de l'alumnat* (p.143) com això sí que passava, però no en són conscients, ja que un 67% de l'alumnat creu que no ha canviat de postura, i un 32% dels i les estudiants creu que sí. Són dades contradictòries amb el que hem vist a les altres preguntes, que ens fan pensar que l'alumnat no és prou crític amb ells i elles mateixes per acceptar els seus errors o els canvis d'opinió. Aquest fet el podem traslladar fora de l'exercici i portar-lo a la seva vida quotidiana, en qualsevol situació en la qual hagin de canviar l'opinió o esmenar errors.

La majoria de l'alumnat, un 57%, creu que els comentaris que apareixen a les xarxes socials són de persones anònimes, el que podem relacionar a les que fèiem sobre la participació de l'alumnat a les xarxes socials en el *Capítol VII. L'alumnat i la seva participació amb relats a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.*

Sobre si les reaccions aparegudes a Internet sobre l'actitud de la dona, un 81% de l'alumnat, creu que són opinions. Aquí ens hauríem de fixar amb el 16% d'estudiants que creu que són fets contrastats, ja que la diferència entre una cosa i l'altra hauria de ser molt clara, i a l'edat en la qual es troben ja l'haurien de saber. Són opinions tant de la dona com de les persones que fan els comentaris a les xarxes socials.

CAPÍTOL X.

**L'alumnat enfront del discurs de l'odi i la seva predisposició a
l'acció social i política**

10.1. Les accions socials i polítiques pel canvi social

Per seguir el procés de construcció de contrarelats de l'odi, i com hem vist anteriorment, un pilar fonamental per aconseguir-ho, és la defensa dels drets humans. En el dossier didàctic es planteja un article que surt als mitjans de comunicació en el qual, Amnistia Internacional alerta de la imposició del discurs de l'odi al món, amb la consegüent vulneració dels drets humans. Aquest apartat està format per cinc preguntes obertes i tancades.

Ens interessava saber si l'alumnat creu que des dels governs d'arreu del món es lluita per acabar amb el discurs de l'odi, o bé, per propagar-lo.

El 75% de l'alumnat, un total de 119 estudiants, creuen que els polítics fomenten el discurs de l'odi.

AROF4A: "Sí, perquè el normalitzen."

L'11%, 18 nois i noies que responen el dossier, creuen que els polítics no fomenten el discurs de l'odi.

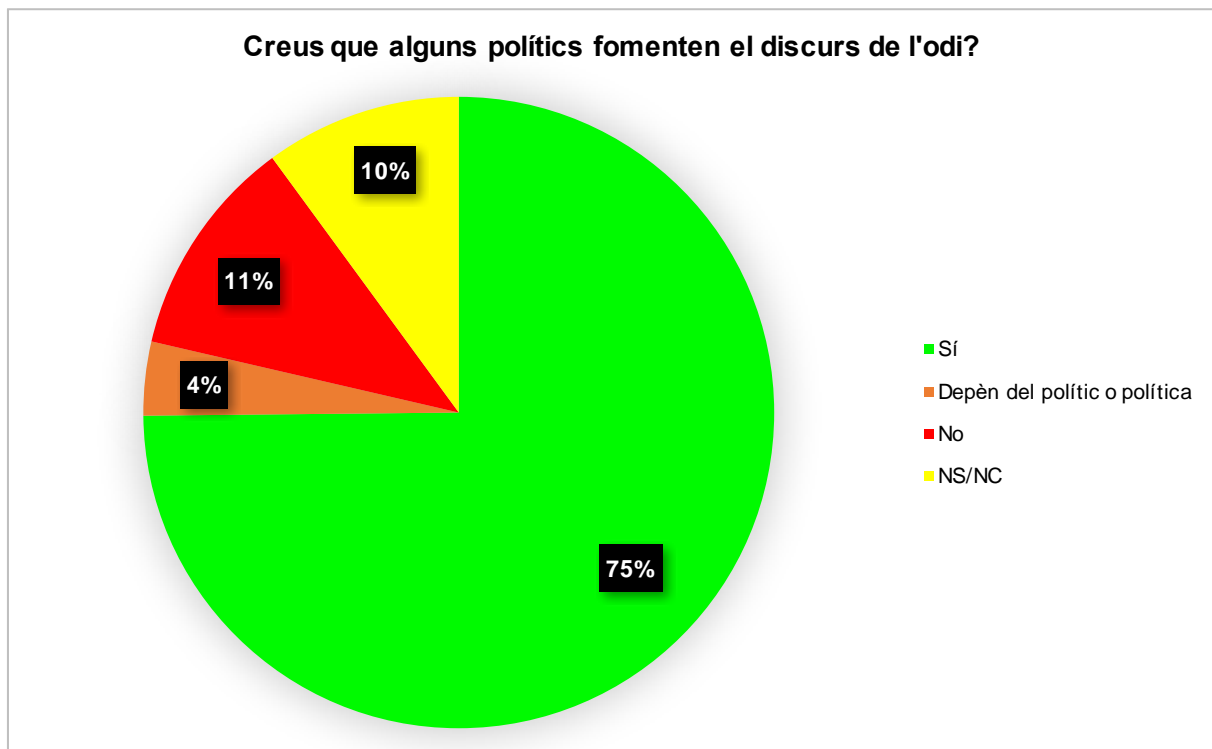
APVOF3D: "No, jo crec que també donen la seva opinió."

El 4% de l'alumnat, un total de 6 estudiants, creuen que el discurs de l'odi el fomenten alguns polítics, però no la majoria.

IRBM3B: "Hi ha alguns que pensen així, però hi ha una altra part que no pensa d'aquesta manera o no hi està d'acord."

El 10% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 16. Resultats.



Elaboració pròpia.

En els grups focals dels diversos centres van sortir aportacions molt interessants en relació a aquest tema.

ABBF3B: *“Perquè et fan sentir que ell (el polític) és com el triomf.”*

MCBF3B: *“Volen que ens sentim dèbils per seguir-los en ells i capficar-nos amb la seva idea.”*

ABBF3B: *“Fomenten que tots els altres tenen la culpa i que nosaltres som els que tenim la raó i llavors es va en contra dels altres.”*

En el grup de discussió de l'Escola 2. Vallès Oriental es va comentar que gràcies a fomentar el discurs de l'odi, els polítics, s'aplanen el camí per guanyar les eleccions i ser els presidents dels seus països.

AAVOM3D: *“S'aplanen el camí, per dir-ho d'alguna manera.”*

En aquest grup de discussió es va preguntar si creien que els polítics tenen la raó absoluta. El 100% dels i les participants van respondre que no.

AVVOF3D: *“No, però ells es creuen que la tenen.”*

HRVOM3C: *“Són persones egoistes i miren per la seva banda.”*

A l'Escola 3. Osona durant el grup de discussió un alumne va comentar que la gent vota a líders polítics que fomenten el discurs de l'odi perquè garanteixen la seguretat a les persones autòctones.

JMOM4C: *“És això, crear odi a la gent, que tinguin molta por i que quan vegis que la gent té por, els hi dones un lloc segur, llavors, segur que hi aniran i et votaran a favor.”*

Una alumna també va fer una intervenció:

AROF4A: *“Jo crec que hauria de ser l'oposat, en comptes de normalitzar, haurien de fomentar la diversitat i les coses així, i fan el contrari.”*

Ens interessava saber quines accions socials i polítiques portaria a terme l'alumnat per tal de frenar el discurs de l'odi al món.

El 51% de l'alumnat, un total de 81 estudiants, farien accions com manifestacions, debats o xerrades a les escoles.

MMBF4A: *“Les manifestacions, veure que el poble es reivindica contra el sistema que hi ha, però d'una manera sempre pacífica.”*

El 21%, 34 nois i noies que van respondre el dossier, farien accions que no són comunes avui en dia.

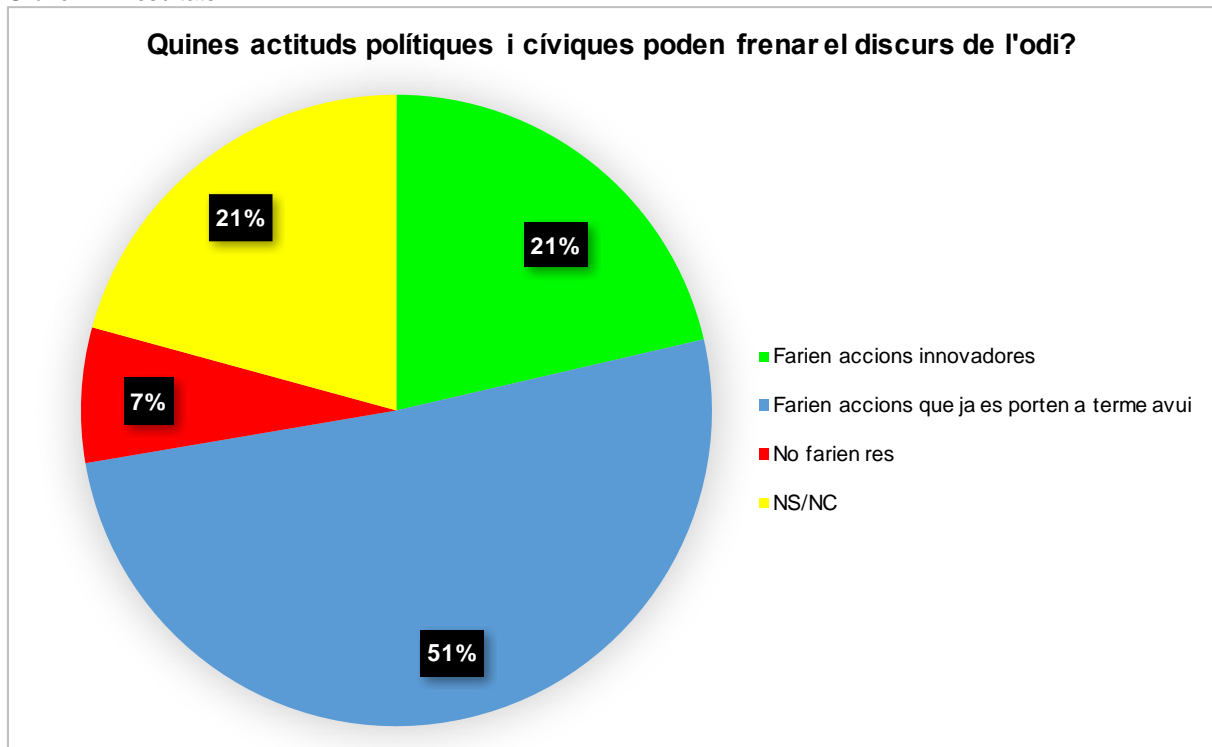
BVOM4A: *“Reprimint els comptes que es dediquen a fomentar aquests tipus de textos.”*

El 7% de l'alumnat, un total d'11 persones, no farien cap acció per frenar el discurs de l'odi.

NLVOM3C: *“Cap actitud frenarà el que està passant, ja que els països han de resoldre els seus problemes interiors de guerres i tot això.”*

El 21% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 17. Resultats.



Elaboració pròpia.

Aquesta pregunta era clau per veure com l'alumnat prenia un paper actiu dins els relats de l'odi, que és la temàtica principal de la tesi doctoral. Durant els grups focals es va demanar als nois i noies que van assistir-hi que quines accions farien ells i elles, a part de les que havien citat en el dossier. També se'ls hi va remarcar la importància que tenen com a grup en la massa social en la qual es troben.

A l'Escola 1. Bages van sorgir aportacions com les que es presenten a continuació.

SMBM3B: *“Si els interessés (en els polítics i polítiques) ja s’haurien solucionat molts dels problemes que tenim ara.”*

En aquest mateix centre ens comentaven que avui dia és molt difícil lluitar contra el discurs de l'odi.

SMBF4A: *“Jo penso que és quasi impossible frenar el discurs de l'odi, perquè és com una cadena. Si tots tinguéssim un lloc per nosaltres i ens acceptéssim tal com som i no ens volguéssim assemblejar els uns als altres el món aniria molt millor.”*

ABBF3B: *“A l'escola per molt que ens ho ensenyin anirem ben educats, però un cop surts a fora acabes tornant a jutjar la gent.”*

Una de les reaccions que buscàvem en el dossier quan vam fer aquesta pregunta és la que va fer una alumna d'aquest mateix centre.

ACBF4A: *“Valorar els drets humans i no només per quedar bé com fan alguns. Polítics a Twitter defensen a dones, refugiats, però no ho demostren amb el dia a dia. Si des de l'educació es comencés a ensenyar valors de veritat, potser canviaríem. Però des de petits ens han fet sentir llestos o ximplers amb el sistema educatiu actual i ha causat problemes.”*

A l'entrevista al professorat de l'Escola 1. Bages se li va preguntar al professor què en pensava d'aquesta última resposta que hem mostrat.

PB: *“Em sembla que és una molt bona reflexió per part d'aquest alumne, no sé fins a quin punt és cert. Però sí que és veritat que majoritàriament els alumnes des que fan preescolar ja els etiqueten i, aleshores, ells mateixos pugen amb aquestes etiquetes posades. La veritat que aquesta resposta em dona una certa mala sensació, perquè em dona la idea que aquesta persona està ressentida en l'àmbit escolar. No crec que fins aquest punt sigui ben bé així. Però, potser una part de raó hi és. M'ho hauria de replantejar molt, no sé què dir-te.”*

A l'entrevista al professor de ciències socials de l'Escola 2. Vallès Oriental, se li va demanar per la seva opinió sobre algunes de les respostes al dossier de l'alumnat de la seva escola. Una de les respostes de l'alumnat va ser la següent:

JTVOF3C: *“El discurs de l'odi el podrien frenar algunes lleis o tenir una bona educació i saber el què dir i com dir-ho, raonar les respostes.”*

L'opinió del professor es mostra a continuació:

PVO: *“M'ha agradat molt la resposta, és a dir, ho pot aturar una bona educació. Jo crec, que unes quantes vegades, a la típica pregunta de per*

què estudiar ciències socials? Sempre la resposta que intentem donar va per aquí, no? Les ciències socials serveixen per entendre la realitat en què vius i intentar millorar-la. (...) M'encanta aquesta resposta, és a dir, tenir educació, educant-nos. És una bona manera, m'agrada molt i a més, la subscric."

En el grup de discussió de l'Escola 3. Osona es va comentar quines podrien ser les accions socials i polítiques per frenar el discurs de l'odi. Un alumne va comentar que la clau és perdre la por, i ens va posar d'exemple la lluita dels últims anys del col·lectiu homosexual per no ser discriminats a la societat.

JMOM4C: *"Demostrar que no tenim por, si veiem que algun polític vol crear odi, no el votem. I si veiem que estem creant odi, parem. Això és una cosa que jo intentaré seguir fent, però que ningú fa. Perquè si tu crees odi, tu no creus que sigui odi. Creus que el que estàs dient és el correcte. Abans els homosexuals es veien com una malaltia, i ara no."*

Un alumne va comentar que ell creia que el problema venia per la poca seguretat que tenen les ciutats avui dia.

MNOM4B: *"Jo crec que s'hauria d'invertir més en seguretat, perquè jo crec que tots els que voten a partits xenòfobs són perquè se senten insegurs, i si hi hagués menys delinqüència, doncs no es votaria en contra dels immigrants."*

Per acabar, ens interessava saber si l'alumnat sabia què és un crim d'odi i després, mostrant un mapa dels crims d'odi a Espanya els últims 25 anys, els hi preguntàvem què en pensen de les dades que es poden veure en el mapa.

El 49% de l'alumnat, un total de 77 estudiants, creu que sí que sap què és un crim d'odi. El 47% dels nois i noies que responen el dossier afirmen que no saben què és un crim d'odi. El 4% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 18. Resultats.



El 47% de l'alumnat, un total de 75 estudiants, creu que 88 crims d'odi a Espanya els últims 25 anys és una dada que està malament.

NGBF3B-2: *“Malament, està bé donar la teva opinió o tenir els teus propis gustos, però portar-los fins a l'extrem de violència és massa.”*

El 38%, 60 nois i noies que responen el dossier creuen que està molt malament.

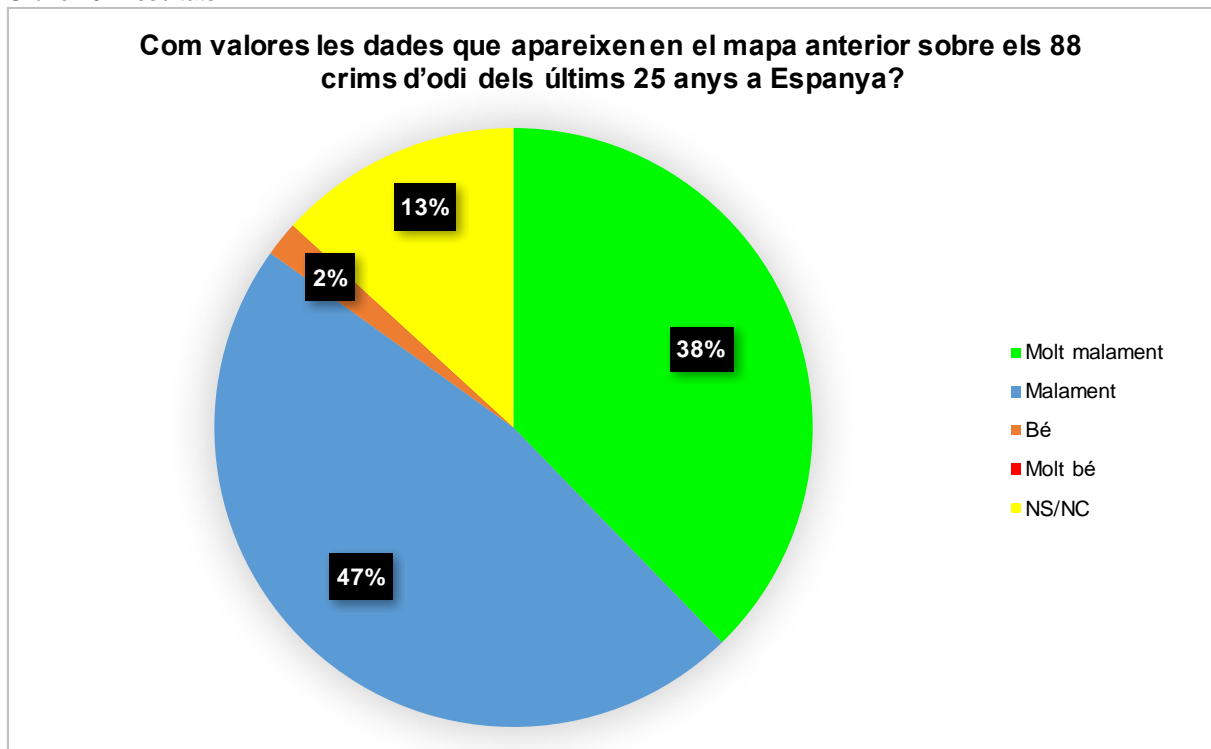
KBOF4C: *“Ho trobo lamentable que en el segle XXI passin coses com aquestes. Se suposa que anem evolucionant, però hi ha gent que sembla que retrocedeixi.”*

El 2% de l'alumnat creu que les dades estan bé.

JOBM3B: *“Mentre no n'hi hagi a la meva família o amics no m'interessa gaire.”*

El 13% de l'alumnat no sap o no respon la pregunta.

Gràfic 19. Resultats.



Elaboració pròpia.

10.2. Síntesi del capítol X. L'alumnat enfront del discurs de l'odi i les accions socials i polítiques a prendre pel canvi social

En un article publicat per la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA), es mostra a l'alumnat com durant l'any 2016 i principis del 2017, molts dirigents polítics que han assolit el poder en els seus estats són d'extrema dreta, amb idees homòfobes i xenòfobes. Per exemple, és el cas de Donald Trump als Estats Units i Viktor Orban a Hongria. A l'article, que és una crònica d'una declaració d'Amnistia Internacional, diu que es preveu un 2017 més alarmant. Així ha sigut, no només el 2017, sinó que ha seguit l'any 2018 i principis del 2019. Amb exemples com Jair Bolsonaro al Brasil i l'entrada al Congrés dels Diputats de Madrid, a més dels Parlaments de diverses Comunitats Autònomes, del partit polític d'extrema dreta, Vox.

En el dossier es preguntava a l'alumnat si creu que els polítics fomenten el discurs de l'odi, una gran majoria, el 75% dels i les estudiants creu que sí. És una xifra elevada i ens mostra que l'alumnat pensa que la millor forma per erradicar el discurs de l'odi no és la política, tot i que segueix sent un pilar fonamental, ja que són els que tenen més altaveus a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.

Per tal de frenar la imposició del discurs de l'odi al món, el 51% de l'alumnat faria accions que ja es porten a terme avui dia. Aquestes accions podrien ser manifestacions,

xerrades a les escoles o conferències d'ONG relacionades amb el tema de l'odi a uns col·lectius de la població. El 21% de l'alumnat faria accions més innovadores i més estrictes, és a dir, que penalitzés més a aquells i aquelles que difonen un relat de l'odi vers a unes persones o un col·lectiu determinat de la societat. Aquestes accions podrien ser sancions econòmiques o socials, fins i tot reprimir els comptes de les xarxes socials d'aquells o aquelles que han fet comentaris agressius i despectius cap a una persona o un grup de persones per odi.

A l'últim apartat es vol conscienciar a l'alumnat del problema social central, del que gira al voltant tota la recerca. Es plantegen dues qüestions, la primera on es pregunta sense donar cap explicació si saben què és un crim d'odi. El 49% de l'alumnat creu que sí, el 47% creu que no. Veiem que les xifres estan molt igualades, cosa que ens fa pensar que no s'ha treballat prou a les aules de ciències socials sobre aquest problema o conflicte social.

Finalment, es presenta un mapa amb els crims d'odi que hi ha hagut a Espanya els últims vint-i-cinc anys. L'alumnat valora les dades que apareixen al mapa com a molt dolentes, amb un 38% de les respostes, dolentes un 47% de les respostes i bones un 2%. Així doncs, veiem que per acabar, l'alumnat fa una reflexió de la situació negativa pel que fa a l'odi, i veu com és un problema real que s'ha de combatre com més aviat millor per tal que no vagi a més.

CAPÍTOL XI.

Els relats de l'odi a les classes de ciències socials d'Educació Secundària

11.1. La visió del professorat dels relats de l'odi a les aules de ciències socials

El discurs de l'odi és una qüestió socialment viva. Volíem saber si el professorat de ciències socials dels centres educatius on hem acostat la recerca, incorporen temàtiques socialment crítiques a les seves aules, entre elles, el discurs de l'odi i la literacitat crítica.

En els grups focals de les tres escoles a l'alumnat se li va preguntar:

Creieu que el discurs de l'odi es treballa a les aules de ciències socials d'educació secundària?

Les respostes que va donar l'alumnat de l'Escola 1. Bages van ser generalment que no. Una alumna va fer una aportació sobre alguna cosa que ella creu que sí que han treballat a classe i que podria tenir relació amb el discurs de l'odi.

SMBF4A: *“Bé, potser algun dia haurem fet alguna activitat de guerres, però res més.”*

A l'entrevista al professor d'aquest centre, se li va comentar la resposta generalitzada que ens havien donat en el grup focal de l'escola.

PB: *“Jo crec que sí que treballem amb pensament crític, i crec que sobretot a quart, que tenim molta història ho vinculem amb temes controvertits, els ajudem a pensar, jo crec que... Clar, no fem activitats concretes sobre el discurs de l'odi a socials. Però a tutoria es toca permanentment l'assetjament escolar, venen els Mossos d'Esquadra a fer xerrades sobre el respecte, a mi em sembla que de forma completa sí. Això que no es faci res... Tampoc és el centre de tot el que eduquem, però sí que es treballa. És una cosa que en el nostre centre ho toquem moltíssim i a més, transversalment, a tots els nivells.”*

En el grup focal del centre Escola 2. Vallès Oriental es va fer la mateixa pregunta i l'alumnat en general va respondre que sí que es treballa el discurs de l'odi a les classes de ciències socials de segon cicle d'ESO, però no prou, creuen que s'hauria de treballar més i no només a l'assignatura de socials.

HRVOM3C: *“Jo diria que es treballa a aquestes hores, però s'hauria de treballar més a les classes de religió i valors ètics.”*

També es va preguntar a l'alumnat del grup de discussió si creu que el professorat li costa tractar temes controvertits a les aules perquè té por. La resposta va ser que sí, tenen por de parlar segons quins temes perquè pot ser que alumnat d'altres religions o ideologies no es mostri favorable a tractar aquests temes a les aules.

JRVOM3D: *“No es volen mullar.”*

A l'entrevista al professor d'aquest centre se li van comentar les aportacions que havia fet l'alumnat durant el grup focal parlant sobre aquest tema.

PVO: *“Per una banda estic molt content que ells siguin conscients que sense haver-los dit que estem treballant això, que sàpiguen veure que el que treballem a ciències socials és per intentar obrir, ser més oberts de mira, de respectar, etc. Jo crec que em mullo suficient, o sigui, no sé si parlaven de mi o no. M'hauria agradat que t'haguessin dit que en el nostre cas es mullen.”*

L'alumnat creu que per treballar el discurs de l'odi s'haurien de fer més xerrades sobre el masclisme, la sexualitat, etcètera. A l'entrevista al professorat quan es va parlar d'aquestes accions que l'alumnat portaria a les classes de ciències socials.

PVO: *“Aquí hi ha una realitat que estaria molt bé, però també hi ha una altra realitat que si coneixes una mica el món de l'ensenyament, és clar. Els grups cada dia són menys cohesionats, són més diferents, la diversitat de l'aula és molt més gran i hi ha vegades que cal treballar, igual que treballes contra el discurs de l'odi d'una manera, cal treballar, perquè almenys, grupalment hi ha conflictes.”*

Pel que fa al grup focal del centre Escola 3. Osona, gairebé tot l'alumnat va respondre que creu que no es treballa amb discursos de l'odi a les aules de ciències socials. Tot i que hi ha vegades que sí que toquen aquest tipus de temes.

FPOF4A: *“A vegades sí, però a l'acte ens ho tallen. Jo crec que a la classe de socials hauríem de fer més debats d'aquests.”*

Un alumne va comentar que aquesta no és la solució.

BROM4A: *“Però encara que facis això, no faràs canviar l'opinió d'algú.”*

Un alumne va comentar que el discurs de l'odi s'hauria de fer en una nova assignatura dins el terreny escolar, ja que no hi té cabuda dins les assignatures que es fan ara en ciències socials.

MNOM4B: *“Jo crec que s'hauria de fer com una assignatura de diversitat que llavors crec que funcionaria més.”*

A l'entrevista a la professora de l'Escola 3. Osona, la professora ens va comentar que ella sí que intenta introduir temes d'actualitat a les seves classes.

PO: *“A les meves assignatures, sí. I altres professors també, hi ha gent que és més rígida i altres que intentem centrar-nos més en l'actualitat per intentar entendre el passat. És a dir, el present a partir del passat.”*

Quan se li va preguntar sobre si es treballa temes relacionats amb el discurs de l'odi a les seves aules de ciències socials, va respondre el següent:

PO: *“S'intenta treballar, una altra cosa és que ells ho percebin. Jo intento posar-los a les meves classes, però hi ha temes que sí que hi passo per sobre, però jo els intento posar. El tema de la dona sí que el tracto, per exemple, a socials sempre intento tractar un apartat de quin era el paper de la dona en aquell moment, què és el que feia?”*

En aquests resultats es pot veure com el professorat vol aportar eines per treballar el discurs de l'odi i la literacitat crítica a les seves aules de ciències socials, però en dos dels tres centres on s'ha portat la recerca, veiem com l'alumnat no percep que allò que està fent va en la direcció que vol el professorat.

Taula 10. Resum de la pregunta per escoles, alumnat i professorat

Creieu que el discurs de l'odi es treballa a les aules de ciències socials d'educació secundària?			
Centre educatiu	Alumnat	Professorat	Conclusió
BAGES	No	Sí	Alumnat no ho percep
VALLÈS ORIENTAL	Sí	Sí	Alumnat sí que ho percep
OSONA	No	Sí	Alumnat no ho percep

Elaboració pròpia.

CAPÍTOL XII.

Anàlisi i valoració del tractament del discurs de l'odi i la literacitat crítica en el currículum de ciències socials d'Educació Secundària Obligatoria

12.1. El discurs de l'odi al currículum d'Educació Secundària

En aquest capítol es presenta una anàlisi i valoració del tractament del discurs de l'odi i la literacitat crítica en els currículums de ciències socials de segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) de Catalunya (*Annex 6A*) i Espanya (*Annex 6B*).

Aquesta anàlisi ens ha de servir de base per conèixer quines incidències té el currículum sobre el discurs de l'odi i, en aquest sentit, educar en literacitat crítica a l'alumnat de segon cicle d'educació secundària.

12.2. El discurs de l'odi en el currículum d'educació secundària de Catalunya

El currículum oficial d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària de Catalunya és el Decret 187/2015, de 25 d'agost. És un currículum competencial, estructurat en àmbits i àrees de coneixement que pretén comprendre i actuar en el món al llarg de tota la vida, permet desenvolupar una mirada crítica envers el discurs de l'odi, si el mestre o la mestra ho interpreta d'aquesta manera. Els aprenentatges competencials permeten resoldre problemes de la vida quotidiana i es poden utilitzar en contextos diferents.

Cal saber interpretar adequadament el currículum per poder dissenyar un ensenyament i aprenentatge de contrarelats de l'odi des de la literacitat crítica. Ens trobem que el concepte de "discurs de l'odi" no apareix al llarg de tot el document, també es pot veure com tampoc es fa referència al concepte d'odi.

12.2.1. El discurs de l'odi a l'assignatura de Geografia i Història

Les ciències socials (Geografia i Història) estan situades dins del currículum de Catalunya a l'àmbit 4. També ens fixarem amb l'àmbit 7, ja que aquí hi trobem la matèria de Cultura i valors ètics i creiem que és important per la recerca. Pel que fa a les matèries de ciències socials (Geografia i Història), el currículum dona una assignació horària de 3 hores setmanals i 1 hora a la setmana per Religió o Cultura i valors ètics.

Geografia i Història és una matèria comuna durant els dos cicles d'ESO a Catalunya i s'incorpora dins el currículum a l'àmbit 4 destinat a les ciències socials. Les competències a complir en aquest àmbit, són les següents:

- **Competència 1.** Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.
- **Competència 2.** Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat.
- **Competència 3.** Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.
- **Competència 4.** Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.
- **Competència 5.** Explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.
- **Competència 6.** Aplicar els procediments de l'anàlisi geogràfica a partir de la cerca i l'anàlisi de diverses fonts per interpretar l'espai i prendre decisions.
- **Competència 7.** Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d'actuació.
- **Competència 8.** Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.
- **Competència 9.** Valorar el patrimoni cultural com a herència rebuda del passat, per defensar-ne la conservació i afavorir que les generacions futures se l'apropriïn.
- **Competència 10.** Valorar les expressions culturals pròpies, per afavorir la construcció de la identitat personal dins d'un món global i divers.
- **Competència 11.** Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.
- **Competència 12.** Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica.
- **Competència 13.** Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.

De les tretze competències que trobem dins l'àmbit social, destaquem les competències 11 i 12, ja que creiem que és on hauríem de trobar referències al discurs de l'odi.

La competència 11 ens diu: *“Els ciutadans i les ciutadanes del segle XXI han de ser capaços de donar resposta als problemes d'una societat complexa, i per això, en la seva formació, és imprescindible contribuir a la construcció d'un pensament crític que permeti, a partir dels coneixements adquirits i de la informació procedent de diferents fonts, analitzar de manera sistemàtica, crítica i reflexiva els fets i fenòmens socials i formar-se, així, opinions pròpies i fonamentades i esdevenir ciutadans responsables i compromesos, tant a nivell individual com col·lectiu”* (p. 183). Veiem que les intencions del currículum hi són, tot i que no es parla en cap moment de discurs de l'odi o relats de l'odi.

Durant les entrevistes al professorat es va preguntar si creien que el currículum donava opció a treballar el discurs de l'odi a les aules de ciències socials.

PB: *“Des de direcció i cap d'estudis han apostat molt pel tema d'un aprenentatge basat amb problemes i, per tant, s'estan posant molt amb el tema d'innovació.”*

PVO: *“A la meua escola el currículum transversal és molt important amb moltes coses, en l'àmbit de les llengües estrangeres, en l'àmbit del treball en valors, moltes vegades hi ha temes que no són pròpiament del currículum de socials, però que, tenen implicació, formen part d'aquest currículum transversal.”*

PO: *“Al nostre centre intentem seguir bastant el currículum, però ara intentem fer com un replantejament, intentant anar més per les competències que no pas pel currículum.”*

Podem veure com en els diferents centres, el currículum té un grau d'acompliment desigual. Unes escoles basen el seu ensenyament en el currículum competencial de la Generalitat de Catalunya, i els altres ho fan a partir d'un currículum basat en competències (adaptant-se al Decret 187/2015) o transversal per totes les matèries.

En el currículum competencial que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va tirar endavant l'agost del 2015 (*Annex 6A*), veiem com es destaquen uns continguts clau per a cada competència. Destaquem els continguts on podríem encabir l'ensenyament dels relats de l'odi i la construcció de contrarelats de l'odi. El contingut

CC26: "*Funcionament del sistema democràtic. Canals de participació ciutadana. Responsabilitat i compromís cívics. Els reptes de la democràcia actual*" (p. 183).

A l'assignatura de Geografia i Història, també podríem treballar els relats de l'odi i els contrarelats en els continguts següents, CC27: "*Drets humans. Deures de la ciutadania democràtica*" (p. 183); com hem vist, els drets humans han de ser la base per la construcció de contrarelats de l'odi. I també, en el contingut CC29: "*Focus de conflicte en el món actual. Formes pacífiques i alternatives de resolució dels conflictes. Cultura de la pau*" (p. 183); Creiem, i tal com diu la notícia d'Amnistia Internacional que trobem al dossier didàctic (*Annex 3A*), el discurs de l'odi s'està imposant cada vegada més. Això fa que s'hagin de proposar resolucions de conflictes alternatives per combatre el discurs de l'odi i aconseguir canviar aquesta tendència, una eina podria ser la construcció de contrarelats.

La competència 12 ens diu: "*L'exercici de la ciutadania implica disposar d'habilitats per viure i conviure en societat exercint de manera autònoma els drets i deures propis d'una societat democràtica i la seva defensa per ajudar a generar valors com la cooperació, la solidaritat, el compromís i la participació*" (p. 184). Hem parlat molt sobre la participació en les xarxes socials i els missatges que s'hi poden trobar, per això creiem que és necessari incloure el discurs i el contrarelat de l'odi en aquesta competència de l'àmbit de les ciències socials.

Estem d'acord amb l'afirmació: "*L'impuls de la participació i la implicació dels joves en allò col·lectiu i/o comunitari, i la generació i el desenvolupament de propostes i dinàmiques adreçades al progrés de la societat contribuiran al foment d'una ciutadania activa i compromesa*" (p. 184). Creiem que és important aquesta afirmació perquè s'escau molt amb el que hem presentat anteriorment amb la construcció dels contrarelats de l'odi.

La nostra recerca s'ha passat als cursos de tercer i quart d'ESO, que estan inclosos dins el segon cicle d'educació secundària. En el currículum competencial podem veure que a tercer d'ESO, a la matèria de Geografia i Història, s'han de treballar els continguts CC26 i CC27, que són els que hem ressaltat anteriorment.

Segons el currículum (*Annex 6A*), durant el curs de quart d'ESO a l'assignatura de Geografia i Història, s'han de treballar els continguts CC26, CC27 i CC29, que són tres dels continguts que hem citat abans.

Amb les dades obtingudes en els altres instruments metodològics, podem concloure que trobem dificultats per veure que l'alumnat s'adoni que es treballen aquest tipus de continguts a les classes de ciències socials, aquest fet podria ser per la falta de concreció del currículum amb els temes a tractar a les matèries de ciències socials.

12.2.2. El discurs de l'odi a l'assignatura de Cultura i valors ètics

A l'àmbit 7 del currículum oficial d'educació secundària de Catalunya hi trobem l'assignatura de Cultura i valors ètics. És una matèria comuna durant l'etapa d'ESO a Catalunya i s'incorpora dins el currículum competencial juntament amb Filosofia que és optativa al quart curs. Cultura i valors ètics és una matèria comuna, però optativa. Els centres han d'escollir entre Cultura i valors ètics i Religió. Dos dels centres on hem portat la recerca fan Cultura i valors ètics (Escola 2. Vallès Oriental i Escola 3. Osona) i a l'Escola 1. Bages fan Religió. Les competències a complir en aquest àmbit, són les següents:

- **Competència 1.** Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes.
- **Competència 2.** Assumir actituds ètiques derivades de la Declaració Universal dels Drets Humans.
- **Competència 3.** Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.
- **Competència 4.** Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores.
- **Competència 5.** Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opinions i creences.
- **Competència 6.** Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau.
- **Competència 7.** Comprendre i valorar el nostre món a partir de les arrels culturals que l'han configurat.
- **Competència 8.** Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques.
- **Competència 9.** Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva.
- **Competència 10.** Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de compromís i democràtiques.

De les deu competències que trobem dins d'aquest àmbit, creiem que el discurs de l'odi i la construcció de contrarelatats de l'odi es podrien encabir a dins de vuit. Aquestes

competències serien la 1, la 2, la 3, la 4, la 5, la 7, la 9 i la 10, totes menys les competències 6 i 8.

La competència 1 diu que s'ha de "*Cercar la construcció de la personalitat moral per afavorir l'autocomprensió, l'autocontrol, l'autoregulació i la confiança en les pròpies possibilitats i en el marc del bé comú*" (p. 261). Creiem que aquesta competència s'adapta per la manera en què es participa en les xarxes socials, com a exemples que ens hem anat trobant durant la recerca als tres centres educatius. D'aquesta competència, per treballar els relats de l'odi i la construcció de contrarelats, volem destacar els continguts clau següents, el CC1: "*La presa de decisions: fases i conseqüències*" (p. 261); i el contingut CC3: "*El concepte de llibertat i els seus límits*" (p. 261).

La competència 2 vol "*Promoure actituds ètiques i de relació que afavoreixen la convivència i el progrés de la societat inspirat en els valors universals, atenent al respecte a la igualtat de gènere i la no-discriminació*" (p. 261). Característiques essencials per construir contrarelats de l'odi a partir de relats que apareixen a les xarxes socials i als mitjans de comunicació. D'aquesta competència, destaquem el contingut CC7: "*La Declaració Universal dels Drets Humans de 1948*" (p. 261).

La competència 3 afirma que s'ha de "*Promoure l'ús de l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi*" (p. 262). Eina clau per actuar a les xarxes socials. D'aquesta competència, creiem que els continguts CC12: "*El dubte i la formulació de les bones preguntes com a inici de la reflexió*" (p. 262); CC14: "*Els aspectes d'una argumentació*" (p. 262); i CC15: "*L'origen i la construcció dels prejudicis en el nostre context*" (p. 262), són claus a l'hora d'analitzar un discurs i poder-ne prendre'n part a partir d'accions orientades al canvi social.

La competència 4 diu que cal "*Posar-se en situació de superar les limitacions i projectar com es vol el món, amb capacitat imaginativa, originalitat i sostenibilitat. Una capacitat que ens projecta cap al futur i ens permet buscar alternatives i anticipar conseqüències*" (p. 262). És una competència clau pel que fa a les accions a prendre pel canvi social en el moment de construir contrarelats de l'odi a les aules de ciències socials. D'aquesta competència, destaquem els continguts CC16: "*Els criteris morals i la seva fonamentació: cura, justícia, compassió, reciprocitat, imparcialitat...*" (p. 262); CC17: "*Imaginació i creativitat aplicades a les decisions ètiques*" (p. 262); i CC18: "*La millora i la innovació com a estímul de l'avenç col·lectiu*" (p. 262).

La competència 5 afirma que "*Practicar la raonabilitat i l'acceptació de l'altre en les seves diversitats per aprendre a viure junts amb actituds de tolerància activa i respecte*" (p. 262). Destacar d'aquesta competència la importància del respecte a la societat, cosa

que no es té quan es fan relats de l'odi dirigits cap a una persona o un grup de persones. El respecte envers els altres ha de ser important quan construïm contrarelats de l'odi. D'aquesta competència, destaquem els continguts CC21: "*La dignitat humana i el respecte. Consideració de la igualtat*" (pàg. 262); CC22: "*La pluralitat cultural, política, religiosa i altres*" (p. 262); i CC24: "*Valors universals i valors compartits. La convivència*" (p. 262).

La competència 7 diu que s'hauria de "*Configurar la manera de ser i de comprendre el món a partir del sistema de valors i els grans relats que penetren els àmbits diversos de la cultura: la llengua, la ciència, el dret, la religió, les arts, etc.*" (p. 263). Per construir contrarelats de l'odi és important el respecte entre les diferents cultures, ja que es desmunta cada vegada que es propaga discurs de l'odi, com podria ser el relat xenòfob i homòfob. D'aquesta competència volem destacar el contingut clau CC33: "*Els principis i valors que perviuen en els nostres dies. Aportació budisme i islam. Referència a diferents teories ètiques*" (p. 263).

La competència 9 afirma que s'han de "*Formar-se criteris propis per valorar fets i situacions, tant de contextos propers com de més llunyans*" (p. 264). Saber diferenciar entre fets i opinions és un element bàsic de la literacitat crítica i dels relats de l'odi. D'aquesta competència, destaquem els continguts clau CC36: "*Diferència entre fins i mitjans. Relació entre pensament i acció*" (p. 264); CC38: "*L'exercici de la política i les seves repercussions ètiques*" (p. 264); CC40: "*Tradicions, costums i creences*" (p. 264); i CC41: "*Els mitjans de comunicació: tractament de la informació. Informació i comunicació en la xarxa*" (p. 264).

La competència 10 vol "*Promoure les bones relacions entre l'alumnat i la recerca d'un objectiu comú com a base de la participació i el treball en equip*" (p. 264). Amb aquesta competència veiem la importància de construir contrarelats que sorgeixin dels relats de l'odi que circulen per les xarxes socials i els mitjans de comunicació. Trobem interessant, i que s'escau amb els relats de l'odi el contingut clau CC43: "*Valors i actituds a partir d'un sistema democràtic: solidaritat, bé comú, compromís, diàleg*" (p. 264).

Finalment, veiem com de l'àmbit 7, de l'assignatura de Cultura i valors ètics, destaquem moltes més competències que no pas de l'àmbit 4, Geografia i Història, però així i tot, no veiem que cap contingut faci referència directa amb els relats de l'odi, la construcció de contrarelats, ni tan sols amb problemes socials que es pugui relacionar. Ens hem d'imaginar on podríem fer cabre aquest concepte dins el currículum competencial oficial de Catalunya, i això ho veiem com un problema pel professorat a l'hora de plantejar les seves classes.

12.3. El discurs de l'odi al currículum d'Educació Secundària Obligatòria d'Espanya

El currículum oficial d'ordenació dels ensenyaments d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat d'Espanya és el Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre (*Annex 6B*). És un currículum competencial, format per set competències. Nosaltres ens centrarem amb la cinquena competència del currículum, que és: “e) *Competencias sociales y cívicas*” (p. 172).

En el currículum espanyol, l'assignatura de *Geografía e historia* es fa durant el primer cicle (primer i segon d'ESO) i al quart curs. És una matèria que està distribuïda per blocs, on cada un dels blocs va destinat a una època de la història, ordenada cronològicament.

En cap dels deu blocs es fa referència dins els continguts, els criteris d'avaluació, i els estàndards d'aprenentatge avaluable al discurs de l'odi o als contrarelatats.

El currículum remarca que “*En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa (...), las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias*” (p. 174). Per tant, podem veure que durant tota l'etapa de secundària no hi ha una matèria específica de valors ètics i cívics, ja que es demana que l'educació cívica es tracti, entre d'altres, a totes les assignatures.

El fet que en el currículum competencial d'ESO d'Espanya no s'inclouï el concepte de discurs de l'odi o relat de l'odi, fa que al professorat d'educació secundària li sigui difícil incorporar aquest tipus de conceptes a les seves classes de ciències socials.

12.4. La literacitat crítica al currículum d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya

El tractament que té el concepte de “literacitat crítica” en el currículum oficial d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària de Catalunya, Decret 187/2015, de 25 d'agost, és inexistent. Com que no apareix en tot el document, la literacitat crítica, fa que sigui un terme poc conegut entre el professorat de ciències socials i costi introduir-lo a les aules de ciències socials tampoc apareix com a alfabetització crítica o interpretació crítica.

En el currículum oficial d'educació secundària es contempla “*l'ús de fonts d'informació combinades i interactives*” (p. 276), en format paper i digital. L'alumnat ha

d'estar preparat per avaluar la fiabilitat de les diferents fonts d'informació, sobretot a les xarxes socials i als mitjans de comunicació. Segons Tosar (2017), es considera la visió crítica de l'alumnat necessària per llegir un món digital i saturat d'informacions.

A l'àrea de l'educació de Cultura i valors ètics el currículum diu *"És crucial en el desenvolupament de la matèria entendre que la seva finalitat és que els alumnes siguin capaços de comprendre els continguts i d'expressar-los amb les seves pròpies paraules, d'analitzar-los de manera crítica i autònoma, d'utilitzar-los adequadament en diferents contextos i de prendre decisions en les seves accions a l'empara de tot aquest procés d'aprenentatge"* (p. 270). La formació del pensament crític queda reflectida al currículum, però no s'especifica com l'alumnat ha d'interpretar els buits i els silencis de la informació, analitzar la ideologia dels discursos i prendre un posicionament actiu envers els problemes socials.

Les competències relacionades amb la interpretació crítica de la informació provinent dels mitjans de comunicació, les trobem dins l'àrea d'ensenyament de les llengües catalana, castellana i estrangeres del currículum oficial de Catalunya. El fet que no trobem un espai dins el currículum d'ensenyament de les ciències socials, destinat a la interpretació crítica, ens sembla un fet contradictori com hem pogut veure en aquesta recerca. Les ciències socials han de ser fonamentals per fer una anàlisi crítica del llenguatge dels problemes socials a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.

12.4.1. La literacitat crítica a l'assignatura de Geografia i Història

A la competència 7 de l'àmbit social, a l'assignatura de Geografia i Història, el currículum oficial afirma *"El desenvolupament d'aquesta competència ha de permetre als alumnes desenvolupar un pensament crític i creatiu que identifiqui a qui beneficia i a qui perjudica una determinada decisió, i que promogui una participació activa en la vida política i una actitud de compromís per pal·liar (...) les desigualtats en les situacions més quotidianes, i així defensar el dret de totes les persones a unes condicions de vida dignes, fent menció a les desigualtats entre homes i dones"* (p. 178). A la competència 10, dins la dimensió ciutadana es diu *"La consciència democràtica s'afavoreix amb el desenvolupament del pensament crític, creatiu i alternatiu en l'acció i el compromís social; també amb la identitat personal i el sentiment de pertinença"* (p. 182). La competència 11 també ens parla del pensament crític: *"Els ciutadans i ciutadanes del segle XXI han de ser capaços de donar resposta als problemes d'una societat complexa, i per això, en la seva formació, és imprescindible contribuir a la construcció d'un pensament crític que permeti, a partir dels*

coneixements adquirits i de la informació procedent de diferents fonts, analitzar de manera sistemàtica, crítica i reflexiva els fets i fenòmens socials i formar-se, així, opinions pròpies i fonamentades i esdevenir ciutadans responsables i compromesos, tant a nivell individual com col·lectiu” (p. 183). Com podem veure, es descriuen habilitats i estratègies del pensament crític, tot i que després no es desenvolupen en els continguts.

Podem concloure en aquest apartat que al currículum de Catalunya apareixen referències a la formació del pensament crític i a l'anàlisi crítica de la informació, tant a l'àrea de ciències socials com a altres àrees, però no hi ha una coherència per al desenvolupament de la Literacitat crítica, des de la interpretació crítica de la informació o de qualsevol mena de textos fins a l'acció social per solucionar problemes socials.

12.4.2. La literacitat crítica a l'assignatura de Cultura i valors ètics

Dins la matèria de Cultura i valors ètics, que trobem a l'àmbit 7 del currículum oficial, creiem que la competència 3: “Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi; i la competència 9: “Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva”, és on podríem situar algunes capacitats que condueixen a la literacitat crítica.

Dins d'aquest àmbit, trobem “*la competència comunicativa lingüística, pel fet d'utilitzar el llenguatge com a instrument bàsic de construcció del pensament*” (p. 270), a l'apartat de Filosofia (matèria optativa a quart curs). La competència comunicativa lingüística, però, no s'orienta cap a la solució de problemes socials o cap a l'acció social.

En els diferents instruments emprats durant la recerca, quan ens referíem a ciències socials, l'alumnat i el professorat ens ha parlat de les assignatures d'Història i Geografia, i de Cultura i valors ètics, que són les que hem analitzat dins el currículum oficial. Aquí ens trobem que una competència on podríem incloure clarament aspectes de literacitat crítica, no està dins de l'àmbit de les ciències socials (àmbit 4 del Decret 187/2015).

12.5. La literacitat crítica al currículum d'Educació Secundària Obligatoria d'Espanya

El tractament que té el concepte de literacitat crítica com a tal, en el currículum oficial d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat d'Espanya, Reial Decret 1105/2014, de 26 de desembre, és inexistent, tot i que trobem referències al pensament crític en altres àrees que no són les ciències socials.

A l'àrea de *Valores Éticos* es llegeix: *“el valor de la reflexión ética que ofrece la materia Valores Éticos debe centrarse en dotar a los alumnos y alumnas de los instrumentos de racionalidad y objetividad necesarios para que sus juicios valorativos tengan el rigor, la coherencia y la fundamentación racional que requieren con el fin de que sus elecciones sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones”* (p. 534). Més endavant, el currículum ens diu que aquesta matèria *“contribuye a desarrollar las competencias relativas al pensamiento crítico y la resolución de problemas, desde el momento en que incide en la necesidad de analizar, plantear, argumentar y dar soluciones fundamentales a los problemas éticos, siendo precisamente éste el eje sobre el que gira todo el currículo básico y el carácter específico del saber ético, puesto que todo requiere una demostración racional”* (p. 535).

L'assignatura de Cultura i valors ètics es fa durant el primer cicle d'ESO i en el quart curs d'educació secundària. Quan es fa a quart, la matèria s'estructura amb quatre blocs: La dignitat de la persona; la comprensió, el respecte i la igualtat en les relacions interpersonals; la reflexió ètica; i la justícia i la política. Aquesta assignatura la situaríem dins la competència social i cívica del currículum competencial oficial d'educació secundària.

Podem observar com a l'assignatura de Valors ètics es fa referència a les habilitats de pensament crític. En cap altra àrea del currículum oficial, ni de l'àmbit social, digital o lingüístic, es cita el pensament crític. Per tant, podem afirmar que s'ensenyen algunes habilitats de pensament crític, però ni es desenvolupen en continguts concrets ni es considera que des de les ciències socials es pugui contribuir a la interpretació crítica.

12.6. Síntesi del capítol XII. Anàlisi i valoració del tractament del discurs de l'odi i la literacitat crítica en el currículum de ciències socials d'Educació Secundària Obligatòria

Els dos currículums oficials que hem analitzat en aquesta recerca, són currículums competencials, és a dir, que estan formats per unes competències que s'han d'assolir dins l'etapa d'educació secundària. Les matèries de cada curs s'integren dins de les competències.

Hem vist al llarg d'aquest capítol que el concepte de "discurs de l'odi" o "relat de l'odi" no apareix en cap paràgraf dels currículums oficials d'educació secundària de Catalunya i Espanya. Els relats es treballen a les assignatures de llengües, però mai des del vessant social del currículum. Creiem que això fa que ens trobem amb els resultats que hem aconseguit durant el procés de la recerca. L'alumnat té moltes dificultats per construir un contrarelat de l'odi a les aules de ciències socials, perquè des dels currículums oficials no es demana treballar problemes o conflictes socials a les aules.

El concepte de literacitat crítica, no apareix com a tal al llarg dels dos currículums oficials analitzats en aquesta recerca. Trobem habilitats de pensament crític. Per tant, creiem que falta un desenvolupament dels continguts i anar més enllà del concepte de pensament crític i apostar per la literacitat crítica, és a dir, per treballar amb problemes socials rellevants i educar per a la participació i el canvi social. També observem que les competències, on es treballa amb aquest tipus de continguts, són les competències lingüístiques i digitals, obviant la competència social dels currículums oficials analitzats.

PART 5.
Conclusions

CAPÍTOL XIII.

Síntesi dels resultats obtinguts a la recerca

13.1. Resultats obtinguts amb els instruments metodològics de la recerca

Aquest capítol el destinarem a la discussió dels resultats obtinguts en els tres instruments que s'han emprat durant la recerca. Els resultats (*Annex 1A, 4D i 5C*), juntament amb un petit comentari de síntesi de cada capítol, han sigut mostrats en els apartats de la *Part 4. Anàlisi de resultats* d'aquesta tesi doctoral.

Hem pogut veure com els resultats de les dades són molt similars en els tres centres on hem portat la recerca. Hi ha poques diferències, tot i que a l'Escola 3. Osona, la mostra de les dades obtingudes en el dossier didàctic és més gran que en les altres dues escoles. Aquest fet es va produir perquè de l'Escola 1. Bages i de l'Escola 2. Vallès Oriental, van respondre aquest instrument dues classes del segon cicle d'ESO. En canvi, a l'Escola 3. Osona, el dossier didàctic va ser respost per tres grups de segon cicle d'ESO.

Quan nosaltres ens vam desplaçar fins a les escoles a passar la recerca, vam demanar al professorat que no informés del que anàvem a fer, ja que volíem que l'alumnat no respongués influenciat ni condicionat pel que se li hagués explicat prèviament. Per això, a la portada del dossier didàctic no s'hi pot llegir res en relació a la temàtica de la recerca. La nostra intenció era que l'alumnat anés avançant amb el tema amb el pas de les imatges i dels textos del dossier. A l'hora de passar el dossier didàctic, es va comentar que l'alumnat sempre tenia l'oportunitat de refer la seva resposta més endavant, sobretot amb les temàtiques més conflictives, com a l'apartat de la valoració dels arguments. Aquesta consigna podríem dir que es va respectar en gairebé tots els centres. Va ser en el cas de l'Escola 1. Bages, on abans de respondre el dossier, el professor va informar quina era la temàtica que es treballava en el dossier, però veient la similitud dels resultats (*Annex 1A*) en els diferents centres, podem veure que això no va afectar les respostes de l'alumnat.

13.1.1. En relació a la participació de l'alumnat a les xarxes socials

Pel que fa a la participació de l'alumnat a les xarxes socials, podem observar com la gran majoria d'ells i elles hi tenen una participació activa. Utilitzen les xarxes socials per mostrar allò que fan i veure allò que els i les interessa. Quan vam passar el primer instrument de la recerca, vam poder observar que fan un ús d'algunes xarxes socials que ni ells ni elles saben que ho són. Un exemple són les xarxes de missatgeria instantània, com el *Whatsapp*. Segurament, si contemplessin aquestes xarxes socials com el que són, els resultats en alguna pregunta d'aquest apartat haurien estat una mica diferents. Els

resultats ens mostren, com a grans trets, com l'alumnat es mostra poc inclinat a discutir mitjançant les xarxes socials. En els grups focals vam poder preguntar per aquest fet, i vam poder copsar com no volen entrar en discussió sobre aquests temes en públic i, si ho fan, prefereixen fer-ho de manera privada amb la persona. En alguns casos prefereixen no dir res a la persona que ha fet el comentari o la fotografia.

Creiem que prendre aquesta postura davant un text o una imatge, mostra una vessant molt poc crítica amb allò que es veu o llegeix a les xarxes socials o als mitjans de comunicació. Aquestes dades fan que observem que l'alumnat no té habilitats per poder construir contrarelats de l'odi, ja que sense una reflexió crítica d'allò que es llegeix o es veu no hi ha literacitat crítica. I com hem anat veient durant la recerca, creiem que per construir contrarelats de l'odi, primer s'han d'adquirir habilitats en literacitat crítica, per tal de capgirar la situació i passar d'un relat a un contrarelat.

A l'entrevista al professor de l'Escola 2. Vallès Oriental (*Annex 5C*), ens va comentar que des del seu Institut, són conscients d'aquest problema, i per això, en dies marcats com el 8 de març (dia de la dona), fan activitats amb l'alumnat que tenen a veure amb les xarxes socials. El dia 8 de març del 2019, van utilitzar una etiqueta a les xarxes socials per mostrar totes aquelles pintades, pancartes o manifestacions socials que trobaven interessants. Van ser accions socials que l'alumnat creia que se li havien de donar representativitat i van creure que aquesta era la millor manera per a fer-ho. Aquestes activitats creiem que són interessants per dotar a l'alumnat de sentit crític i adquirir habilitats en literacitat crítica que fomentin la participació.

Aquesta proposta d'activitats que fomenti l'esperit crític dels i de les estudiants són importants, però com hem vist, no es contemplen dins els currículums oficials de ciències socials d'educació secundària de Catalunya i Espanya. Per tant, han de ser activitats extracurriculars on el professorat en prengui part de manera molt activa, assumint les conseqüències que això pugui tenir.

13.1.2. En relació a la identificació del problema o conflicte social

La nostra intenció en aquest apartat era carregar de missatges subliminars les imatges que es presentaven en el dossier, per tal que l'alumnat veiés quin és el conflicte social de la recerca. Ho vam fer a partir d'uns símbols sorgits dels atemptats comesos per l'islamisme radical a diferents ciutats del món. Van ser molt poques persones les que van identificar aquestes fotografies amb l'odi o el discurs de l'odi.

En el perfil de xarxa social que es va inventar, també se'l va voler dotar de textos controvertits per tal de fer notar a l'alumnat quina era la temàtica social a tractar. Es van introduir en mode d'enllaços, altres comptes i *hashtags* relacionats amb l'odi i conflictes socials. Aquests missatges que es podien reconèixer fàcilment, va demostrar que l'alumnat tenia dificultats per reconèixer les problemàtiques i les actituds contra els drets humans.

Els resultats mostren com l'alumnat no percep la temàtica principal de la recerca, ja que creiem que no es fixen amb tot el que tenen davant. En el cas de les imatges i els textos que es mostraven al dossier, l'alumnat només pensa que és important el que hi ha escrit a les piulades. Ningú o gairebé ningú cita la descripció que apareix just a sota la imatge del perfil, que és on hi trobem gran part de la informació dirigida a l'odi.

El que sí es pot observar amb els resultats obtinguts, és que a una gran part de l'alumnat, els textos que apareixen en el perfil de xarxa social que trobem en el dossier didàctic, li produeix sentiments de ràbia. En els grups focals, vam preguntar com actuarien si veiessin aquells comentaris a les xarxes socials. Hi ha alguns i algunes estudiants que no en farien cas, ja que creuen que tot és respectable, però hi ha nois i noies que van iniciar una discussió amb aquells o aquelles que fan aquest tipus de comentaris.

Que no entrin en discussions va en relació al que hem vist a l'anterior punt, on parlàvem de la participació de l'alumnat a les xarxes socials. Veiem com l'alumnat no pren un paper actiu davant d'afirmacions que no li semblen bé. Ells i elles comenten que no ho fan per por que les seves afirmacions es propaguin i es posin gent en contra, i perquè no consideren important o influent la seva opinió, el que demostra que no valoren el que pensen o que no estan acostumats a que es valori el seu parer.

Els resultats que es desprenen d'aquest apartat ens fan confirmar cada vegada més la tendència dels resultats que hem vist anteriorment. A l'alumnat li costa molt fer una lectura crítica d'allò que veu i llegeix perquè no té les habilitats de literacitat crítica suficients. Sense aquest tipus de capacitats és molt difícil poder construir contrarelatats de l'odi, ja que per fer-ho, s'ha de saber llegir entre les línies o anar més enllà, i saber identificar el conflicte social a partir de la lectura crítica de tota la informació que apareix a les xarxes socials o als mitjans de comunicació.

13.1.3. En relació a la valoració de la qualitat dels arguments

En aquest apartat és on veiem els canvis més significatius del dossier, com podem veure en el *Gràfic 10. Resultats* (p. 131). Els resultats que es desprenen de la primera pregunta,

en veure la fotografia de la dona musulmana passant per davant la víctima i mirant el mòbil, donen lloc a pensar que l'alumnat es deixa portar per les emocions, pels estereotips i pels prejudicis. Les crítiques a la dona són molt fortes per l'actitud que se suposa que adopta. L'alumnat tracta de suavitzar després la seva opinió quan es mostren els comentaris que van sorgir a les xarxes socials per part d'un grup de persones anònimes, així com a partir de la pròpia intervenció de la dona.

Aquest apartat del dossier és el més complex i que més informació ens proporcionava a l'hora d'indagar en les capacitats per construir contrarelatats, ja que passàvem d'una imatge on l'alumnat podia escriure què els i les suggeria la fotografia, a uns comentaris que carregaven en contra d'una de les persones que hi apareixien. Els nois i noies tenien l'oportunitat de tornar a redactar una resposta un cop vistos els comentaris. Va ser en aquest punt on es va notar el canvi d'opinió, com podem veure en el *Gràfic 11. Resultats* (p. 134). Per tant, podríem afirmar que en relació a la valoració de la qualitat dels arguments, veiem indicis de construcció de contrarelatats, per part de l'alumnat.

Observant els resultats de les respostes que segueixen després de veure la fotografia de la dona musulmana, ens costa veure que la construcció del contrarelat sigui a partir de les habilitats en literacitat crítica, adquirides durant l'etapa d'educació primària i secundària. Creiem que el canvi de postura d'una pregunta a l'altra és per por que l'investigador vegi l'alumnat com a racista i xenòfob. Pensem que els nois i les noies que canvien de postura al llarg del dossier és perquè no es volen sentir malament pel que han dit anteriorment, ja que van ser respostes emocionals i sense racionalitat, això ens ho confirmen els grups focals que s'han portat a terme a les tres escoles.

En els grups de discussió, com hem dit, es van escollir els i les participants a partir de les seves respostes al dossier, per tal de crear un debat entre la diferent tipologia de les respostes. Ens vam trobar que un cop es deien respostes molt crítiques amb l'actitud de la noia musulmana que havia fet l'alumnat en el dossier, no reconeixien les respostes com a seves i deien que havien mal interpretat la imatge. No només això, sinó que feien una defensa aferrissada de l'actitud de la noia, cosa que no ens acabava de quadrar. Des del nostre punt de vista, creiem que aquest fet es va produir perquè no volen reconèixer segons quines respostes que havien donat al dossier, i per la pressió de trobar-se en el grup focal un o una contra tots i totes.

Ho hem dit anteriorment, hi ha un percentatge molt alt, com podem veure en el *Gràfic 10. Resultats* (p. 131), que no observa ni cita la noia musulmana a les seves respostes. És cert que aquest nombre de persones disminueix a la segona pregunta que

es parla de la noia, però és una cosa òbvia veient que entre una pregunta i l'altra, hi ha els comentaris que es van dirigir cap a ella des de les xarxes socials. És una xifra molt elevada, ja que la noia no es mostra amagada a la fotografia, sinó que es situa en primer pla i al centre de la imatge. Això ens porta a pensar diverses coses:

- No hi ha costum d'anàlisi crítica d'una imatge conflictiva.
- Es fa una anàlisi molt superficial.
- Es demostra indiferència davant les actituds en una situació conflictiva, no es veu com a real.
- Hi ha una tendència a no llegir amb atenció les preguntes, per l'hàbit de respondre comentaris de text amb preguntes reproductives.

El percentatge de gent que no es fixa amb la noia i els canvis de postura, sense veure que es segueixen els passos per construir un contrarelat, ens porta a seguir afirmant que l'alumnat no té eines per la construcció de contrarelatats de l'odi, ajudat per la falta d'habilitats en literacitat crítica.

13.1.4. En relació a les accions socials i polítiques a prendre pel canvi social

Els resultats obtinguts en aquest apartat, ens mostren com a l'alumnat li costa proposar accions socials i polítiques pel canvi. Ho veiem en el *Gràfic 17. Resultats* (p. 150), on gran part dels i de les estudiants proposen accions que ja es porten a terme avui en dia a la societat. Aquestes accions són manifestacions, conferències, debats, etcètera. En aquestes dues preguntes que vam fer, volíem veure si l'alumnat era capaç de proposar alternatives a les accions que es porten a terme avui, i com hem pogut veure en les respostes de l'alumnat, és molt difícil que això passi.

Creiem que si ens trobem davant d'aquests resultats, és pel que hem anat veient en les respostes a les preguntes dels apartats anteriors. Ens situem a la part final de la construcció del contrarelat, i com hem vist, a l'alumnat li costa molt proposar accions pel canvi social.

A l'altra pregunta que trobem dins d'aquest apartat, preguntàvem sobre si creuen que els polítics propaguen el discurs de l'odi. Els resultats també són molt clars, la majoria creu que sí, això ens fa veure que l'alumnat veu que les polítiques que s'estan portant a terme no són del tot correctes per erradicar el discurs de l'odi, però en alguns grups de discussió, ens van dir que és una cosa on se li pot donar la volta. Veient els resultats

d'aquesta recerca, no podem ser tan esperançadors com alguns dels nois i noies que han participat en algun dels grups focals que s'han portat fet.

Creiem que el pas de proposar accions socials i polítiques pel canvi, és un dels passos més importants per construir un contrarelat de l'odi. És el moment clau per tal de donar el cop d'efecte al relat o discurs i capgirar-lo, però també creiem que si no es fan correctament tots els passos anteriors, és molt difícil arribar a aquest punt amb les idees clares per poder construir el contrarelat.

Seguim pensant que a l'alumnat no té les eines suficients per construir contrarelats, i així ens ho demostren els resultats obtinguts en aquesta recerca. Creiem que la culpa d'aquesta situació no és de l'alumnat, ni del professorat. Hem vist com el currículum (*Annex 6A i 6B*) no demana treballar aquests continguts durant l'etapa d'educació secundària, i pensem que la base hauria de ser incorporar aquests conceptes a les aules de ciències socials d'educació secundària.

13.1.5. En relació al discurs de l'odi

Els resultats obtinguts ens permeten veure el que confirmàvem abans, cal treballar els contrarelats de l'odi a les aules de secundària. El *Gràfic 18. Resultats* (p.153) ens ho demostra, veiem com hi ha un nombre elevat d'estudiants (47%), que no sap donar una definició del concepte discurs de l'odi. Tot i que quan es planteja un mapa com el que tenim a l'última activitat del dossier didàctic, sí que creuen que els 88 crims d'odi a Espanya dels últims 25 anys són molts. Però ens podem preguntar com és que creuen que són molts, si la majoria no saben què és un crim d'odi?

Segurament la paraula crim l'enllacen amb la mort. Si observessin la llegenda del mapa, veurien com hi ha més informació, però com hem vist en els altres apartats, no acaben de fixar-se amb tot el que tenen al davant abans de respondre. Estan massa acostumats a respondre de manera superficial i mecànica preguntes de comentari de text, preguntes dels manuals o que solament exigeixen reproduir una part del text que s'ha llegit.

13.2. Síntesi del capítol XIII. Discussió dels resultats obtinguts a la recerca

Els instruments metodològics emprats a la recerca ens han permès veure sobre el terreny les dificultats que té l'alumnat per construir contrarelats a l'etapa d'educació secundària.

Els resultats no són els mateixos per a tots els instruments, ja que en els grups de discussió, en entrar en debat entre els i les participants es van poder extreure conclusions més argumentades de les respostes que havien donat en el dossier didàctic. Un cop el dossier va ser respost pels tres centres educatius on es va portar la recerca, vam creure que potser hi havia alguna de les preguntes que resultava ambigua.

Creiem que les dades obtingudes no són del tot esperançadores, però ens permeten veure de primera mà les sensacions de l'alumnat davant conceptes que no han treballat mai. Un dels nostres objectius és que aquest tipus de conceptes, s'introdueixin dins el vocabulari de l'educació en ciències socials i pensem que aquest és el camí per aconseguir-ho. Que avui dia l'alumnat tingui dificultats per demostrar aspectes en literacitat crítica no vol dir que en un futur pròxim canviï, tot i que creiem que és per la falta d'eines que aporta el currículum oficial respecte aquest tipus de continguts, així com per manca d'autonomia del professorat per incloure de manera decidida temes controvertits, tot i que reconeix la seva predisposició i intervencions puntuals.

La presentació dels resultats la trobem a la *Part 4. Anàlisi de resultats* de la recerca, en aquest capítol hem volgut fer una discussió dels resultats obtinguts per cada un dels àmbits que creiem que s'han de treballar, per tal d'aconseguir construir contrarelatats de l'odi. Si els resultats no són els esperats, és perquè encara falta fer molta feina dins la didàctica de les ciències socials. Ens trobem davant una primera aproximació en aquest camp sobre aquests temes a tractar i esperem que en puguin venir moltes més.

CAPÍTOL XIV.

Aportacions de la recerca

14.1. Suggeriments per a l'ensenyament

Durant la recerca hem pogut veure la transcendència del discurs de l'odi com a qüestió socialment viva, també hem vist els passos a seguir per construir contrarelats de l'odi a l'educació secundària, partint d'aspectes relacionats amb la literacitat crítica. Hem de dubtar de tot allò que veiem, escoltem o llegim, ja que allò que ens arriba, sempre pot ser objecte de crítica i pot ser treballat des de la reflexió i l'acció.

Creiem que tot el procés de construcció de contrarelats ha de ser conduït pel professorat, encara que s'hagin de salvar les distàncies amb els currículums oficials.

Hem vist la importància de treballar sobre el discurs de l'odi. Podem observar com cada vegada a més països, les persones que propaguen un relat carregat d'odi, aconsegueixen el poder. Això fa que el que hem treballat en aquesta recerca sigui un problema social latent. Per això, creiem que és necessari aquest tipus de temàtiques a les aules d'educació secundària, i fer veure a l'alumnat la necessitat de treballar sobre temàtiques socials controvertides.

El currículum de ciències socials d'educació secundària de Catalunya i Espanya senyala la necessitat de treballar el pensament crític. Hem d'evolucionar cap a un pensament crític orientat a l'acció, a la literacitat crítica. És necessari que l'alumnat prengui part de la situació i proposi accions socials i polítiques pel canvi social. Els i les estudiants s'han de veure com un agent actiu dins el seu propi ensenyament i amb possibilitats de capgirar la situació com a protagonistes del present (Santisteban, Canal i Costa, 2012).

La formació del pensament crític és un aspecte imprescindible per a la democràcia i, en conseqüència, per a l'educació, quan l'horitzó és la intervenció social i el canvi social. És per aquest motiu que creiem que des de l'ensenyament de les ciències socials s'hauria de mirar de treballar a partir de problemes socials rellevants i qüestions socialment vives, com els relats de l'odi.

14.2. Suggeriments per a la formació del professorat

Si des de la didàctica de les ciències socials volem que l'alumnat s'eduqui d'una manera crítica, el primer pas per aconseguir-ho és conscienciar el professorat que la millor manera d'actuar davant els problemes socials és treballar des de la literacitat crítica i la construcció de contrarelats que defensin els drets humans. Només fent una crítica racionalitzada que

parteixi de l'acció i de la defensa dels Drets Humans s'aconseguirà l'objectiu de construir un contrarelat de l'odi.

És per aquest motiu, que és important traslladar aquesta idea a la formació del professorat. Si aconseguim que el professorat que s'està formant vegi la importància que poden tenir els contrarelats i la literacitat crítica dins de l'educació en ciències socials, estarem construint les bases d'un canvi educatiu.

El currículum no proposa habilitats per transformar els relats existents, sobre problemàtiques socials. Des de la didàctica en ciències socials, el que hem de fer, és anar introduint a les classes aquest tipus de propostes. Hem de tenir present que són unes temàtiques que també tenen detractors, contraris a l'ensenyament de les ciències socials com a instrument de transformació social. Des de la teoria crítica, la literacitat crítica i la construcció de contrarelats de l'odi, així com la superació de prejudicis, la racionalitat enfront de les emocions i l'acció social, són elements essencials dels estudis socials.

CAPÍTOL XV.

Conclusions finals de la recerca

15.1. En relació a les preguntes, supòsits i objectius de la recerca

Al principi de la recerca es van plantejar unes preguntes, uns supòsits i uns objectius per la investigació. Un cop analitzats els resultats dels instruments metodològics utilitzats durant l'estudi, és moment de donar resposta a les qüestions plantejades a l'inici de la recerca.

15.1.1. Conclusions de les preguntes de la recerca

La pregunta general de la recerca, de la qual en surten les altres preguntes, supòsits i objectius i que ens ha servit com a eix per estructurar la investigació era:

Com treballar amb contrarelats de l'odi a l'Educació Secundària?

La resposta a la pregunta general de la recerca es dona en el transcurs del treball. Hem destinat una part del marc teòric per desenvolupar què entenem per la contrarelats de l'odi, i com poder treballar per adquirir les capacitats de literacitat crítica a les ciències socials. Hem vist que des del grup de recerca GREDICS, durant els últims anys han destinat una bona part dels seus projectes de recerca a la literacitat crítica i als relats de l'odi. Aquestes recerques han servit per poder formular una línia de treball que creiem que pot ser un punt de partida fonamental per tal de construir contrarelats de l'odi a l'aula de ciències socials.

Finalment, hem seguit un model conceptual (p. 72) per construir contrarelats de l'odi a les aules de ciències socials d'educació secundària. Aquest model ens ha de servir per poder respondre la pregunta general de la recerca, i és el que hem utilitzat per portar la investigació a tres centres educatius de Catalunya.

A continuació desglossem les altres preguntes de la recerca:

1. Què en pensa el professorat sobre el discurs de l'odi i sobre com treballar a l'aula des d'aquesta perspectiva?

Durant les entrevistes al professorat es va preguntar als professors i professores que hi van participar diverses preguntes. Les conclusions que en podem treure de les seves respostes són que creuen que els relats de l'odi és una temàtica que s'hauria d'incorporar a les aules de ciències socials d'educació secundària.

La principal dificultat amb la qual es troba el professorat de ciències socials són els currículums oficials, ja que com també hem pogut veure, el currículum de ciències socials d'educació secundària de Catalunya i Espanya no dona lloc a treballar els relats de l'odi a les aules. Tot i això, el professorat intenta incloure temàtiques relacionades amb els relats de l'odi a les seves classes. Potser l'obstacle més important és la manca de preparació per treballar sobre temàtiques controvertides en les ciències socials, així com per afrontar els prejudicis, el racisme, el sexisme, el classisme, l'aporofòbia, etcètera.

Com hem pogut observar, a l'alumnat li costa reconèixer que les temàtiques relacionades amb els relats de l'odi es treballin a les aules de ciències socials de les seves escoles. A causa de les dificultats que té el professorat per incloure temes controvertits a les aules i la poca percepció que en té l'alumnat del qual es treballa, creiem que s'hauria de fer una modificació curricular per poder acostar aquest tipus de qüestions socialment vives a les aules de ciències socials o, en tot cas, el professorat té a les seves mans produir canvis a les seves aules i en els seus programes.

2. Què en pensa l'alumnat de secundària sobre els discursos de l'odi que apareixen tan sovint a les xarxes socials, xats, etcètera.?

La gran majoria de l'alumnat amb el qual hem treballat utilitza les xarxes socials diàriament i amb força freqüència. Tot i el gran ús que donen a Internet, els i les estudiants dels centres on hem portat la recerca costa veure, per part de l'alumnat, quan es produeixen discursos de l'odi a les xarxes. L'alumnat fa una lectura estricta del que veu a Internet, en molts casos sense fer una valoració del que hi apareix, i això fa que sigui difícil que vegin els relats de l'odi a les xarxes socials i als mitjans de comunicació.

Si a l'alumnat se li plantegen relats de l'odi, en molts casos és capaç de fer una interpretació correcta del que veu i és capaç de fer una valoració crítica dels fets. Aquests aspectes els hem pogut veure quan hem fet els grups de discussió en els tres centres, ja que han pogut desenvolupar les seves respostes que havien fet en el dossier didàctic. El debat creat durant els grups focals fa que vegin la importància de tractar aquestes temàtiques a les aules de ciències socials d'educació secundària.

3. Quines capacitats té l'alumnat per interpretar de manera crítica els discursos de l'odi que apareixen als mitjans de comunicació?

En un primer moment, hem vist que l'alumnat té dificultats per veure quan es produeixen discursos de l'odi a les xarxes socials i als mitjans de comunicació. Un cop se li plantegen les habilitats de la literacitat crítica a l'alumnat, aquest té més facilitats per saber interpretar de manera crítica els discursos de l'odi que apareixen als mitjans de comunicació.

4. Com es pot ajudar a l'alumnat a construir contrarelats de l'odi de les seves representacions socials?

Creiem que la millor manera per construir contrarelats de l'odi de les representacions socials que té l'alumnat, és seguir el model conceptual (p. 72) basat amb aspectes de literacitat crítica que hem dissenyat.

El model parteix de la identificació del problema o conflicte social, per tal de contextualitzar-lo i veure de què estem parlant. Identificar les persones que intervenen en el discurs de l'odi per analitzar la valoració dels arguments d'aquestes. Per construir un contrarelat de l'odi és necessari analitzar les emocions que apareixen en el discurs i fer un exercici d'empatia de pensar com penso i com pensen els altres. El pas final per construir el contrarelat és proposar una acció social i política pel canvi, sempre tenint present la defensa dels Drets Humans.

Creiem que seguint aquests passos es pot ajudar a l'alumnat a construir contrarelats de l'odi, a partir dels relats que apareixen a les xarxes socials o als mitjans de comunicació. Els espais on construir els contrarelats de l'odi, haurien de ser les aules de ciències socials.

15.1.2. Conclusions dels supòsits de la recerca

A l'inici de la recerca es van plantejar quatre supòsits de la recerca, que aquí desglossarem i veurem si es compleixen.

El professorat no acostuma a treballar els discursos de l'odi a les aules, perquè tampoc treballa a partir de qüestions socialment vives o perquè incorpora poc l'actualitat a les seves classes de ciències socials.

Durant les entrevistes al professorat d'educació secundària hem vist com la intenció del professorat és incloure temes controvertits i d'actualitat a les seves classes de ciències socials. Així ho confirma durant els grups focals, l'alumnat d'algun dels centres educatius on s'ha portat la recerca.

Veiem com el professorat intenta incorporar a les seves classes de ciències socials qüestions socialment vives i temes d'actualitat, però potser el problema és que no ho fa d'una manera sistemàtica, sinó puntual, sense preparació didàctica en profunditat, sense una inclusió al currículum dels continguts dels problemes socials.

Malgrat tot, si el professorat incorpora alguns temes com els que hem estat treballant en aquest estudi, creiem que és positiu per a l'ensenyament de les ciències socials, ja que ho veiem com un primer pas per estendre els contrarelats de l'odi des de la teoria crítica.

L'alumnat participa a les xarxes socials, de vegades de manera molt activa, però no fa una valoració del seu paper com agent actiu o usuari de les mateixes.

Hem vist que l'alumnat participa amb molta freqüència a les xarxes socials, en molts casos, hi participa de manera molt activa, però no acostumen a entrar en debats sobre allò que no és del seu interès, tampoc amb aquella gent que opina coses diferents de les seves idees.

L'alumnat evoca una gran quantitat d'informació a les xarxes, això fa que en alguns casos no facin una valoració correcta del paper que tenen com agents actius de les xarxes socials. L'alumnat no es veu com a protagonista del present no com a agent de canvi, considera que la seva opinió no és rellevant.

A les entrevistes al professorat vam poder veure com des de l'escola s'aporten eines per fer un ús correcte de les xarxes socials, explicant tots els avantatges que tenen, però també els inconvenients, i tot el que poden suposar.

L'alumnat no ha desenvolupat capacitats crítiques d'interpretació dels discursos de l'odi amb els que es troba diàriament als mitjans, perquè no ha tingut una formació de pensament crític ni ha realitzat activitats en aquest sentit.

Durant tot el procés de la recerca, hem vist com a l'alumnat li costa fer una interpretació crítica d'allò que llegeix i veu a les xarxes socials o als mitjans de comunicació. Ho vam poder observar quan en el dossier didàctic, a l'activitat de la fotografia de la noia

musulmana passant per davant de les víctimes mirant el mòbil, un percentatge molt alt (30%) de l'alumnat que va respondre a aquella pregunta, no es va fixar amb la noia musulmana.

Creiem que si veiessin una imatge com aquella a les xarxes socials o als mitjans de comunicació, sense tenir una informació prèvia del perquè se la ressalta, no farien cap anàlisi crítica de la fotografia ni de la situació. Així que es deixarien portar per les opinions que intenten manipular, sense criteri propi.

En els grups focals i a les entrevistes al professorat, es va preguntar a l'alumnat i al professorat si treballaven amb activitats de pensament crític, com els relats de l'odi a les classes de ciències socials. Les respostes van ser diferents en els tres centres on vam portar la recerca. Per part de l'alumnat, li costa identificar quan el professorat incorpora aquest tipus d'activitats a les aules.

Podem afirmar que l'alumnat no ha desenvolupat capacitats crítiques d'interpretació dels discursos de l'odi amb els que es troba diàriament, ja que no ha tingut una formació sobre el pensament crític. Però sí que ha realitzat activitats en aquest sentit. Així doncs, veiem com es compleix a mitges aquest supòsit plantejat al principi de la investigació.

L'alumnat no ha fet un judici argumentat dels discursos de l'odi, el que dificulta que sigui capaç de construir un contrarelat, però la seva reflexió en aquest sentit obre un camp de possibilitats que l'han de fer veure la necessitat d'un pensament crític que es concreti en relats a favor de l'humanisme, la ciutadania global i la justícia social.

Hem pogut veure durant la recerca les dificultats que té l'alumnat per construir contrarelatats sobre qüestions socialment vives i problemes socials rellevants. Creiem que si anem incorporant temàtiques controvertides, com les que hem estat treballant en aquesta recerca, a l'ensenyament de les ciències socials a l'educació secundària, amb el pas dels anys, l'alumnat serà capaç de construir contrarelatats a favor de l'humanisme, la ciutadania global i la justícia social.

Des de la didàctica de les ciències socials s'ha de treballar en aquesta direcció per tal de poder assolir aquest propòsit, per tal de dotar a l'alumnat d'eines per a la millora de la comprensió del que passa al món.

Els resultats obtinguts en aquesta investigació ens permeten afirmar que una part de l'alumnat no ha fet un judici argumentat dels discursos de l'odi, cosa que ha dificultat

la seva construcció dels contrarelats, però el fet de posar en pràctica aquest tipus d'investigacions, obre un gran camp de possibilitats per treballar sobre el pensament crític orientat a l'acció social pel canvi social. Per tant, podem afirmar que es compleix aquest supòsit plantejat a l'inici de l'estudi.

15.1.3. Conclusions dels objectius de la recerca

A l'inici de l'estudi es van plantejar cinc objectius que volíem aconseguir assolir un cop acabat tot el treball. Seguidament els desglossarem i veurem si s'han assolit o no.

Interpretar el pensament del professorat sobre la participació i les actituds de l'alumnat en relació al discurs de l'odi.

A la segona aproximació al camp de recerca amb l'alumnat, algunes de les preguntes que els hi vam fer anaven cap a la direcció sobre si creien que el professorat treballava els relats de l'odi a les aules de ciències socials. Ens vam trobar amb diferències entre les respostes de l'alumnat de cada centre. Alguns sí que veuen que en el seu centre es treballa sobre aquest tipus de temàtiques i en d'altres no.

En alguna de les entrevistes al professorat, ens van comentar que des de l'escola es fan iniciatives per tal que l'alumnat participi, fent un ús correcte, a les xarxes socials en dies assenyalats; el 8 de març dia de la dona, el dia escolar de la no-violència i la pau, etcètera. Un membre del professorat ens va comentar que a cada tema que s'ha d'explicar durant les classes d'història, deixa un marge per presentar el paper de la dona en aquell moment.

Interpretar el treball del professorat a les classes de ciències socials d'educació secundària.

En alguns casos, es va poder observar com l'alumnat tenia alguns coneixements de literacitat crítica, això es podia observar pel contingut de les respostes de l'alumnat a les preguntes. I en els grups focals, quan se'ls hi donaven informacions de més a més o se'ls hi feia altres preguntes, es va poder observar com feien reflexions molt competents.

Com hem vist, el professorat té la predisposició d'incorporar aquest tipus de temàtiques socials controvertides a les aules, tot i els impediments amb els quals es poden trobar si segueixen estrictament el currículum de ciències socials d'educació secundària.

Analitzar les representacions socials de l'alumnat, la seva participació i les seves actituds enfront del discurs de l'odi.

Hem posat en pràctica dos instruments dirigits a l'alumnat. En el dossier didàctic i amb més profunditat, en els grups focals vam poder copsar quines eren les representacions socials que té l'alumnat sobre el relat de l'odi. També vam poder veure quin grau de participació i quines actituds tenen formades sobre aquest tema. Com actuen i si són capaços de plantejar alguna solució per capgirar la situació i construir contrarelats de l'odi.

Un cop feta la transcripció dels instruments de recerca i amb l'anàlisi de les dades a la mà, creiem que podem afirmar que hem assolit l'objectiu plantejat al principi de la recerca i que hem fet una anàlisi de les representacions socials, de la participació i de les actituds de l'alumnat enfront del discurs de l'odi.

Identificar capacitats de pensament crític de l'alumnat quan s'enfronta a discursos de l'odi que apareixen als mitjans de comunicació.

En aquesta recerca hem vist les dificultats que presenten els i les estudiants d'educació secundària per interpretar de manera crítica els textos i les imatges, aquest fet ens porta a afirmar que l'objectiu està assolit, ja que identifiquem les capacitats, però no les hem acabat de desenvolupar perquè l'alumnat no ha rebut un ensenyament basat en resoldre els problemes socials des d'una perspectiva crítica, que li permeti fer un relat alternatiu al discurs de l'odi.

Proposar i experimentar models de literacitat crítica per interpretar les fonts d'informació i els mitjans, i analitzar el procés educatiu de l'alumnat en la construcció de contrarelats de l'odi.

Un dels objectius principals durant tot el procés d'investigació ha sigut proposar un model conceptual per a la construcció de contrarelats de l'odi a les aules de ciències socials d'educació secundària. Un cop formalitzat el model, l'hem posat en pràctica a tres centres educatius de Catalunya i hem obtingut uns resultats.

Creiem que aquest últim objectiu l'hem assolit, ja que hem proposat i experimentat un model de literacitat crítica, per interpretar les fonts d'informació i els mitjans de comunicació, i analitzar el procés educatiu de l'alumnat en la construcció de contrarelats de l'odi.

Ha sigut una experimentació que ha durat més d'un any i ens hem pogut acostar a l'alumnat i al professorat de les tres escoles on s'ha portat la recerca. Creiem que la mostra ens permet extreure conclusions de l'estudi i afirmar que s'ha assolit el cinquè objectiu plantejat a l'inici de la investigació.

15.2. En relació al marc teòric de la recerca

En aquesta recerca hem treballat sobre una qüestió socialment viva i molt latent actualment. Haver fet l'estudi sobre un conflicte social molt present a les xarxes socials i als mitjans de comunicació, ha fet que el marc teòric no l'hàgim abandonat durant tot el procés que hem estat treballant en aquesta investigació, introduint constantment revisions.

És un treball que va tenir els seus inicis al mes d'octubre de l'any 2016 quan s'estaven produint molts atacs fomentats per l'odi a tot el món. Tanquem la tesi el mes de setembre de l'any 2019 en la mateixa situació. Un d'aquests atacs ens va tocar molt a prop l'any 2017 a la Rambla de Barcelona, això va fer que el volum d'articles i llibres sobre el tema tingués un gran increment.

Per aquest motiu, si donem un cop d'ull a les referències bibliogràfiques (p. 208) veurem que la majoria de documents que hem utilitzat per tractar els relats de l'odi, són dels últims cinc anys i hi ha alguns que són molt actuals. També ens hem trobat que molts dels textos escrits sobre el discurs de l'odi es troben dins l'àmbit del dret. S'han escrit nombrosos documents per mirar com tractar els delictes d'odi que feia anys que no es produïen amb tanta assiduitat. És per aquest motiu, que ens hem trobat amb pocs documents que parlin dels relats de l'odi a les ciències socials en el camp de l'educació.

Pel que fa a la literacitat crítica, podem dir que hem tingut un gran avantatge, ja que des del grup de recerca GREDICS s'ha treballat des de fa uns anys sobre aquesta temàtica i s'han realitzat nombrosos treballs i alguna tesi doctoral com la de Tosar (2017), que l'hem tingut de referència en tot moment. Nosaltres amb aquesta recerca hem volgut aportar el nostre granet de sorra a la literacitat crítica, dissenyant una eina per a la construcció dels contrarelats de l'odi a les aules de ciències socials d'educació secundària.

15.3. En relació a la metodologia de la recerca

La realització del dossier didàctic que es va posar en pràctica i que va tenir resposta per part de més de 150 estudiants de tercer i quart d'educació secundària de tres escoles de Catalunya, va ser un procés llarg i complex, ja que diferents esdeveniments relacionats amb el tema controvertit que tractàvem estaven sacsejant el món. En el buidatge del dossier didàctic (*Annex 1A*) ens vam trobar que alguna pregunta semblava ambigua i que l'hauríem d'haver redactat d'una altra manera, ja que l'alumnat ens responia el mateix a les dues preguntes. Aquestes preguntes les trobem a l'apartat de la Valoració de la qualitat dels arguments (*Annex 3A*, p. 7).

Creiem que l'experimentació als tres centres educatius va anar molt bé i es van portar a terme totes les activitats de la millor manera possible. Aprofitem per tornar a donar les gràcies a l'equip directiu, al professorat i a l'alumnat de l'Escola 1. Bages, Escola 2. Vallès Oriental i Escola 3. Osona, per haver-nos obert les portes i haver volgut treballar i participar en la nostra recerca.

15.4. Conclusions finals de la recerca

Realitzar aquesta recerca m'ha donat la oportunitat treballar sobre dos conceptes que en els darrers anys s'han anat desenvolupant, tot i que els seus objectius no són nous en el camp de l'ensenyament de les ciències socials. Investigar sobre els relats de l'odi m'ha permès treballar amb adolescents i poder copsar quines són les seves idees i capacitats. També hem pogut veure com és possible construir contrarelats de l'odi a les aules de ciències socials. Aquestes propostes aporten noves idees i noves perspectives d'acció en el camp de la didàctica de les ciències socials, per tal de superar les mancances detectades fins ara en les propostes sobre el desenvolupament d'habilitats de pensament crític.

Queda un llarg camí per recórrer per tal de millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, des de la teoria crítica, com a instrument de transformació social, per generar nous recursos i eines per a l'alumnat i el professorat. Aquests instruments han de fer front als reptes que se'ns presenten avui dia, per formar una ciutadania crítica.

És molt important fer el màxim esforç per acostar les recerques en didàctica amb la pràctica d'aula.

En referència als resultats obtinguts en aquesta recerca, hem pogut veure com a l'alumnat d'educació secundària de Catalunya, actualment no té les capacitats suficients per construir contrarelats de l'odi a partir d'imatges i textos que provenen dels mitjans de comunicació i les xarxes socials. És necessària una revaloració del concepte de pensament crític. És important seguir treballant sobre el concepte de literacitat crítica i amb la construcció de contrarelats a les futures recerques sobre didàctica de les ciències socials.

15.5. Futures recerques

Aquesta tesi doctoral no deixa de ser una primera aproximació dedicada al camp dels relats de l'odi, que podem trobar en l'àmbit educatiu de les ciències socials. Per tal de seguir treballant sobre la construcció de contrarelats proposem que es segueixi aquesta línia d'investigació dins la didàctica de les ciències socials i que sorgeixin treballs que vagin en aquesta direcció.

Durant el transcurs d'aquesta tesi doctoral hem anat descobrint noves dimensions que sorgeixen de la temàtica tractada en aquest estudi. La construcció de contrarelats de l'odi, com a eina dins la literacitat crítica, seguir treballant des de la història, la geografia i la resta de ciències socials. Com per exemple:

- Aprofundir més amb el concepte dins el currículum d'educació secundària i veure realment què és allò que es demana des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a l'alumnat que ha de superar l'etapa de l'educació secundària, i així poder donar entrada als contrarelats dins l'aula.
- Redefinir el concepte de pensament crític i orientar-lo a l'acció i fer veure la importància que té la literacitat crítica dins l'educació primària i secundària.
- Treballar els contrarelats de l'odi enfocats en temàtiques més específiques, com per exemple, la construcció de contrarelats de l'odi cap a les dones, els homosexuals o altres col·lectius de la societat.
- Fer un estudi que mostri com condiona a les persones, l'odi que es produeix a les fronteres entre alguns països, i construir contrarelats de l'odi dels relats que sorgeixen a les fronteres.
- Treballar com a qüestió socialment viva com l'odi cultural sorgit pels grans moviments migratoris dels segles XX i XXI, ha influenciat a les xarxes socials i als mitjans de comunicació d'avui dia.

- Treballar com a tema controvertit la intencionalitat o ideologia de les línies editorials dels mitjans de comunicació que veiem i llegim cada dia, per tal de construir contrarelats que descobreixin les manipulacions, silencis o mentides, relacionades amb els relats de l'odi.

Aquesta recerca no ofereix resultats generalitzables als estudiants d'educació secundària. Sí que ofereix una realitat significativa que pot servir de mirall cap a altres realitats. Ens trobem davant d'un punt de partida d'un procés de transformació de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.

Poder ensenyar a construir contrarelats de l'odi de cada imatge, text o tall de veu, on es descobreixi que s'està propagant l'odi cap a una persona o un grup de persones és el que ens farà donar valor a tot aquest treball, i des d'avui, no deixa de ser un gran repte que se'ns posa per davant.

Tanquem aquest estudi afirmant que seguirem treballant per fer un ensenyament de les ciències socials que s'acosti a la realitat i a les necessitats ciutadanes i socials de l'alumnat i, sobretot, per aprendre com millorar la pràctica educativa incorporant temàtiques controvertides a les aules de ciències socials.

Referències bibliogràfiques

- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Awan, I. (2014). Islamophobia and Twitter: A typology of online hate against Muslims on social media. *Policy and Internet*, 6(2), 133-150.
- Banks, J.A.; Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues. En Levstik, L.S.; Tyson, C.A., *Handbook of Research in Social Studies Education* pp. (137-151). New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2006). *Research methods in social studies education: contemporary issues and perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bello, G. (2007). La demonización del Otro, la deshumanización i el racismo. *Cuadernos del Ateneo*. 24, 19-28.
- Benavides, M.; Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boyd, D. (2014). *The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Buruma, I.; Margalit, A (2005). *Occidentalismo. Breve historia del sentimiento antioccidental*. Barcelona: Península.
- Campenhoudt, Q. (2001). Panorama de los principales métodos de recopilación de la información. *Manual de investigación en ciencias sociales*. Noriega Limusa, 179-197.
- Cardona, M.C. (2002). Investigación cualitativa. *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS, 140-160.
- Case, R., y Clark, P. (1999). *The Canadian anthology of social studies: issues and strategies for teachers*. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerezer, O.; Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña, en Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la UAB. Vol. 2.
- Cho, H. (2015). "I love this Approach, But Find It Difficult to Jump in with Two Feet!" Teachers' Perceived Challenges of Employing Critical Literacy. *English Language Teaching*, 8(6), 69-79.
- Committee of Ministers (2015). *Action Plan on the "Fight Against Violent Extremism and Radicalisation Leading to Terrorism"*. 125th Session of the Committee of Ministers, 19th May of 2015. Council of Europe: Brussels.
- Cueva, R. (2012). El «discurso del odio» y su prohibición. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*. 35, 437-455.
- De Latour, A.; Perger, N.; Salaj, R.; Tocchi, C.; Viejo, P. (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. Strasbourg: Council of Europe. Consultable a: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/we-can-flipbook1>
- Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellet.
- Debord, G. (1996). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Díaz, J. M. (2015). Una aproximación al concepto de discurso del odio. *Revista Derecho del Estado*. 34, 77-101.
- Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Disraeli, B. (1847). *Tancred*. London: Henry Colburn.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance). (2016). *General Policy*

- Recommendation no. 15 on combating hate speech.* Consultable a:
<https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904.pdf>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.
- Ekman, M. (2015). Online islamophobia and the politics of fear: manufacturing the green scare. *Ethnic and Racial Studies*, 38(11), 1986-2002.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio.* Barcelona: Taurus.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*, traducción de Georgina Fraser. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico.* (Tesis doctoral). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues.* Washington: National Council for the Social Studies.
- Évole, J.; Lara, R. (Producciones del barrio). (2017). *Salvados [Compartiendo odio]*. San Sebastián de los Reyes: Atresmedia.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, mascararas blancas.* Madrid: Ediciones Akal.
- Foxman, A. & Wolf, C. (2013). *Viral hate: Containing its spread on the Internet.* New York: Palgrave MacMillan.
- Gagliardone, I.; Gal, D.; Alves, T.; Martínez, G. (2015). *Countering hate speech.* París: UNESCO.
- Gee, J. P. (2001). Critical Literacy as Critical Discourse Analysis. Consultable online a <http://jamespaulgee.com/publications/> (17/04/2019).
- Gil, F. (2017). Avalanchas de odio en redes y el papel de las 'personas aliadas'. *eldiario.es*. Consultable online a https://www.eldiario.es/interferencias/pedagogia-activista-responsabilidad-personas-aliadas_6_661143899.html (01/02/2018).
- Glaser, J.; Dixit, J.; Green, D. P. (2002). Studying hate crime with the Internet: what makes racists advocate racial violence? *Journal of Social Issues*, 58(1), 177-193.
- Glidden, H.W. (1972). The Arab World. *American Journal of Psychiatry*, 128(8), 984-988.

- Gnecco, C. (2008). Discursos sobre el otro. Pasos hacia una arqueología de la alteridad étnica. *Revista en Ciencias Sociales*. 2, 101-129. Colombia: Universidad ICESI.
- Gómez, V.; Marquina, M.; Rosa, M.; Tamarit, J. P.; Aguilar, M. A. (2015). *Manual práctico para la investigación y enjuiciamiento de delitos de odio y discriminación*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 7, 23-36. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Habermas, J. (1996). *Coneixement i interès*. València: Universitat de València.
- Heinze, E. & Phillipson, G. (2013). *Debating hate speech*. London: Hart.
- Irvin, J. L. (1995). *Enhancing social studies through literacy strategies*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Izquierdo, A. (2016). *Literacitat crítica i ensenyament de les ciències socials en educació secundària* (Treball final de màster). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Horkheimer, M.; Adorno, T.W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*, traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta.
- Janessick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning, en Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: SAGE, 209-219.
- Jubany, O.; Roiha, M. (2018). *Las palabras son armas. Discurso del odio en la red*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Keen, E.; Georgescu, M. (2016). *Bookmarks: A manual for combating hate speech online through human rights education*. Strasbourg: Council of Europe. Consultable a: <https://rm.coe.int/168065dac7>
- Kellner, D.; Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1, 59-69.
- Kolnai, A. (2013). *Asco, soberbia, odio. Fenomenología de los sentimientos hostiles*, traducción de Ingrid Vendrell Ferrán. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Kornblit, A. L. (2004). Introducción. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Métodos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: ed. Biblios. 9-14.

- Lankshear, C.; McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Hurtado.
- Lee, C. (2012). From Disrupting the Commonplace to Taking Action in Literacy Education. *Journal of Thought*, 6-18.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, (3), 245-253.
- Lewis, M.; Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, (79), 382-292.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*, México: UIA/Anthropos.
- Lundgren, B. (2013). Exploring critical literacy in Swedish education. *Education Inquiry*, 4(2), 215-223.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research* (6th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Marx, K. (1852). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Nova York: Die Revolution.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*. 17, 13-17.
- Maxim, G. W. (1995). *Social studies and the elementary school child*. Englewood Cliffs: Merril.
- Maykut, P.; Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- Miró, F. (2012). *El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio*. Madrid: Marcial Pons.
- Miró, F. (2016). Taxonomía de la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet. *IDP. Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política*, 22, 93-118.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the classroom: the art of the possible*. London: Routledge.

- Nicolás, M; Grandio, M; (2012). *Estrategias de comunicación en redes sociales. Usuarios, aplicaciones y contenidos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Nos, E.; Farné, A. (2018). El relato feminista en la cultura popular digital actual: tensiones entre la racionalidad publicitaria y un enfoque político transversal. Marí, V; Ceballos, G. (coords.) *Desbordes comunicativos. Comunicación, ciudadanía y transformación social*, 135-176. Madrid: Fragua.
- Ogle, D.; Klemp, R.; McBride, B. (2007). *Building Literacy in Social Studies. Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria: ASCD.
- Oller, M.; Pagès, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar*, 3, 172-187.
- Pagès, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P., Pagès, J. (Eds.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*. APEHUN, agosto, 41-60.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Parekh, B. (2006). *Hate speech: Is there a case for banning*. *Public policy research*, 12(4), 660-661.
- Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In L. S. Levstik, and C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 65-80). New York/London: Routledge.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Madrid, F. (2009). Incitación al odio religioso o "hate speech" y libertad de expresión. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*. (19), 1-28.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Ross, E.W. (2001). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. New York: State University of New York.
- Ross, E.W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J.L.; Weil, D. (eds.), *Critical Thinking and Learning: An Encyclopaedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 19-43. Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sant, E.; Santisteban, A. (2014). Barcelona educadora e inclusiva. ¡Todas las personas son ciudad y ciudadanía! XIX Audiencia Pública a los chicos y chicas de Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona: Instituto Municipal de Educación.
- Santiago, J.; Roussos, A. (2010) El focus groups como técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo*, 256, Universitat de Belgrano. Argentina. Cita a Edmunds (1999), 7-8.
- Santiago, J.; Roussos, A. (2010) El focus groups como técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo*, 256, Universidad de Belgrano. Argentina. Cita a Armstrong (2001), 6-7.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Vera, M.I. y Pérez, D. (eds.) *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A.; Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A.; Canal, M; Costa, D. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? De Alba, N., García, F., y Santisteban, A. (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 527-536. Sevilla: Universidad de Sevilla / AUPDCS.
- Santisteban, A.; González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿Qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz,

- J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 761-770. Guadalajara: Universidad de Alcalá / AUPDCS.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 383-393. Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- Santisteban, A.; Tosar, B.; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N.; Pagès, J. (2016). La Literacidad Crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. García, C.R., Arroyo, A., y Andreu, B. (eds.) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / AUPDCS.
- Santisteban, A.; Arroyo, A.; Ballbé, M.; Canals, R.; García, C.R.; Llusà, J.; López, M.; Oller, M. (2018). El Discurso del Odio: Una investigación en la formación inicial. López, E., García, C.R., y Sánchez, M. (eds.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 423-434. Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 2(9), 41-48.
- Scarry, E. (1998). The Difficulty of Imagining Other Persons. En Weiner, E., *The Handbook of Interethnic Coexistence* pp. (40-62). New York: Continuum Publishing.
- Shor, I. (1991). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C. Pari (Eds.), *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*: Vol. 1: Iss. 4, Article 2.
- Sierra, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del Ateneo*. 24, (pp. 5-18).
- Silverman, T.; Steward, C. J.; Amanullah, Z.; Birdwell, J. (2016). *The impact of counter-narratives*. London: Institute for Strategic Dialogue.

- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2-9.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Editorial Morata.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of social studies teaching and learning*, 249-262. New York: Macmillan.
- Suter, W. N. (2012). *Introduction to Educational Research*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE.
- Todorov, T. (1982). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en estudis socials a l'Educació Primària* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Tuck, H.; Silverman, T. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. London: Institute for Strategic Dialogue.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. 4 (2), 249-283.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Villalón, G.; Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío y Asociados*, 17.
- Waldron, J. (2012). *The harm in the hate speech*. London: Harvard University Press.
- Wallowitz, L. (2008) *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in social Studies. *The social Studies*, (94), 101-106.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Zong, G.; Wilson, A.H.; Quashiga, A.Y. (2008). Global education. En Levstik, L.S.; Tyson, C.A., *Handbook of Research in Social Studies Education*, 197-216. New York: Routledge.



Universitat Autònoma de Barcelona

Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials.

Una recerca interpretativa i crítica a l'Educació Secundària