

# SEMINARIOS CIVES

---

## CONSTRUYENDO CIUDADANÍA SOCIAL: DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

*IV Edición de la Escuela de Verano de la Liga  
Española de la Educación y la Cultura Popular*

Zamora, 21-23 de junio de 2019

VOL. V

---



# SEMINARIOS CIVES

## CONSTRUYENDO CIUDADANÍA SOCIAL: DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

IV EDICIÓN DE LA ESCUELA DE VERANO DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA  
EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR



**Título: Seminarios Cives Vol. V. Construyendo Ciudadanía Social: Desafíos del Siglo XXI**

**Edita: Fundación Educativa y Asistencial Cives**

**Edición: Lourdes Gómez y Carlos Roldán**

**Maquetación: Gamar S.L.**

**Imprime: Gamar S.L.**

**ISBN: 978-84-949593-9-4**

**Depósito Legal: M-8899-2020**

# ÍNDICE

---

Introducción, por Victorino Mayoral .....5

## **SESIONES GENERALES**

Bases constitucionales de la ciudadanía social frente a la exclusión y a la desigualdad, por Gregorio Cámara..... 15

Pobreza infantil: causas, efectos, políticas y programas para su erradicación, por Santiago Cambero.....41

Objetivos Sociales de la Educación, por Francesc J, Hernández .....67

Agenda 2030: nuevo contrato Global para la Convivencia y la ciudadanía social, por Federico Buyolo y Alba Ambrós ....85

## **SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

La educación para una ciudadanía global frente a los discursos de odio .....97

Investigar para un curriculum de ciencias sociales basado en problemas y retos contemporáneos: los discursos de Odio, por Carmen Rosa García.....97

Discurso de odio en la prensa digital. educación mediática en alumnado de secundaria, por José Luis Zorrilla .....109

Intercambio de experiencias de éxito para dismantelar los discursos de odio .....	119
Experiencias en el aula: dismantelar los discursos de odio, por Eva Navarro .....	119
Cómo combatir el discurso del odio desde la convivencia, por María del Rosario Sánchez .....	131
Método de intervención con personas jóvenes en centros de internamiento o alumnado universitario, por Francisco Luis Rodríguez .....	139
El diálogo como antídoto de los discursos del odio, por Joaquín Posado .....	155
Los discursos de odio: cómo combatirlos en medios y redes. Experiencia de la Fundación Cives, por Edurne Grau .....	161
Promover la tolerancia, la educación inclusiva y el espíritu crítico para una ciudadanía de una sociedad global.....	191
<i>El enfoque de las capacidades: propuesta para una ciudadanía global, transcultural e inclusiva,</i> por Ana Rodríguez .....	191
La tolerancia, una virtud esencial en democracia, por Luis María Cifuentes .....	205

# INTRODUCCIÓN

---

**VICTORINO MAYORAL**

**PRESIDENTE DE LA FUNDACIÓN CIVES**

En «Zamora, la bien cercada», como se la describía en los antiguos cronicones. «Zamora no se ganó en una hora», como reza el dicho popular, pero la Liga de la Educación lleva treinta años trabajando y practicando la solidaridad y los valores cívicos con varias generaciones de zamoranas y zamoranos. Es por ello que este acto una ocasión más para rendir el homenaje que se merecen a los socios y socias, directivos y técnicos de la Liga Zamorana, especialmente a Dionisio y a Jaime y al gran relevo que llegó con Pilar de la Higuera.

Nuestra *Escuela de Verano* es, además de formación, un gran encuentro entre todos y todas los que formamos esta gran comunidad que es la Liga de la Educación. En este caso, una asamblea de más de 130 personas procedentes de las diferentes Ligas federadas, programas, centros y servicios que tenemos en los diversos territorios de nuestro país.

*Construyendo Ciudadanía Social.* Porque sin ciudadanía social, no está completa la ciudadanía. Porque sin la ciudadanía social no puede existir un estado social y democrático de derecho.

Es por ese motivo que en esta *Escuela de Verano* vamos a hacer una inmersión teórica y práctica sobre el significado y los retos que en nuestros días tiene la ciudadanía social. En concreto:

- Sus bases constitucionales en el Estado Social de Bienestar, gracias a Gregorio Cámara.
- Los fines y objetivos sociales de la educación para crear ciudadanía social desde la escuela, por Francesc Hernández Dobón.
- La lucha contra la pobreza, la exclusión y la desigualdad en la sociedad actual, por José Manuel del Barrio.
- La pobreza infantil y como combatirla, de la mano de Francisco Javier Moreno y Santiago Cambero.
- La Agenda 20/30 como nuevo contrato global para la convivencia y la Ciudadanía Social, gracias a Federico Buyolo y a Alba Ambrós.
- Las amenazas de involución social, xenofobia y populismo. Vías mediáticas de difusión y como neutralizarlas, por David Redoli.

Tras la gran crisis económica y social, cuyas negativas secuelas aún no han sido superadas, se ha generalizado la publicación de investigaciones sociológicas, análisis y pronunciamientos de actores mediáticos, políticos, empresariales, sindicales y universitarios sobre el incremento y la gravedad que ha tenido la desigualdad, la pobreza y la exclusión social, incluso en países económicamente avanzados, entre los cuales se encuentra España, con un importante y paralelo crecimiento de la riqueza de una minoría privilegiada de ricos que han incrementado sus patrimonios en momentos en que se incrementaban las capas de trabajadores pobres con empleos precarios.

Recientemente se ha hecho público el *Informe Foessa- Caritas 2019* que viene a demostrar, una vez más la gravedad y alcance cuantitativo del problema social de nuestro tiempo, caracterizado por un incremento imparable de la desigualdad, la exclusión y la pobreza. Algo que a nosotros, como agentes activos de la intervención social, se nos manifiesta cotidianamente en todos nuestros programas.

Resumamos los datos más relevantes que para España nos aporta el *Informe Foessa*:

- 8,5 millones de personas excluidas (el 18,4% de la población total). Con 1,2 millones más que en 2007.
- 4,1 millones de personas en situación de exclusión social severa (1,5 millones de hogares).
- La aparición de un 14% de trabajadores y trabajadoras pobres, fenómeno que manifiesta un progresivo incremento.
- 6 millones de personas que han configurado un enorme grupo de sociedad insegura, que pone de manifiesto su temor a caer en la exclusión y que constituyen un segmento en riesgo también de caer en la próxima crisis y orientar sus votos a aquellas formaciones ultras que les prometan protección.
- Por lo que se refiere a las personas emigrantes, su riesgo de exclusión se multiplica por 2,6 entre las extracomunitarias. De ellos, el 47% se sitúa en la exclusión social, y el 26% en la exclusión social severa.

Según el *Informe Foessa* también aquí se ha instalado el rechazo al extranjero, debido a que muchas personas están afectadas por su miedo ante una sociedad de descenso y pérdida de estatus, estimulada

por algunas formaciones políticas y sectores mediáticos que están generando alarma frente a hipotéticas invasiones descontroladas de emigrantes y provocando brotes de xenofobia. Omitiendo que los emigrantes aportan el 10 % de los ingresos de la Seguridad Social, el 50% de la población española piensa, gracias a informaciones inciertas y engañosas, que reciben más de lo que aportan.

El balance general del *Informe Foessa* es que existen espacios en nuestra sociedad en los que la integración tiene bases muy débiles y también la existencia de una exclusión social severa que se ha enquistado.

**Concluyendo, los retos para el logro de una ciudadanía social** en nuestro país se situarían en los siguientes términos: lograr la igualdad entre hombres y mujeres; lograr la integración social y económica de los más jóvenes; la inserción laboral de personas adultas; la protección de las familias más débiles; la integración o inclusión de los emigrantes; la reducción o eliminación de la pobreza infantil.

Esos son también los retos que tiene la Liga Española de la Educación en el desarrollo de las políticas públicas en las que participamos. Aparte del conocimiento de los datos económicos y sociológicos, no es necesario que alguien venga a contarnos lo que nosotros vemos y comprobamos en las ciudades y barrios donde desarrollamos nuestra intervención: Xenillet en Torrent (Valencia), barrio de los Reyes Católicos en Alcalá de Henares (Madrid), barriada de la Data en Plasencia (Cáceres), barrio de las 3000 viviendas en Sevilla (Sevilla), barrio de la Fuentecica en Almería (Almería) y otros muchos más de características similares en los que tratamos de llevar la intervención socioeducativa en diversas manifestaciones, como expresión de solidaridad para activar la conquista de la ciudadanía social por parte de todos sus habitantes.

No es necesario que nadie nos lo cuente. Tal es la cruda realidad de nuestro país y de nuestros días: la realidad de una «sociedad del descenso», de la precariedad y de la desigualdad. Una sociedad que nos describe el economista germano Oliver Nachtwey (*La sociedad del descenso. Precariedad y desigualdad en la era postdemocrática*), como «Un cambio social fundamental que se está produciendo en la mayor parte de los estados capitalistas occidentales: de una situación de ascenso e integración social se ha pasado a una situación de descenso, precariedad y polarización a nivel social». Según este autor, la era de la modernidad social, del Estado Social o de «Bienestar», ha ido desapareciendo. Una era en la que se derribaron barreras de clase, aumentaron la movilidad social y las posibilidades de acceso a la educación, lo que permitió que muchos hijos de clase obrera alcanzaran un nivel, hasta entonces desconocido, de oportunidades. Se experimentó el gran cambio: «de proletarios se convirtieron en ciudadanos». En nuestros días, sin embargo, han desaparecido recursos y voluntad de integración social. El estado social se ha reconvertido y los derechos sociales se han reducido.

Como consecuencia de todo ello se están extendiendo la apatía, la marginación social y los efectos antidemocráticos que todo ello arrastra. En las capas medias los temores al descenso y las exigencias de distinción social generan fenómenos de xenofobia y de organizaciones supremacistas como los «Europeos Patriotas contra la islamización de Occidente» y «Alternativa para Alemania». Más otras organizaciones similares que han ido apareciendo en muchos Estados de la Unión Europea, incluida España, y americanos, como EEUU y Brasil.

La «sociedad del descenso» es aquella en la que no solamente el ascensor social se ha paralizado, sino también en la que la escalera mecánica social para una mayoría sigue yendo sin parar hacia abajo, pisoteando los derechos sociales y económicos de la Ciudadanía

Social, mientras que la escalera mecánica de la minoría social sigue desarrollando también su imparable ascenso.

Como dice Oliver Nachtwey, «el miedo al descenso engendra de por sí autoritarismo» y otros efectos negativos, como visiones históricas regresivas, teorías conspiratorias, de modo que «el descontento con los partidos, la política y los órganos constitucionales degenera en el menosprecio de estas mismas instituciones y actores». Resentimiento. Extremismo ultraconservador. Prejuicios antisláuticos, contra gitanos, contra personas refugiadas, contra homosexuales, etc., etc., etc. «La islamofobia es el envoltorio de un nuevo racismo que predica la supuesta superioridad de la cultura occidental». Esto también va acompañado de argumentaciones y noticias falsas, relacionadas con la invasión islamista y la pérdida de las raíces cristianas, cuyo adalid es el presidente húngaro Orbán, un país cuyo número de inmigrantes es muy reducido. Ocurre como en la Sajonia alemana, donde los musulmanes constituye solamente el 0,1% de la población y pese a lo cual las organizaciones xenófobas y populistas han expandido el miedo a una invasión cultural por parte de hipotéticos invasores extranjeros.

El ascensor social más importante del que disponen nuestras sociedades, que es el sistema educativo ha quedado también paralizado en España como consecuencia de la desigualdad que en el seno del mismo se ha ido acentuando estos últimos años como consecuencia de las políticas sociales y económicas regresivas neoliberales de recortes del gasto público en los servicios públicos sobre los que se sustenta el Estado de Bienestar, es decir la realización efectiva de los derechos de ciudadanía social.

Según un estudio publicado en el diario El País, con fecha 5.10.2019, los datos ponen en evidencia la segregación por clase social que existe en el sistema educativo español: los colegios de los barrios más pobres son habitualmente públicos, mientras que los colegios privados

concertados son más frecuentes en barrios con mejores niveles de renta; los colegios privados concertados escolarizan a estudiantes de familias favorecidas, salvo a un 11 por ciento de alumnos pertenecientes a sectores más desfavorecidos; las calificaciones académicas son mejores en razón al mejor nivel socioeconómico del alumnado. Según este estudio hay una relación evidente entre la clase social y niveles de renta y educativos de los padres y el rendimiento de los alumnos según PISA: los alumnos de clases medias y altas obtienen mejores resultados.

Pero hay más datos ilustrativos de la incapacidad de la educación como ascensor social para corregir los graves problemas de desigualdad social y la desigualdad de oportunidades, en un sistema educativo teóricamente fundamentado en la financiación pública y la garantía del derecho a la educación. Datos demostrativos del acceso desigual a las escuelas infantiles: según Save the Children, accede a este nivel educativo el 62'5% de las familias con buenos niveles de renta, pero solamente el 26'3% de las más pobres. Algo que se produce en un país como España, en el que la pobreza infantil afecta a 1.300.000 de niños y niñas.

Por todo ello, entre las causas más necesarias en las que podemos y debemos empeñarnos en nuestros días quienes formamos parte de la Liga de la Educación, la más importante es la lucha por la igualdad, por la conquista de la ciudadanía social, por el retorno de la cohesión social que solamente proporciona el Estado de Bienestar, por el destierro de las desigualdades lacerantes que hacen insostenible la convivencia, la equidad e incluso la estabilidad en sociedades en las que ha vuelto a predominar el peor espíritu capitalista del lucro y el individualismo egoísta, convertidos en dogmas que arrastran hacia la degradación generalizada en lo social, lo económico, lo político y de la ética pública.

En esta tesitura tan delicada, nosotros como Liga de la Educación y Fundación Cives, coherentes con nuestras raíces ilustradas y progresistas y con nuestros principios de Solidaridad, Laicidad y Ciudadanía, asumimos una posición decididamente beligerante en contra de las discriminaciones y desigualdades y a favor de quienes están desposeídos de los bienes y servicios por medio de los cuales se accede a la Ciudadanía Social y, en consecuencia, a la Ciudadanía misma.

Demandamos que la Ciudadanía Social sea parte de la agenda política y gubernamental de todos los poderes públicos, en la escala en la que nosotros participamos en ejecución de políticas públicas y sociales, de municipios, CCAA, Estado Español y Unión Europea.

Además de prestar servicios y programas socioeducativos eficaces y de calidad, queremos ser agentes reivindicativos, poniendo voz a nuestros ciudadanos y ciudadanas usuarios. Nuestra acción no se agota, pues, con la mera correcta aplicación del programa financiado con fondos públicos. Debemos reivindicar y apoyar a los colectivos más vulnerables y exigir que la Ciudadanía Social sea un estatus que todos deben lograr.

No basta con luchar contra la pobreza y la exclusión social, porque lo fundamental es abordar el grave problema de la desigualdad. No basta con intervenir solamente para ayudar a quienes están en situación de miseria y de pobreza. Hay que batallar para cambiar las condiciones, para que los derechos de Ciudadanía Social sean derechos fundamentales inequívocamente pertenecientes a todos como ciudadanos y ciudadanas de un Estado Social y Democrático de Derecho.

Tal ha sido el compromiso y el objetivo central de todos nuestros programas y el esfuerzo de todos nuestros equipos de educadores

y educadoras, técnicos, gestores, especialistas, socios, voluntarios y directivos de la Liga Española de la Educación. A todos ellos queremos mostrar nuestro reconocimiento y agradecimiento por su contribución a los éxitos alcanzados y también por la solidaridad y el esfuerzo mostrado ante tantas dificultades como hemos tenido que sortear. Y, desde luego, también a las Administraciones Públicas con las que colaboramos en la ejecución de políticas públicas de intervención social y educativa.

Estamos satisfechos por haber asumido un año más la responsabilidad de proporcionar la primera educación inclusiva y de calidad a 1093 niñas y niños de 0 a 3 años, colaborando estrechamente con sus 1093 familias. En este espacio de intervención socioeducativa con la infancia y los menores, es preciso resaltar la generosa solidaridad de Jorge Luengo, un mago de renombre y padre de uno de los niños que se escolarizan en el Dulce Chacón de Plasencia. Nuestra colaboración con las familias ha tenido un año más el éxito y el compromiso de la Escuela de Familias de la TV 8 de Zamora y de la muy activa y pedagógica de Palencia.

Orgullosos también por haber logrado que 630.893 personas visualizaran nuestra campaña «Conoce, Educa, Protege», de sensibilización sobre los derechos de la infancia y de la adolescencia. Como también queremos hoy celebrar el éxito extraordinario logrado por el programa «Construyendo Ciudadanía en las aulas» que la Liga de Jaén ha realizado en colaboración con la fundación Cives.

Sin desmerecer los restantes programas realizados en 2018 que figuran en nuestra Memoria, es preciso destacar el significado del programa contra el absentismo escolar y animación comunitaria realizada por la Liga de la Educación durante treinta años en el barrio de Xenillet del municipio de Torrent. Los éxitos logrados, los cambios educativos, personales y sociales producidos y, pese al prolongado

esfuerzo durante tantos años, los nuevos retos que comporta la lucha contra la exclusión de muchos vecinos del barrio, nos han llevado a concederle una distinción a este importante programa.

Y para finalizar es preciso señalar nuestra creciente participación de la Liga de la Educación y la Fundación Cives en programas financiados por la Comisión Europea en los que como ciudadanos europeos hemos colaborado con otras organizaciones no gubernamentales de diferentes países de la Unión. Formando en competencias interculturales y en la resolución pacífica de conflictos por razones identitarias (Proyecto GEAR), o trabajando en los centros escolares con su alumnado, los valores de fraternidad, solidaridad, inclusión, tolerancia y respeto a la diversidad (Proyecto *Fraternity Card*). Y también haciendo frente al discurso del odio, la xenofobia, el racismo y las noticias falsas, desgraciadamente tan presentes en la sociedad actual (Proyecto *IntoEurope*). Es decir, sin duda alguna, tratando siempre de hacer realidad los valores y fines de nuestra organización.

**SESIONES GENERALES**

**BASES CONSTITUCIONALES DE LA  
CIUDADANÍA SOCIAL FRENTE A LA EXCLUSIÓN  
Y A LA DESIGUALDAD**

**GREGORIO CÁMARA VILLAR  
CATEDRÁTICO DE DERECHO CONSTITUCIONAL  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

## I. INTRODUCCIÓN

Sostiene el gran constitucionalista alemán Peter Häberle (2008:215) que desde el primer tercio del siglo XX «el Estado de Derecho se ha desarrollado, en orden al servicio a la dignidad, hacia el Estado Social de Derecho». Y la dignidad de la persona –subraya- no es solo un criterio de acción sino también un elemento constitutivo y, por tanto, de interpretación de la realidad y del conjunto del ordenamiento jurídico y político. Pero la revalorización del *ethos* de la dignidad de la persona y los derechos que de ella se derivan se asocia y manifiesta también en el hecho de que a mediados del siglo XX se generara en el mundo occidental el llamado «pacto social-democrático», en virtud del cual al tiempo que se asumen y se respetan en democracia los principios y el funcionamiento del Mercado, se contrapesa este compromiso con variables exigencias de justicia social para el conjunto de la ciudadanía.

Esta confluencia llevó a que tales exigencias de justicia social fueran plasmadas fundamentalmente en los derechos sociales reconocidos en las constituciones nacionales y en las declaraciones y convenios internacionales como derechos humanos, todo ello cubierto en el plano económico con la inspiración teórico-práctica del pensamiento keynesiano. Tras la Segunda Guerra Mundial, con la culminación de los procesos de democratización, socialización y normativización, es cuando el Estado constitucional incorpora una cada vez mayor tensión hacia el fomento y realización de una progresiva aminoración de las desigualdades sociales con el compromiso normativo de garantizar tanto la libertad de la ciudadanía como todas aquellas condiciones

materiales básicas que permitan la libertad, la igualdad y la dignidad de las personas.

Esta matriz configuradora del Estado constitucional de Derecho la encontramos presente en nuestra norma fundamental de 1978 que sin duda sigue siendo una de las constituciones más avanzadas del mundo, pese a los grandes problemas con trascendencia constitucional a los que hoy nos estamos enfrentando y a sus necesidades de reforma porque ya está algo envejecida. Se trata de una Constitución consensuada, que vino a reanudar una experiencia democrática singular (la de la Segunda República, interrumpida por el totalitarismo franquista a partir del golpe de Estado en 1936) así como a deshacer la asincronía de nuestro desarrollo político, social y económico con Europa. La Constitución se adaptó bien, además, a los imperativos de la sociedad y del Estado de la segunda mitad del siglo XX, si bien ahora necesita readaptarse a los nuevos retos y requerimientos de las transformaciones económicas, tecnológicas, sociales y políticas en un mundo globalizado. Nuestra Constitución nació con la aspiración de regir normativamente la sociedad democrática y socialmente avanzada que quiere ser España y el Estado correspondiente a esta sociedad, el Estado Social y Democrático de Derecho consagrado en el apartado primero de su art. 1, expresión de ese gran pacto social y democrático al que antes me refería.

En esto radica precisamente el alto valor que tiene la Constitución para España y la ciudadanía española. Lo que aporta es la creación de un marco de encuentro y convivencia para todos. Su normatividad

es cualidad imprescindible para el cumplimiento de sus funciones ordenadoras de canalización, pacificación y resolución de los conflictos sociales, aportando así la necesaria seguridad jurídica y la correspondiente paz social. La normatividad constitucional expresa jurídicamente la democracia pluralista, porque, «la cualidad jurídica de la Constitución sólo tiene sentido sobre la base del reconocimiento del pluralismo y del conflicto» (Francisco Balaguer Callejón, 2012:99-122). Ese valor que la Constitución supone es su elemento nuclear, su criterio y contenido esencial, podría decirse, que siempre deberá ser preservado porque incorpora el más alto nivel de desarrollo del Estado constitucional: aquel en el que se otorga preferencia a la mayoría pero se garantiza el respeto de los derechos de las minorías, se establecen las bases para un derecho antidiscriminatorio y se reconoce a todos un estatus de ciudadanía con un elenco de derechos fundamentales y sociales básicos, imprescindibles para una vida digna.

Así pues, el Estado social, que no puede entenderse desasido del Estado democrático y de Derecho, es la pieza esencial en la más reciente evolución del constitucionalismo. Políticamente la ciudadanía lo percibe como un Estado que tiene la obligación de gestionar la actuación igualitaria y solidaria de la sociedad, tratando de garantizar un nivel de vida digno para el conjunto de la población, estableciendo una red promotora y protectora que atienda las necesidades básicas y aminore progresivamente todas las desigualdades. La concepción social del Estado es así una llamada a la función promocional y transformadora del Derecho y de la actuación de los poderes públicos en el marco de un nuevo modelo paradigmático de Estado que no puede

entenderse como un modelo acabado, pues estamos ante una realidad paradójica y contradictoria, dependiente en buena medida de la marcha de la economía, que, en la actualidad, sufre además una prolongada y acentuada crisis. Queden implícitas estas advertencias para la apreciación adecuada de la realidad en cuyo examen nos adentramos.

## **II. LA CONDICIÓN SOCIAL DEL ESTADO CONSTITUCIONAL COMO NUEVO PARADIGMA**

Bajo esta fórmula del Estado constitucional, democrático, social y de Derecho viene a sintetizarse la sustancia de las transformaciones sociales y políticas habidas desde el modelo de Estado liberal hasta nuestros días. Después de la Segunda Guerra Mundial es cuando se tiene la más clara conciencia de que es necesario planificar la vida económica y social si se quieren evitar las funestas consecuencias de una economía y una actividad sin plan, propias del «laissez-faire». Por consiguiente, el Estado rompe progresivamente su modelo inhibicionista y asume como competencia propia el desarrollo de estrategias y actuaciones contra las situaciones deficitarias y desigualitarias dentro de la sociedad, configurándose así como un Estado protector, incorporando una diversidad de políticas sociales a sus clásicas funciones. Desde entonces aparecen como objetivos centrales y entrelazados del Estado el desarrollo económico y el bienestar, la realización de una función redistributiva de la renta nacional y de los recursos sociales y la atención a la asistencia de la población, movilizados con la acción de la técnica y de la burocracia. Así entendida esta forma de organización social y política, el compromiso social-democrático sobre el que se sustenta convierte

al Estado en necesario garante de lo que ha venido en denominarse la *procura existencial* (Manuel García Pelayo), en cuya virtud debe asegurarse a los individuos y a las familias una renta independiente del valor de mercado de su trabajo, garantizarse la cobertura de situaciones de enfermedad, invalidez, jubilación, etc. y, además, ordenar el proceso económico general mediante la planificación, según diferentes intensidades de acuerdo con estos objetivos.

Todo ello lleva a un largo y siempre inacabado proceso institucionalizador que va dotando de organización a la acción política que persigue alcanzar estas finalidades y que tiene que desembocar, frente a intereses de grandes grupos económicos y a las pulsiones privatizadoras del neoliberalismo, en el progresivo carácter público de la protección social.

Este paradigma político y normativo es el que cristalizó en la fórmula que el constituyente español consagró en el artículo 1 de nuestra norma fundamental, según la cual «España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho...», buscando adecuarse a la nueva trayectoria que ya seguían entonces otros Estados democráticos de vanguardia. En correspondencia, la Constitución asume los siguientes postulados, tal como los identificara Manuel García Pelayo (1977, *passim*): 1) que es función del Estado allanar los obstáculos que impiden o lesionan el ejercicio efectivo de la libertad y de la igualdad y la satisfacción de las necesidades económicas más perentorias; 2) que la condición de ciudadanos exige no solo el derecho a la participación en las decisiones políticas, sino también en los bienes culturales y materiales de la nación, siendo necesario eliminar las excesivas distinciones y desigualdades

entre los individuos y entre los grupos; 3) que las personas tienen derecho a un mínimo vital en función de sus necesidades tanto personales como familiares, de cuya efectividad han de cuidar los poderes públicos mediante las correspondientes medidas legislativas y administrativas; 4) que el Estado, como expresión de la comunidad nacional, ha de cuidar de las personas o grupos que transitoria o permanentemente se encuentren en situación de inferioridad vital por causas ajenas a su voluntad, como la discapacidad, el desempleo, la ancianidad, etc.; y 5) que es función del Estado social procurar para todos la mejor utilización de los bienes y servicios que no pueden gestionar los ciudadanos y los grupos por sí mismos.

### **III. LAS BASES CONSTITUCIONALES PARA UNA CIUDADANÍA SOCIAL FRENTE A LA EXCLUSIÓN Y LA DESIGUALDAD Y SUS LIMITACIONES**

Estos postulados sustentan las bases constitucionales para una ciudadanía social frente a la exclusión y la desigualdad, que se encuentran en las proclamações del Preámbulo de la Constitución, así como en la larga serie de preceptos que se ocupan de los distintos aspectos que integran el Estado social: el principio de igualdad material y la prohibición de la discriminación, el reconocimiento de los derechos sociales y prestacionales, los principios para la acción de los poderes públicos en materia económica y social y las habilitaciones competenciales a los poderes públicos para la ordenación e intervención de la economía. Siendo imposible realizar en este apunte una exposición detallada de

todos estos aspectos y sus desarrollos normativos y jurisprudenciales, me referiré a ellos en términos generales.

En el Preámbulo, en efecto, elemento de orientación e interpretación, se proclaman los objetivos de garantizar la convivencia conforme a un orden económico y social justo, promover el progreso de la cultura y de la economía, asegurando a todos una digna calidad de vida y, en definitiva, velando por el establecimiento de una «sociedad democrática avanzada».

En especial, tiene un carácter central el artículo 9.2 en su conjunción con el artículo 14, a cuya luz hay que integrar y funcionalizar todas las medidas que se adopten para conseguir la efectividad de la igualdad, la libertad y el pluralismo, en cuanto establece que «corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

Por su parte, el artículo 14 - que abre el Capítulo II del Título I sobre los derechos y libertades fundamentales- establece el principio de igualdad ante y en la ley, que es también un derecho fundamental, así como la interdicción de la discriminación por cualquiera de las causas que se mencionan (nacimiento, raza, sexo, religión, opinión) «o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

Por lo que se refiere al ámbito de los derechos, el Estado social se proyecta y concreta de manera específica en una serie de derechos sociales y de principios rectores de la política social y económica que han de informar la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de todos los poderes públicos (Capítulo III del Título I). Así, se consagran la protección de la familia y de la infancia (art. 39), la redistribución de la renta, la orientación al pleno empleo y el descanso laboral (art. 40), el derecho al régimen de la seguridad social (art. 41), la salvaguarda de los derechos económicos y sociales de los emigrantes (art. 42), la protección de la salud y el fomento del deporte (art. 43), el acceso a la cultura (art. 44), el derecho a un ambiente adecuado y a una digna calidad de vida (art. 45), la conservación y protección del patrimonio histórico y artístico (art. 46), el derecho a la vivienda y a la racional utilización del suelo (art. 47), la participación de la juventud en todos los ámbitos de la sociedad (art. 48), la atención a las personas con discapacidad física, sensorial o psíquica (art. 49), la protección de la tercera edad (art. 50) y la defensa de los consumidores y usuarios (art. 51). A todo ello hay que añadir, además, el decisivo derecho fundamental a la educación que garantiza el artículo 27 en todos sus aspectos y que es gratuita y obligatoria en los niveles básicos. Aún más: como resalta Ingo Wolfgang Sarlet (2010:36), incluso ha de tenerse en cuenta que el «vínculo entre dignidad, democracia y derechos sociales», muestra en cierto sentido cómo todos los derechos fundamentales tienen también una faceta netamente social debido a su «dimensión comunitaria, pero en especial porque todos son, en mayor o menor medida, susceptibles de concretización a través de medios estatales».

En cuanto al modelo económico, en realidad lo que se plasma en la Constitución es una dispareja combinatoria entre la iniciativa privada y la planificación o programación pública: la formulación es, pues, la propia del capitalismo bajo un Estado intervencionista, una especie de economía de mercado con acento social, por así decirlo. El artículo 38 constitucionaliza la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado y el 33 la propiedad privada y la herencia, si bien el «interés general» es erigido en principio subordinador de toda la riqueza del país, cualquiera que sea su titularidad (arts. 33, 128, 131.1). Lo que ocurre sin embargo -como subrayara el profesor Miguel Ángel Aparicio (1993:56)- es que esa combinatoria entre iniciativa privada y planificación pública se efectúa en planos jurídicos distintos: las normas de planificación son, en exclusiva, normas de habilitación competencial (Título VII), mientras que las normas que regulan la propiedad privada y la libertad de empresa son, por un lado, derechos subjetivos y, por otro, garantías institucionales que vienen a funcionar como auténticos derechos fundamentales.

Por otra parte, los «derechos sociales» antes referidos -con excepción del derecho a la educación- se formulan en el Capítulo III del Título I, que, al contrario de lo que ocurre con los que se reconocen en el Capítulo II - a los que, *grosso modo* y salvo algunas excepciones, podríamos denominar clásicos y de inspiración liberal- no gozan de la especial protección de su invocabilidad directa ante los tribunales, ni existe un contenido esencial de los mismos que, en principio, vincule al legislador, sino que su efectiva aplicación y disfrute solo puede venir dada de su desarrollo mediante la legislación ordinaria y la interpretación judicial

(art. 53), cumpliendo una función, eso sí, orientadora, unificadora y limitadora de la acción de todos los poderes públicos. Es decir, estos «derechos sociales» tienen un estatus constitucional más debilitado en su garantía que los derechos fundamentales y constitucionales del Capítulo II del Título I (véase para esta cuestión, más en extenso, Gregorio Cámara Villar (2019: 358 y ss.).

Como sistematiza muy acertadamente Gerardo Pisarello (2009:5 y 35 y ss.), esta débil posición de los derechos sociales se manifiesta en varias dimensiones: a) en su subordinación al ejercicio a menudo antisocial de derechos patrimoniales (como el de propiedad privada o la libertad de empresa) convertidos en auténticos poderes incontrolados y, por ello en fuente de arbitrariedad; b) en el devaluado reconocimiento de los derechos sociales a ciertos colectivos en especial situación de vulnerabilidad o exclusión, como las trabajadoras y trabajadores precarios, las personas migrantes, las privadas de libertad, o las que carecen de vivienda segura y asequible; y c) y sobre todo, en fin, se hace visible «en la negación a los derechos sociales de los mecanismos de tutela institucional reservados al resto de los derechos...[de tal manera que...] la falta de justiciabilidad o, si se prefiere, la justiciabilidad débil de los derechos sociales en relación con el resto de derechos es un ejemplo nítido de este último fenómeno».

En definitiva, hoy por hoy, el Estado social, antes que una realidad estructural consolidada, es más bien, en el orden constitucional, un imperativo teleológico, un objetivo político global vinculante que, como tal, se va concretando con avances y retrocesos en función de la tensión

entre fuerzas sociales, políticas y económicas. Por esta razón está, sin duda, lleno de potencialidades de desarrollo, pero también está aquejado de contradicciones y, sobre todo, de limitaciones fácticas que provienen fundamentalmente de la coyuntura económica y política. Su concreción jurídica racionalizada, que por fuerza tiene que ser flexible (porque el Estado no puede materialmente garantizar de manera estable estándares prestacionales configurados en la Constitución), se centra en la definición y establecimiento de principios constitucionales que es preciso desarrollar y sobre los que el legislador dispone de un amplísimo margen de configuración. Estos principios, que están ideológicamente bien asentados y tienen un gran poder simbólico de evocación y de apelación al articular sobre nuevas bases el poder político y la sociedad, no tienen sin embargo, la densidad normativa ni la justiciabilidad de otros preceptos constitucionales, siendo su naturaleza la de principios rectores o normas directrices, cuyo destinatario inmediato y directo no son los ciudadanos, sino los poderes públicos, aunque formalmente a veces se formulen de manera expresa como derechos.

Todo esto quiere decir que la Constitución persigue la realización del Estado social y que se profundice en él mediante la acción de los poderes públicos, pero no garantiza suficientemente esta exigencia con la precisión que sería deseable, y ni siquiera asegura la «irreversibilidad» de los logros sociales, al menos en todo aquello que no conforme una especie de contenido nuclear aquilatado, insuprimible desde la perspectiva constitucional de no mediar circunstancias excepcionales y extraordinarias que impidieran al Estado su garantía.

La Constitución, por tanto, ofrece muchas potencialidades de desarrollo y de transformación, pero ese mismo elemento de máxima apertura en los contenidos sociales del Estado puede frenar y de hecho frena fuertemente su eficacia. El impulso que la ciudadanía y las organizaciones sociales podamos transmitir y exigir a los poderes públicos mediante la participación social y política en sus diversas formas es, por estas razones, decisivo. Una ciudadanía social activa es absolutamente necesaria, sobre estas bases constitucionales, para la realización del Estado social, luchando frente a la discriminación y la exclusión social. Del mismo modo, es necesario un giro y un avance en la dogmática de los derechos y en la interpretación constitucional, pues es preciso tener muy presente (como ha ponderado muy recientemente la magistrada María Luisa Balaguer Callejón en su voto particular a la STC 32/2019 a propósito del derecho a la vivienda) que el hecho de que la mayoría de los derechos sociales estén configurados como principios rectores no les resta un ápice de carácter normativo, como cabe deducir del art. 9.1 del propio texto constitucional, según el cual tanto los ciudadanos como los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico. No estamos, pues, «ante un deseo de buena voluntad constitucional, ni ante un mero ejercicio de retórica, sino ante disposiciones normativas que no quedan excluidas como parámetro de constitucionalidad de las normas con rango de ley, y que permite comprender adecuadamente la calificación del Estado español como Estado social, orientado a la consecución del pleno disfrute de los derechos, también de los derechos sociales».

#### **IV. AQUELLO QUE ES NECESARIO CONSIDERAR CONSTITUCIONALMENTE ADECUADO DESDE EL CARÁCTER NORMATIVO DE LA CONSTITUCIÓN**

Es obvio que el sentido y contenido específico del Estado social no puede apreciarse ni valorarse de manera aislada, sino en conjunción armónica con los demás elementos definidores del Estado: esto es, los elementos principales y garantistas del fuero de la persona, propios del Estado de Derecho, y los elementos de participación y de respeto al pluralismo social y político propios del Estado democrático. La Constitución es, en esta dimensión, sustancialmente transformadora, y el complejo institucional y normativo que vive en su marco debe estar orientado permanentemente por la tensión por hacer realidad los principios y valores constitucionales y asegurar el disfrute de los derechos. Debe recordarse que el artículo 10, en su apartado 1, consagra la dignidad de la persona y los derechos que le son inherentes e inviolables como uno de los fundamentos del orden político y de la paz social, subrayándose así la dimensión institucional y objetiva de los derechos fundamentales, que habrán de ser interpretados, según dispone el apartado 2 del mismo precepto, conforme a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, lo cual es preciso relacionar con el artículo 96, que dispone que «los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno».

Para el entendimiento constitucionalmente adecuado del Estado social debe partirse, pues, de la dignidad de la persona, que supone la protección de un *mínimum invulnerable* que todo estatuto jurídico debe asegurar y que se proyecta muy especialmente sobre los derechos fundamentales. En el Estado social y democrático de Derecho el entendimiento constitucionalmente correcto de los derechos, como ha subrayado reiteradamente la doctrina y nuestro Tribunal Constitucional, implica considerar que «no incluyen solamente derechos subjetivos de defensa de los individuos frente al Estado, y garantías institucionales, sino también deberes positivos por parte de éste...» (...) porque «son la expresión jurídica de un sistema de valores que, por decisión del constituyente, ha de informar el conjunto de la organización jurídica y política...» (...) (STC 53/1985, FJ 4).

El constitucionalismo de nuestros días, en definitiva, necesita revalorizar en el plano constitucional a los derechos sociales e incrementar el sentido de su indivisibilidad e interdependencia con las libertades y los derechos personales y políticos así como las técnicas y procedimientos para su realización y protección. Como señalara ya hace un cuarto de siglo el prestigioso constitucionalista portugués José Joaquim Gomes Canotilho (1988:248), no podemos considerar como un simple «aleluya jurídico»... el hecho de que las Constituciones (como la portuguesa de 1976 y la española de 1978) contemplan expresamente ciertas posiciones jurídicas de tal modo fundamentales y que su garantía o no garantía, sin embargo, «pueda ser dejada a los criterios (incluso al arbitrio) de simples mayorías parlamentarias».

## **V. EL ESTADO SOCIAL ANTE LA CRISIS ECONÓMICA, SOCIAL Y POLÍTICA DE NUESTROS DÍAS. NECESIDADES DE REFORMA**

La normatividad constitucional se ha venido debilitando progresivamente tras el inmenso y profundo *crack* que supuso la Gran Recesión, con epicentro en 2008, cuyos coletazos estamos todavía padeciendo y que ha puesto gravemente en cuestión el paradigma constitucional pluralista y normativo, democrático y social. Esta crisis de normatividad se ha proyectado sobre el conjunto dogmático que deriva de los principios y valores en los que se sustenta el sistema constitucional y sobre los derechos, especialmente los de carácter social, así como sobre las instituciones que lo conforman, sus funciones y las responsabilidades que se les atribuyen. Con el desarrollo legal, el establecimiento y la ejecución de políticas públicas a partir de una determinada concepción ideológica de la crisis, sobre todo entre los años de gobierno del Partido Popular, se han producido graves desconocimientos, serias desviaciones y notables reduccionismos de los enunciados del texto constitucional, alejándolo así de la realidad que es vivida y experimentada por la ciudadanía.

Hoy por hoy, por estas circunstancias, el discurso constitucional explícito puede en muchos aspectos aparecer socialmente como un lenguaje en buena medida hueco, lleno de retórica y de promesas incumplidas. España, podríamos preguntarnos, ¿sociedad democrática avanzada?; ¿orden económico y social justo?; ante las decisiones que nos vienen impuestas desde fuera, de los mercados y poderes

de hecho institucionales y supranacionales, ¿reside realmente en el pueblo la soberanía?; ¿se está facilitando de verdad la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social?; ¿se están removiendo suficientemente los obstáculos para hacer reales y efectivas la libertad, la igualdad y el pluralismo?; ¿se está protegiendo y garantizando suficientemente la dignidad de las personas en relación con diversos colectivos vulnerables o que sufren exclusión o riesgo de padecerla?; ¿se está respetando plenamente el principio del mayor valor de los derechos fundamentales?; ¿la educación está siendo realmente dirigida al libre desarrollo de la personalidad de los educandos como proclama el artículo 27.2?; ¿es suficiente el sistema de becas y ayudas al estudio para que no se produzcan exclusiones por razones socioeconómicas?; ¿se está garantizando el derecho al trabajo en niveles aceptables?; ¿se está protegiendo el medio ambiente en la medida en que lo requieren la Constitución y el cambio climático que vivimos?; ¿está teniendo protección relevante y suficiente el derecho a una vivienda digna? ¿Están respondiendo las fuerzas políticas a las exigencias que la Constitución señala para establecer el modelo de sociedad democrática avanzada que alienta? ¿Dialogan, pactan lo suficiente, se preocupan de llegar a compromisos para ello?... Así podríamos seguir haciéndonos preguntas y cada una de ellas nos conduciría a una compleja realidad de debilidades, incumplimientos o transgresiones inaceptables que, además, han crecido con la crisis económica, el despliegue de diferentes clases de populismos y el avance de formaciones de extrema derecha que buscan revertir logros democráticos y sociales.

Ante el cuadro económico, social y político tan complejo que define la realidad de nuestros días las tensiones sobre la Constitución y sobre su supremo intérprete, el Tribunal Constitucional, son muy intensas, por lo que tenemos que asumir que la reforma constitucional es necesaria en muchos ámbitos. Ciñéndonos al ámbito social, el perímetro de esta reforma debería ajustarse a la mejora del sistema de protección de derechos sociales básicos en condiciones de igualdad, la mejora de la cláusula antidiscriminatoria, la igualdad de oportunidades y la igualdad entre mujeres y hombres, todos ellos elementos de justicia y potenciadores de la cohesión social. Este objetivo requeriría una reforma de determinados preceptos del Título I, incluyendo en la Sección 1ª de su Capítulo 2º derechos sociales, como los derechos a la salud y a la protección social, el derecho a un ingreso mínimo vital en situaciones de necesidad y mejorar los derechos a la vivienda y a un medio ambiente saludable, entre otros; así como realizar otras mejoras técnicas e inclusiones como, por ejemplo, en el artículo 14 en relación con la igualdad y no discriminación y reformar el artículo 49 para establecer una regulación digna de los derechos de las personas con discapacidad para su plena integración. También entiendo que es necesaria la reforma del artículo 135 de la Constitución para incorporar un principio de «Estabilidad Social» que contrapesase al constitucionalizado de «Estabilidad Presupuestaria» en 2011 y asegure en la distribución del gasto público un nivel adecuado y suficiente de financiación y sostenimiento de todos los servicios y prestaciones sociales.

En el ámbito legislativo, con fundamento en las bases constitucionales a las que he venido haciendo referencia, sería preciso establecer otros

compromisos de Estado para fortalecer los derechos de ciudadanía y la lucha contra la discriminación y la exclusión social con medidas como las siguientes: una más eficaz protección por desempleo; educación para todos en condiciones de igualdad, impulsando una reforma educativa dialogada con la comunidad educativa que mediante un pacto social garantice la estabilidad del sistema educativo así como el compromiso de aumentar la inversión en educación de forma progresiva; garantizar el acceso universal a la educación infantil; potenciar la sanidad pública y gratuita; promover un sistema público de servicios sociales de calidad; consolidar el sistema de atención a la dependencia; mayor atención a las necesidades de todas las formas de familia; fortalecer la atención y el apoyo a las personas mayores dando respuesta a nuevas necesidades y fomentando el envejecimiento activo; establecer políticas suficientes de atención a la infancia y a la adolescencia; potenciar la lucha contra la violencia de género; garantizar la atención social a inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo desplazados; y, en general, fortalecer la lucha contra todas las clases de discriminación y exclusión social.

Todo el planteamiento que acabo de esbozar parte de una idea sencilla pero fundamental: la interdependencia e indivisibilidad de los derechos, que proviene precisamente del reconocimiento de la intrínseca e igual dignidad de la persona y de la unidad sistémica que forman los derechos para su realización en el marco de los principios y valores constitucionales. En este sentido material, todos ellos forman parte de la «fundamentalidad» del Estado constitucional de Derecho si dejamos por ahora de lado un criterio de fundamentalidad solo técnicamente concebido por la forma e intensidad de la justiciabilidad de los derechos

constitucionalmente reconocidos (véase más sobre esta cuestión en Gregorio Cámara Villar, 2015: 69 y ss.).

En su materialidad, todos los derechos constitucionales están vinculados y se relacionan entre sí, prendidos en el entramado de un conjunto de valores y de principios indisolubles ordenados por el constituyente a su realización porque emanan de o se concitan con la dignidad de la persona (libertad, igualdad, justicia, pluralismo, equidad, solidaridad...) Adquiere así todo su sentido un concepto que, aunque escasamente utilizado, está cargado de fuerza e implícitamente se encuentra presente en las declaraciones de derechos y en las constituciones de nuestros días: se trata del llamado «derecho a vivir» entendido de manera integrada, en tanto que el «derecho a la vida» no debería ser solo el derecho a la inviolabilidad de la vida biológica de una persona, sino el derecho a vivir «en condiciones espirituales y materiales decentes conforme a la dignidad humana, así como el derecho al reconocimiento de todos los demás derechos». Resulta obvio que el reconocimiento y satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales permite a las personas «el disfrute de derechos y servicios económicos, sociales y culturales... y ejercer todos los demás derechos humanos para que puedan vivir una vida completa y digna» (Héctor Gros Espiell, 1988: 51).

## VI. CONCLUSIÓN

Termino. Como sostiene Jürgen Habermas (2010:9) «La dignidad humana, que es una y la misma en todas partes y para todo ser humano, fundamenta la indivisibilidad de todas las categorías de los derechos humanos. Únicamente sobre la base de una colaboración recíproca, los derechos fundamentales pueden cumplir la promesa moral de respetar por igual la dignidad humana de cada persona». Y, en este sentido, como subraya Luigi Ferrajoli, los derechos sociales, al igual que todos los derechos fundamentales, son leyes de protección del más débil.

Es cierto que un programa integral de garantía de los derechos sociales, en particular, requiere de muchos recursos. Pero esto no es distinto que para los demás derechos fundamentales y, además, resulta mucho más costoso para el estado la falta de protección de los derechos sociales por los problemas que genera su desatención: pobreza, bajo desempeño de las economías, inseguridad, altos índices de criminalidad, altos costos para los sistemas de salud, debilidad en el desarrollo en todos los ámbitos por falta de educación suficiente, etc. Por todo ello tenemos que tender a proteger universalmente todos los derechos, porque son necesidades y expectativas vitales para todos, especialmente para los más débiles. Sin ellos se impondrá siempre la ley del más fuerte. Por estas razones, además, los derechos sociales no se pueden hacer depender solo del estatus de ciudadanía entendido en sentido estricto como pertenencia a una determinada comunidad política, sino en un sentido amplio de ciudadanía efectiva, cosmopolita, que alcance a todas las personas, como exigencia de la dignidad y del libre y potencialmente pleno desarrollo de la personalidad.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio Pérez, Miguel Ángel, «El estado social en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional», en G. Cámara Villar y J. Cano Bueso (ed. y coord.), *Estudios sobre el estado social (El Estado social y la Comunidad Autónoma de Andalucía)*. Tecnos/ Parlamento de Andalucía, Madrid, 1993.

Balaguer Callejón, Francisco, «El final de una época dorada. Una reflexión sobre la crisis económica y el declive del Derecho constitucional nacional», en *EstudosemHomenagemaoProfessorDoutor José Joaquim Gomes Canotilho, Vol. II, Constituição e Estado: entre Teoria e Dogmática. Stvudialvrídica*, 103, ad honorem-6, Coimbra, Coimbra Editora, 2012, pp. 99-122.

Cámara Villar, Gregorio, «Los principios rectores de la política social y económica», En Francisco Balaguer Callejón, Gregorio Cámara Villar, Juan Fernando López Aguilar, María Luisa Balaguer Callejón y José Antonio Montilla Martos, *Manual de Derecho Constitucional*, Voll II, Apartado 3 del Capítulo XXII, «Constitución Económica y Derechos sociales». Madrid, Tecnos, 2019, pp. 358 y ss.

Cámara Villar, Gregorio, «Los derechos sociales y la fundamentalidad en el Estado constitucional de Derecho». En Rosario Tur Ausina (Dir.) F. Javier Sanjuán Andrés y M<sup>a</sup> Amparo Calabuig Puig (Coords.): *Problemas actuales de Derecho Constitucional en un contexto de crisis*. Granada, Comares, 2015.

García Pelayo, Manuel, *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Alianza Editorial, Madrid, 1977.

Gomes Canotilho, José Joaquim, «Tomemos en serio los derechos económicos, sociales y culturales». *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, nº 1, 1988. Centro de Estudios Constitucionales, pp. 239-259.

Gros Espiell, Héctor, «The right to life and the right to live», en Association of International Consultants on Human Rights, *Essays on the concept of a Right to Live* (Daniel Prémont, General Editor), Bruxelles, Bruylant, 1988.

Häberle, Peter, «La dignidad del hombre como fundamento de la comunidad estatal», en *Dignidad de la persona, derechos fundamentales, justicia constitucional y otros estudios de derecho público*, coord. por Francisco Fernández Segado, Madrid, Dykinson, 2008.

Habermas, Jürgen, «El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos», *Diánoia*, volumen LV, número 64, mayo 2010.

Pisarello, Gerardo, «Presentación» y «La justiciabilidad de los derechos sociales en el sistema constitucional español», en Gerardo Pisarello (ed.), Aniza García Morales y Amaya Olivas Díaz, *Los derechos sociales como derechos justiciables: posibilidades y límites*, Editorial Bomarzo, Albacete, 2009.

Sarlet, Ingo Wolfgang, «Los derechos sociales en el constitucionalismo contemporáneo: algunos problemas y desafíos», en Miguel Ángel Presno Linera, Ingo Wolfgang Sarlet (Eds.) *Los Derechos Sociales como Instrumento de Emancipación*, Aranzadi, Thomson Reuters, Cizur Menor (Navarra), 2010.

**SESIONES GENERALES**

**POBREZA INFANTIL: CAUSAS, EFECTOS, POLÍTICAS  
Y PROGRAMAS PARA SU ERRADICACIÓN**

**SANTIAGO CAMBERO RIVERO**

**PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA**

## **I. DESARROLLO HUMANO, DESIGUALDAD Y POBREZA**

Cuando se generan debates públicos sobre la pobreza resulta conveniente relacionar esta problemática social con los fenómenos del desarrollo humano y la desigualdad. Así, el concepto de pobreza se ha definido tradicionalmente en función de solo una variable económica, preferentemente de tipo monetario, valorando así el nivel de ingresos o el consumo de las personas y grupos sociales. Desde este enfoque unidimensional, la pobreza se define y pondera como el porcentaje de la población cuyo nivel de ingresos está por debajo de una línea llamada umbral de pobreza, que se define igualmente en términos pecuniarios.

Desde esta perspectiva unidimensional y monetarista, se tiende a establecer estados comparativos entre los niveles de riqueza y de pobreza entre quienes residen en un mismo espacio territorial, al igual que al medir el producto interno o interior bruto (PIB) de los países como magnitud macroeconómica como expresión del valor monetario de la producción de bienes y servicios de demanda final de un país o región durante un período determinado. De modo que no se tiene en cuenta los datos relativos a la economía sumergida, el impacto social o ecológico de diversas actividades productivas en los entornos, que también influirían en las mediciones del PIB de los países.

Por consiguiente, la pobreza como problemática social es un concepto complejo y multidimensional, dado que para su comprensión se requiere considerar las diversas características y circunstancias individuales. Los pobres suelen carecer no solo de ingresos, sino de educación, salud, justicia, crédito y otros recursos productivos y oportunidades.

En este sentido, la pobreza debe ser entendida como la privación de capacidades y oportunidades, es decir, todo aquello que limite el ejercicio de libertades individuales para lograr vivir con dignidad humana en un determinado contexto socio-político.

El fenómeno mundial de la pobreza supera la falta de ingresos y recursos para garantizar unos medios de vida sostenibles. La pobreza es un problema de derechos humanos que marca la desigualdad territorial y personal, según las distintas latitudes del globo terrestre. Entre las distintas formas de manifestación de la pobreza están el hambre, la malnutrición, las enfermedades, la falta de vivienda y el acceso limitado a otros servicios básicos como la educación o la salud. Según Naciones Unidas, más de 780 millones de personas viven por debajo del umbral de pobreza internacional (con 1,90 dólares diarios); mientras que más del 11% de la población mundial vive en la pobreza extrema y tiene que luchar por cubrir las necesidades más básicas. La mayoría de las personas que viven por debajo del umbral de pobreza se encuentran en dos regiones: Asia meridional y África subsahariana. Por último, hay 122 mujeres de entre 25 y 34 años que viven en la pobreza por cada 100 hombres del mismo grupo de edad, y más de 160 millones de niños corren el riesgo de seguir viviendo en la pobreza extrema para el 2030 (PNUD, 2016).

El índice de pobreza multidimensional (IPM) es un indicador elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en colaboración con la Oxford Poverty & Human Development Initiative, que incluye

parámetros de ingresos junto a otros tipos de privaciones como sería en salud (mortalidad y nutrición), educación (escolarización y asistencia escolar) y estándares de vida de cada hogar (electricidad, agua potable, activos en propiedad,...), que afectan a la vida de las personas. Así, el IPM capta la naturaleza y magnitud de la pobreza, mostrando la índole y la intensidad de la pobreza a nivel individual.

El IPM de 2018 proyecta un horizonte más allá del ingreso monetario y muestra cómo la pobreza es la experiencia de enfrentar carencias múltiples y simultáneas. El IPM analiza cómo las personas están quedando rezagadas en el ámbito de la salud, la educación y el nivel de vida, con carencias tales como la falta de acceso a agua potable, a saneamiento, a una nutrición adecuada o a la educación primaria. Aquellos que se ven privados de al menos un tercio de los componentes del IPM se clasifican como multidimensionalmente pobres. Los datos muestran que, además de los 1.300 millones de personas identificadas como pobres, otros 879 millones de personas corren el riesgo de caer en la pobreza multidimensional; algo que puede ocurrir rápidamente, como consecuencia de conflictos, enfermedades, sequías, desempleo y otras crisis.

También, el indicador AROPE (*At Risk Of Poverty or social Exclusion*) que es uno de los indicadores de la Unión Europea en su Estrategia 2020, que engloba a las personas que se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social. Esta tasa combina ambas dimensiones -monetaria y material-, y además añade la intensidad del trabajo como dimensión adicional. Al ser suficiente sufrir pobreza en alguna de las tres formas

señaladas (monetaria, carencia material severa o baja intensidad laboral) para considerar a una persona en riesgo de pobreza o exclusión social, el indicador AROPE ofrece siempre índices mayores de pobreza que cualquiera de los otros dos indicadores considerados por separado. Es más, su evolución resulta muy afectada por la evolución del empleo, con relativa independencia de sus características. Este es uno de los motivos para preferir la utilización de la tasa de riesgo de pobreza (monetaria), en la medida en que sin ser insensible a la evolución del empleo no responde de forma tan mecánica a sus cambios.

Con éstos y otros indicadores, se puede confirmar que la pobreza también está relacionada con el desarrollo y la desigualdad entre las personas. El desarrollo se centra en la persona como unidad de análisis, en lugar de la economía, y la evaluación del progreso se hace en función de las capacidades y libertades de las personas. Este enfoque en el individuo significó el paso del concepto de desarrollo al de desarrollo humano. La comprensión y medición del desarrollo cambió de una única dimensión, es decir, los ingresos, a múltiples dimensiones, esto es, capacidades y libertades de las personas. Las múltiples dimensiones del desarrollo humano son flexibles, lo cual implica que cada contexto territorial y cultural.

El desarrollo humano se describe como la expansión de las libertades individuales, donde el concepto de libertad tiene en cuenta las capacidades que las personas valoran y el empoderamiento del individuo para participar activamente en los procesos de desarrollo socio-comunitario. El desarrollo humano avanzado y duradero tiene

lugar dentro de un contexto limitado por recursos, tiempo, información, tecnología, voluntad política, incertidumbre y capacidad institucional. Y así surgen principios como son la reducción de la pobreza, la eficiencia, la equidad, la sostenibilidad, el respeto de los derechos humanos y la responsabilidad social.

El crecimiento económico no es estrictamente necesario y no es, en absoluto, suficiente. Se han sugerido políticas complementarias para conseguir avances duraderos en materia de desarrollo humano desde distintas instancias oficiales internacionales y estatales. Estas incluyen instituciones más democráticas, la formación de redes de desarrollo sostenible, una sociedad civil empoderada y participativa, una mayor transparencias y rendición de cuentas públicas a través de poderes que ejerzan como contrapeso y un aumento del la gobernanza a cualquier nivel territorial.

No menos importante, sería el concepto de desigualdad que se refiere a cómo ciertas variables se distribuyen entre individuos, grupos sociales o países. La desigualdad se ha centrado desde siempre en medir la distribución de las variables de resultados, como el nivel de ingresos, los logros educativos o el estado de salud de la población, utilizando medidas bien conocidas como el coeficiente de Gini, el índice de Atkinson, el índice de Theil, la curva de Lorenz y los ratios de percentiles.

En resumen, el desarrollo humano, la pobreza y la desigualdad son básicamente conceptos multidimensionales, interrelacionados y centrados en el individuo, todos ellos fundamentados en las capacidades individuales que tienen un impacto final en el bienestar

personal. Por tanto, el desarrollo humano implica ampliar el conjunto de capacidades, la pobreza hace referencia a la privación de capacidades y la desigualdad implica a personas que deberán elegir entre diferentes habilidades y libertades individuales.

## **II. POBREZA: OBJETIVO 1 DE LA AGENDA 2030**

Tras la definición de conceptos que enmarcan teóricamente este artículo de reflexión sobre la pobreza, se debe evidenciar a continuación el compromiso adquirido por la comunidad internacional en la erradicación de la pobreza en todas sus formas, siendo así el primero de los 17 objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre de 2015 por más de 150 jefes de Estado y de Gobierno en la histórica Cumbre de Desarrollo Sostenible.

Es sabido que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no son jurídicamente obligatorios para los Estados firmantes, pero se espera que los gobiernos los adopten como propios y establezcan marcos nacionales para su logro en los plazos fijados. Los países tienen la responsabilidad primordial del seguimiento y examen de los progresos conseguidos en el cumplimiento de los objetivos, para lo cual es necesario recopilar datos fiables, accesibles y oportunos. Las actividades regionales de seguimiento y examen se basarán en análisis llevados a cabo a nivel nacional y contribuirán al seguimiento y examen a nivel mundial.

La principal referencia a combatir la pobreza en los ODS se encuentra en la meta 1a:

Garantizar una movilización importante de recursos procedentes de diversas fuentes, incluso mediante la mejora de la cooperación para el desarrollo, a fin de proporcionar medios suficientes y previsibles a los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, para poner en práctica políticas y programas encaminados a poner fin a la pobreza en todas sus dimensiones.

Otra de las metas establecidas de los ODS para acabar con la pobreza es crear marcos normativos sólidos en los planos nacional, regional e internacional, sobre la base de estrategias de desarrollo en favor de los pobres que tengan en cuenta las cuestiones de género. El objetivo es que para 2030 se pueda asegurar que todos los hombres y todas las mujeres tienen los mismos derechos a los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, la propiedad, el control de la tierra y otras formas de propiedad, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías apropiadas y los servicios financieros.

Retomando datos relativos al estado mundial de la pobreza, el Banco Mundial (2018) señala que el 10,7% de la población mundial vivía con 1,90 dólares al día o menos en 2015; frente al 35% de 1990 y al 44% de 1981. Esto significa erradicar la pobreza extrema está a nuestro alcance, si existen firmes compromisos de los gobiernos. En abril de 2013, el Banco Mundial estableció un nuevo objetivo para acabar con la pobreza extrema en una generación, siendo que no más del 3% de la población mundial viviera con solo 1,90 dólares al día para el

2030. Al medir la pobreza, estaremos aprendiendo a diseñar nuevas estrategias de reducción de la pobreza, detectando cuales serian las más eficaces, eficientes y sostenibles en el tiempo y en cualquier territorio, especialmente entre los países en desarrollo.

En este debate sobre los ODS y los compromisos gubernamentales cabría introducir varios factores que provocan la pobreza como fenómeno global, como sería los efectos de la redistribución de la riqueza. Este aspecto genera polémica en los Estados, principalmente en aquellos países ricos donde la brecha de la pobreza se amplía cada año, mientras aumenta periódicamente el PIB. De manera que la problemática social de la pobreza se instala estructuralmente en aquellas sociedades avanzadas, donde conviven las grandes fortunas junto a las bolsas de pobreza extrema. Así, la desigualdad como explicación de la pobreza en países que progresan en términos macro-económicos, a medida que se incrementan las proporciones de personas privadas de oportunidades para cubrir sus necesidades básicas. Una paradoja más de un «primer mundo» opulento en tiempos de progreso y desarrollo económico, mientras la falta o la incorrecta redistribución de la riqueza desequilibra estas mismas sociedades compuestas por minorías potentes frente a mayorías vulnerables socialmente.

Ante las circunstancias comentadas, surgen voces críticas desde la sociedad civil organizada que luchan por la mejora de las condiciones de vida de quienes tienen menos oportunidades para su desarrollo e inclusión social. Por el contrario, germina otro caldo de cultivo del odio y la intolerancia respecto a los vulnerables y discriminados, en

ocasiones denominados como «invisibles», «ellos» o «los otros» frente al «nosotros» todopoderoso y tribal de un territorio. Se trata de movimientos sociales y políticos con ideologías del odio, que potencian sus reinenciones -ya fracasadas en tiempos agoreros en España y el resto de Europa- con líderes autoritarios, en apariencias democráticos y populares, que proyectan un modelo de sociedad contrario a los valores y principios democráticos de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Formaciones ultraderechistas con propuestas de medidas populistas que cuestionan el propio sistema democrático desde las tribunas de instituciones representativas, desde donde lanzar discursos de odio humillante y excluyente hacia grupos en situación de vulnerabilidad (migrantes, minorías étnicas, etc.).

De ahí que el debate público sobre los ODS puede neutralizar estas aspiraciones «caudillistas» entre líderes políticos contrarios a la igualdad de oportunidades y el bienestar general. Posicionamientos como el de Trump, Salvini, Orbán o Bolsonaro, entre otros tantos, dañan el proceso de consecución de los ODS para la comunidad internacional, imponiendo un *revival* del darwinismo social que pretenden la normalización del conflicto social como mecanismo de autodefensa de quienes son diferentes y agreden unos supuestos valores tradicionales entre sociedades fronterizas con culturas tribales. Sin duda, estas corrientes de pensamiento político, fácilmente extensibles entre la población, son un peligro para la humanidad a tenor de sus decisiones y actuaciones políticas contraria a los derechos humanos, el desarrollo sostenible o la propia seguridad mundial.

Concluir este epígrafe, afirmando que la Agenda 2030 representa una oportunidad para las políticas públicas de lucha contra la pobreza, y a favor de la equidad y la sostenibilidad, teniendo entre uno de los focos, la infancia (Gobierno de España, 2018).

### **III. POBREZA INFANTIL: POSIBLES CAUSAS Y EFECTOS**

La literatura económica y sociológica que estudia la persistencia del desempleo y de la pobreza concluye que cuanto mayor es su duración más difícil resulta salir de ellas y, lo esencial, que esa falta de empleo, de ingresos o de seguridad económica es mucho más dañina cuando se cronifica, es decir, cuando los que la sufren no ven la salida del túnel o cuando la reincidencia es más la norma que la excepción. Si esas carencias persisten de generación en generación, la dinámica societaria se traduce en una alta correlación entre las rentas de progenitores y descendencia y en una menor movilidad social de los estratos de bajo nivel socioeconómico. Es decir, si la falta de recursos económicos pasa de ser un accidente en la vida a persistir en el tiempo, se convierte entonces en una manifestación de profunda desigualdad e injusticia social.

Hace unos años, la OCDE publicó varios informes analizando la persistencia de la pobreza en países ricos y, en 2015, la Comisión Europea abordó este fenómeno realizando estudios, que demostraban que en muchos países, también en España, la mayoría de los episodios de pobreza eran de corta duración y sólo una pequeña parte de la población estaba atrapada en la pobreza crónica y estructural. España

destacaba por ser el país en el que más población había pasado, alguna vez, por una situación de necesidad económica y también por registrar una mayor tasa de reincidencia. En una ventana de cuatro años, más de cuatro de cada diez españoles vivían, al menos un año, con ingresos por debajo del umbral de la pobreza, el doble que la media europea. Prácticamente la mitad de ellos conseguía salir de esa situación, pero volvía a caer en ella al poco tiempo, mientras que en Alemania, Francia, el Reino Unido o Portugal eso le sucedía sólo a un tercio.

Antes de la crisis, el riesgo de pobreza crónica en España estaba en la media europea, por encima de Alemania y Dinamarca, pero por debajo de Portugal. Sin embargo, los últimos datos muestran que la crisis frenó en seco las posibilidades de salida de la pobreza mientras que las de entrada no paraban de crecer. Como consecuencia, entre 2008 y 2016 el riesgo de pobreza crónica de las familias españolas se dobló, como ilustran las cifras del reciente Informe sobre bienestar económico y material del Observatorio Social de la Caixa (2018). Y, lo que es aún más preocupante, este incremento afecta mucho más a las familias jóvenes que al resto.

La realidad emergente es la transmisión intergeneracional de la pobreza, como demuestran los organismos oficiales y no gubernamentales, que manifiestan que el nivel educativo de los progenitores y la frecuencia de problemas económicos durante la adolescencia de los hijos e hijas son las variables principales para heredar la pobreza. En definitiva, crecer en un hogar pobre aumenta las posibilidades de ser pobre también en la edad adulta, con las consecuencias personales que conlleva de

desestructuración familiar, marginación y exclusión social. En cuanto a la movilidad social, España es un país que ha logrado mejorar el nivel educativo medio de su ciudadanía en general y en un tiempo récord, tras la democracia y décadas posteriores cuando el ascensor social permitía ascender en la escala social. Actualmente, este ascensor empieza a mostrar signos de agotamiento por disfunciones sistémicas que limitan o impiden que la ciudadanía eleve su estatus social con el esfuerzo personal.

En esta coyuntura de cierta desesperanza para ciertos segmentos de la población, no es de extrañar que muchas personas cuestionen la utilidad social del Estado de bienestar como proveedor de bienes y servicios públicos en igualdad de condiciones para la sociedad en general. El pesimismo de los españoles sobre el futuro de las generaciones venideras es evidente, y en ocasiones motivo de conflictos entre generaciones diferentes, apuntando que la cronificación de la pobreza en las familias jóvenes y el frenazo del ascensor social sean percibidas como elementos que contribuyan a aumentar los riesgos en el futuro. Así, lo más urgente sería empezar a transitar hacia un modelo de Estado de bienestar con redes fuertes de protección social para las familias jóvenes, más focalizado en sus necesidades de ingresos. Se necesita incorporar criterios amplios de equidad en el sistema educativo que a medio plazo puedan lograr la máxima igualdad de oportunidades desde la base, invirtiendo más y mejor en educación pública y promoviendo la inclusión frente a la segregación educativa por origen social.

Los datos indican que la pobreza infantil afecta a uno de cada tres niños y niñas en España, mientras que el 32,9% de los menores están en riesgo de pobreza y exclusión lo que represente más de 2.749.000 menores en España (tasa AROPE). Según la Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2018), la población menor de 16 años es el grupo de mayor riesgo de pobreza (28,1%) en 2017, que supone 2,1 millones de niños y niñas. España tiene una de las tasas de riesgo de pobreza infantil persistente más altas (1 de cada 5 menores), y se encuentra entre los países en los que la brecha en pobreza persistente entre población infantil y población adulta es mayor, conforme a los datos del Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil (2019).

Estos son algunos datos para la preocupación social e institucional. Pero la pobreza infantil es un fenómeno complejo, como la propia pobreza que afecta a personas especialmente vulnerables como son los menores de edad. Los niños y las niñas son personas que, por sí solas, no pueden hacer nada para salir de una situación de pobreza, que en ocasiones le viene impuesta por circunstancias familiares y comunitarias.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) contempla como principios básicos la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo, y la participación infantil. Esta Convención reconocer en sus 54 artículos que los niños y las niñas son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Para lograr tales fines, es necesario poner en marcha

acciones que acrecienten las oportunidades y capacidades de la infancia para salir del círculo de la pobreza. El interés superior de la infancia obliga a considerar la pobreza infantil como una prioridad mundial en la lucha contra la pobreza.

La incidencia de la pobreza infantil está investigado que es más elevada en aquellos países que presentan tales características, según el SIIS-Centro de Documentación y Estudios (2013):

- Registran tasas elevadas de pobreza para el conjunto de la población y, especialmente, para los grupos con mayores tasas de fecundidad, como los inmigrantes;
- Carecen de un sistema sólido de políticas de apoyo a las familias y/o de un sistema de garantía de ingresos orientado al conjunto de la población;
- Tienen tasas elevadas de desempleo o inactividad, especialmente femenina, y/o un modelo productivo que prima el empleo de bajos salarios, con tasas de pobreza laboral elevadas. Todo ello pone de manifiesto en qué medida la contención de la pobreza infantil se vincula a la adopción de unas políticas sociales y económicas determinadas.

A pesar de los avances favorables hacia la dignificación de la infancia a escala global, aún quedan muchas situaciones de desigualdad e injusticia social que afectan a niños y niñas. Hay determinados países que se encuentran más retrasados que otros en la obligación de dar a

los derechos de la infancia la importancia que merecen institucional y socialmente; incluso hay varias regiones y países donde parecen estar en peligro de retroceso ciertos avances de protección y defensa de la infancia debido a las amenazas que suponen la pobreza, los conflictos bélicos o las epidemias.

En la infancia, la pobreza tiene también efectos a nivel meramente físico, pues ralentiza el crecimiento y dificulta el aprendizaje. Normalmente relacionamos pobreza con carencias o privaciones, sin embargo, va mucho más allá, puesto que la pobreza trae aparejada otra serie de procesos no solo económicos, sino también sociales, que condicionan la existencia de las personas. Así, relacionamos pobreza con exclusión, desigualdad y con falta de oportunidades. En el caso de la infancia, resulta especialmente grave que esta no tenga posibilidades de optar a unas condiciones de vida digna, ya que ello marcará su futuro para siempre. La pobreza infantil supone la causa principal de vulneración de los derechos de millones de niños y niñas en el mundo.

En el caso de España, una sociedad democrática consolidada en el marco de la Unión Europea, ocupa el puesto 21 en la clasificación global de los 41 países de la OCDE (INEE, 2016) en materia de bienestar infantil. Sin embargo, se sitúa por debajo de la media en los objetivos de empleo y crecimiento económico, y de lucha contra la pobreza y reducción de la desigualdad. Los datos indican que 1 de cada 3 niños y niñas están en riesgo de pobreza o exclusión social, lo que representaría el 2,2 millones de menores en nuestro país.

De los análisis de la realidad sobre la pobreza infantil realizados en España, se podrían destacar las siguientes características:

- Pobreza infantil monetaria, alimentaria, residencial, energética, educativa, sanitaria, etc.
- Significa desigualdad de oportunidades, pues niños y niñas con las mismas capacidades vivirán realidades distintas que determinen su futuro adulto. La pobreza se hereda familiarmente.
- Infancia es el grupo etario que más sufre los efectos de la crisis económica y los recortes en ayudas sociales.
- Crecimiento veloz de la pobreza severa en los hogares con menores.

En España, al menos, se pretende desde la aprobación de la Estrategia nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023 (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019) que responde al compromiso del Gobierno de España con la cohesión y el progreso social, dando la cobertura adecuada a las necesidades de la ciudadanía y prestando especial atención a las personas más vulnerables en situación de pobreza o exclusión social. Este compromiso incluye mantener y desarrollar el Estado de Bienestar teniendo en cuenta su sostenibilidad, para dar respuesta a los retos sociales, utilizando todos los mecanismos del sistema de protección social, especialmente para la inclusión social plena de las personas más vulnerables. Con la Estrategia se atiende la demanda social de

hacer frente a las situaciones de pobreza y exclusión social, haciendo que el crecimiento económico actual sea inclusivo y que beneficie a todos, especialmente a aquellos que han sufrido del modo más severo la crisis económica.

En el marco de esta Estrategia se aborda de forma transversal dos asuntos fundamentales como son la protección de la infancia y la protección de las familias, actuando especialmente sobre aquellas que tienen más necesidades o se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Siendo así, una prioridad la pobreza infantil en esta Estrategia, dado que el Gobierno de España ha mostrado su compromiso nombrando un Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil con el fin de movilizar y coordinar las actuaciones de la Administración General del Estado en materia de lucha contra la desigualdad y la pobreza infantil. Es necesario poner el foco en mejorar los modelos de intervención social, reforzando todos los programas que sirvan para fortalecer las capacidades de las familias. Con ellos se aspira a prevenir las situaciones de desventaja social que vive la infancia y romper el ciclo de transmisión generacional de la pobreza y la exclusión social.

#### **IV. POLÍTICAS Y PROGRAMAS CONTRA LA POBREZA INFANTIL**

La infancia es el periodo de socialización y formación integral como individuo más importante en la vida humana, dado que se trata de una etapa fundamental para las condiciones de bienestar que se disfrutarán

en la vida adulta. Las principales habilidades, competencias y cualidades personales que definen nuestras capacidades para funcionar como seres humanos han sido conformadas y nutridas en la infancia. Situaciones de vulnerabilidad en la infancia afectan negativamente a aspectos determinantes para el desarrollo equilibrado de la personalidad y el progreso educativo.

Desde hace unos años, se ha producido una reacción social e institucional de lucha contra la pobreza infantil, quizás debido a la mayor sensibilidad que producen determinados casos que afectan a entornos familiares que hasta hace unas décadas estaban integrados y normalizados plenamente en la sociedad española, evidenciando que cualquier puede ser víctima de la pobreza y la exclusión social.

Existen múltiples políticas y programas que pretenden erradicar la pobreza infantil en España, bien implementados desde las administraciones públicas o bien desde el sector privado no lucrativo, que comparten el mismo objetivo de romper el círculo de la pobreza transmitida por los progenitores hacia sus menores mediante la intervención en contextos familiares y socio-comunitarios.

Sería injusto citar únicamente algunas de estas actuaciones en este artículo, dado que el catálogo es amplio y diverso en materia de lucha contra la pobreza infantil en España. De ahí que se recomiende consultar el Informe sobre política públicas para combatir la pobreza en España (CES, 2017), entre otros documentos ilustrativos. De modo que se ha optado por enunciar algunos objetivos generales observados en

los programas de atención integral a la infancia en nuestro país, como serían los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de las competencias de los niños y las niñas que permitan mejorar sus procesos de integración social y autonomía.
- Promover el desarrollo social y educativo de la infancia y adolescencia en su contexto familiar, escolar y social.
- Implementar modelos de acción social y educativa integral que contribuya a mejorar las oportunidades de desarrollo social y educativo de la infancia y sus familias.
- Facilitar la integración social y educativa mediante el acceso a la cultura y al ocio saludable de niños y niñas cuyas familias se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.
- Crear espacios amigables y seguros para la infancia, sin discriminación alguna.
- Facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral de familias económicamente vulnerables que no tienen recursos para sufragar servicios de atención y cuidados para sus hijos e hijas.
- Garantizar la cobertura de necesidad de alimentación equilibrada, saludable y adecuada a las necesidades nutricionales para la población infantil.

- Contribuir a sensibilizar y movilizar a la sociedad española en la erradicación de la pobreza infantil.

En el marco de la mencionada Estrategia nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023 se aborda de forma transversal dos asuntos fundamentales como son la protección de la infancia y la protección de las familias, actuando especialmente sobre aquellas que tienen más necesidades o se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Siendo así, una prioridad la pobreza infantil en esta Estrategia, dado que el Gobierno de España ha mostrado su compromiso nombrando un Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil con el fin de movilizar y coordinar las actuaciones de la Administración General del Estado en materia de lucha contra la desigualdad y la pobreza infantil. Es necesario poner el foco en mejorar los modelos de intervención social, reforzando todos los programas que sirvan para fortalecer las capacidades de las familias. Con ellos se aspira a prevenir las situaciones de desventaja social que vive la infancia y romper el ciclo de transmisión generacional de la pobreza y la exclusión social.

Todas estas actuaciones están siendo implementadas en colaboración con empresas privadas de distintos sectores (bancarias, telecomunicaciones, editoriales,...) comprometidas con esta causa social, como parte del desarrollo de su responsabilidad social corporativa. Igualmente, interviene la sociedad civil organizada a través de plataformas y redes de entidades sociales del Tercer Sector de acción social, que llevan siendo la conciencia colectiva para la intervención

social en la búsqueda de soluciones eficaces y sostenibles ante ésta y otras problemáticas sociales.

Con estos datos sobre la realidad de la pobreza infantil se podría avanzar en la reflexión y el diálogo sobre este fenómeno social, siendo conscientes del camino aun por recorrer hasta la eliminación de la pobreza que afecta a los menores en España. Un abordaje integral y colaborativo público-privado, desde la sensibilización hasta la intervención del problema, en distintos ámbitos de la sociedad (familiar, comunitario, educativo, sanitario, protección social,...) supondrá que esta lacra social tenga menor incidencia en la infancia de nuestro país. Si invertimos para que los niños y las niñas de hoy tengan más capacidades y oportunidades de convivir en mejores condiciones, estaremos construyendo una sociedad de progreso e igualdad para todas las edades y generaciones.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil (2019). Mapa territorializado de la pobreza infantil en España. Documentos breves 012, septiembre 2019. Gobierno de España. Madrid.

Banco Mundial (2018). La pobreza y la prosperidad compartida 2018: Armando el rompecabezas de la pobreza, panorama general del informe, Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO.

CES (2017). Informe sobre políticas públicas para combatir la pobreza en España. Colección Informes, número 01/2017. Consejo Económico y Social de España. Madrid.

Fundación Bancaria la Caixa (2018). Bienestar económico y material. Informe 01, octubre 2018. Observatorio Social de la Caixa. Palma.

Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea. Madrid.

INE (2018). Encuesta de Condiciones de Vida. Año 2018. Instituto Nacional de Estadística. Madrid.

INEE (2016). Revisión de la OCDE de las políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país – España, Madrid.

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). Estrategia nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023. Gobierno de España. Madrid.

PNUD (2016). Apoyo del PNUD para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Naciones Unidas. Nueva York.

SIIS-Centro de Documentación y Estudios (2013). Pobreza infantil en Euskadi. SIIS. Observatorio de Asuntos Sociales y Observatorio de Infancia y Adolescencia.

**SESIONES GENERALES**

**OBJETIVOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN**

**FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON**

**PROFESOR DE LA UNIVERSITAT DE VALENCIA**

Hay un hecho relevante que pasa inadvertido para las personas que se dedican a la educación: la primera universidad, la de Bolonia (Italia), fue fundada en el año 1088, pero las escuelas, tal y como las conocemos hoy, no se establecieron hasta el siglo XVIII o, más bien, hasta el siglo XIX (la Ley de Claudio Moyano es de 1857). Solemos representarnos los sistemas educativos como una sucesión ascendente de escuelas de Educación Infantil y Primaria, centros de Educación Secundaria y Postobligatoria y, por último, instituciones de Educación Superior o Universitaria, pero el proceso histórico no solo fue el inverso, sino que entre la constitución de las universidades y la de las escuelas hubo un paréntesis de siglos. En este texto se explicará por qué sucedió esto y cómo ello afectó de manera determinante al problema de los objetivos sociales de la educación. Es decir, no se van a proponer objetivos sociales de la educación, sino que se hará una genealogía del origen de la cuestión y, de este modo, se posibilitará una aproximación más rigurosa.

La Universidad de Bolonia estableció el modelo de instituciones que, copiando la forma de los monasterios benedictinos, impartían enseñanzas de la totalidad o universalidad (de ahí su nombre) de los saberes de la época, que eran la Teología, el Derecho y la Medicina. Al concluir las enseñanzas, los estudiantes obtenían la licencia (eran *licenciados*) para ejercer unos oficios que, aún hoy en día, están protegidos del intrusismo profesional. La razón para esta vigilancia es que estos tres saberes son importantes para el orden social porque, en definitiva, establecen las relaciones legítimas con lo absoluto, con las otras personas o con los cuerpos. En los tres casos, como ya advirtió Kant, se trata de saberes relacionados con el libro: la Biblia, el Código legal o el Tratado médico. Esto determinó la práctica de la enseñanza. Como los estudiantes no

podían ejercer, ni hacer prácticas (porque no tenían todavía *licencia*), la enseñanza se reducía a que el profesor leía un fragmento del libro (dictaba la *lectio*), generalmente en latín, y el estudiante lo memorizaba con ayuda de comentarios (frecuentemente muy voluminosos, cuyos autores o títulos han dado origen a las palabras *bártulos* o *mamotreto*). Antes de acceder a estas Facultades Superiores, el estudiante tenía que saber leer y escribir y, si era posible, disponer de nociones de latín. Estos conocimientos los conseguía de maestros que enseñaban en casas particulares y que también instruían en la manera de cortar el papel, afilar la pluma o diluir la tinta. Cuando el estudiante disponía de estas competencias podía acceder a la Facultad Inferior de la Universidad, que preparaba el acceso a las Facultades Superiores mencionadas.

La Facultad Inferior, común a las tres Superiores, se estructuraba en dos cursos. El primero, denominado *quadrivium*, estaba formado por las ciencias que se referían al mundo: Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. Piénsese que estas ciencias hundían sus raíces en el antiguo pitagorismo griego y el descubrimiento de las armonías universales. El segundo curso, denominado *trivium*, incluía tres disciplinas que no se referían al mundo, sino al lenguaje sobre él: la Gramática, la Dialéctica y la Retórica. Después de cursar estas siete *artes liberales*, el estudiante disponía del título de *bachiller* y podía acceder a una de las Facultades Superiores. Si no lo hacía, podía pasar por un individuo letrado e incluso engañar a los demás con lo que había aprendido. Por ello, en la literatura castellana del Siglo de Oro hay bachilleres que son más bien pícaros o *tunantes* (palabra relacionada con las *tunas* universitarias). Si el *licenciado* quería acceder a la docencia universitaria tenía que defender alguna afirmación (*tesis*) original ante un tribunal de profesores y recibía

el título de *doctor*. En el diagrama 1 se ofrece un representación de esa estructura tradicional.

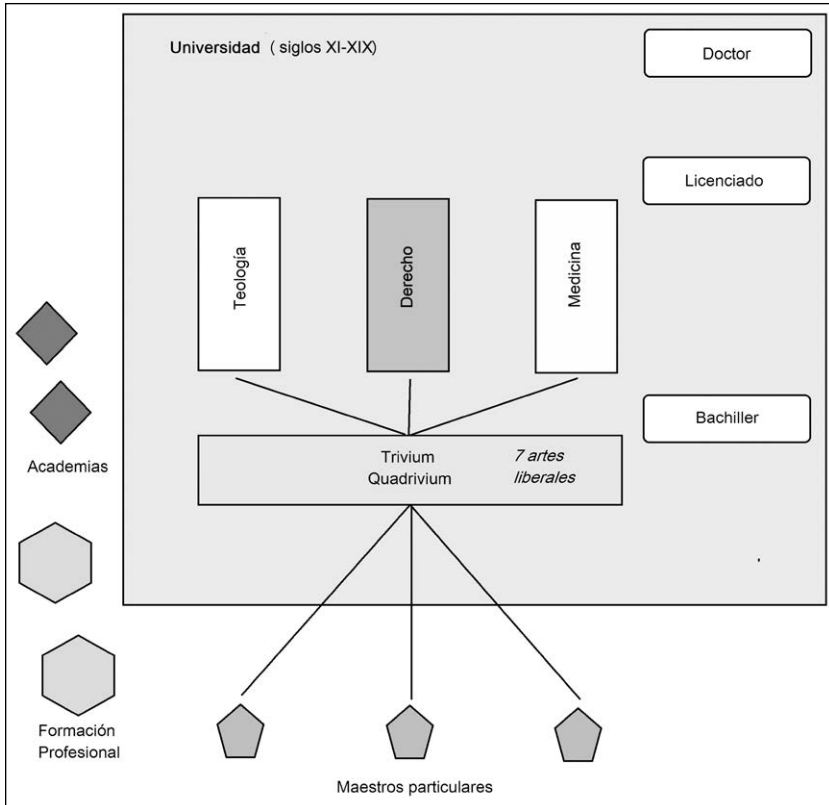


Diagrama 1. Estructura tradicional de la organización universitaria

Esta organización universitaria se mantuvo hasta principios del siglo XIX, cuando se estableció la Universidad de Berlín. Durante esos siglos ocurrieron algunos hechos significativos para entender la evolución de los sistemas educativos.

En primer lugar, en el Renacimiento europeo, casi todas las ciencias sufrieron importantes transformaciones. A principios del siglo XVI, Scipione del Ferro encontró la manera de resolver algunas ecuaciones de tercer grado, algo que no habían podido resolver los matemáticos antiguos; la Astronomía se vio sometida a la Revolución Copernicana; las disciplinas lingüísticas fueron revisadas en el seno del Humanismo; la Medicina se transformó con el descubrimiento de la circulación sanguínea y la nueva imprenta divulgó grabados con disecciones anatómicas; simultáneamente, la Teología fue cuestionada por las reformas y los cismas eclesiásticos. A pesar de todos estos importantes cambios, la estructura universitaria se mantuvo inalterada. La transformación que modificó el panorama educativo arrancó tiempo después con elaboraciones en el ámbito del Derecho. Hay que señalar que, a consecuencia de los conflictos religiosos, en buena parte de las universidades europeas se reforzó el control eclesiástico y se impusieron tesis conservadoras que alejaron de la universidad los intentos de experimentación o los progresos científicos. La investigación se refugió en las Academias (literarias, artísticas, científicas), que eran sociedades al margen de las universidades, financiadas generalmente por la burguesía o por una nobleza progresista.

Durante los siglos XVI y la primera mitad del XVII, el centro de Europa fue el escenario de una serie de conflictos bélicos, presentados a veces como guerras de religión. Este hecho hizo que se interrumpieran las tradicionales vías mercantiles entre el sur y el norte del continente. Las ciudades de la cuenca mediterránea, que habían tenido su esplendor con el comercio medieval (Florencia, Venecia), entraron en decadencia.

En el norte, por el contrario, una serie de factores favorecieron los intercambios mercantiles, como, por ejemplo: el precedente de una institución medieval (la Hansa), la autodefensa de las ciudades libres, la extensión del calvinismo (con una ética que favoreció la acumulación de capital, como mostró Weber) y las mejoras en la navegación, aunque en mares embravecidos y difíciles. No era infrecuente que se plantearan conflictos jurisdiccionales del tipo: ¿qué sucede si un barco de un país, con mercancía de otro, es auxiliado por otro navío de bandera distinta o naufraga en las costas de otro país? ¿quién será el propietario de las mercancías recuperadas? ¿Qué compensaciones serán las justas?... Algunos autores defendieron la existencia de un derecho *natural*, más allá de las variables legislaciones nacionales, que tendría que incluir normas como, por ejemplo, la necesidad de cumplir las cláusulas de los contratos. Ese derecho natural fue el trampolín que sirvió para una reinterpretación del orden social hecha por los ilustrados, que se elaboró entre la mitad del siglo XVII y la mitad del siglo XVIII y que condujo a la Revolución Francesa.

En aquella época, la explotación europea de los recursos de América y África, se acompañó por una viva curiosidad por sus pueblos y costumbres o la fauna y la flora de los territorios sometidos, que resultaban exóticos a los ojos europeos. Recuérdese que aquella explotación de recursos estuvo vinculada con el esclavismo. Era fácil argumentar la existencia de una diferencia entre el denominado «estado de naturaleza», en el que vivían los pueblos indígenas, y el «estado de sociedad», que se refería a comunidades europeas, más numerosas, con elaboraciones jurídicas o construcciones arquitectónicas más sofisticadas. La

existencia de un «estado de naturaleza» también venía avalada por la ingente literatura sobre niños salvajes. La cuestión que planteó Hobbes (por eso se suele conocer como el *problema hobbesiano*) es: ¿cómo se alcanzó el orden social? O, en otros términos: ¿por qué se transitó (en un pasado hipotético) del estado de naturaleza al estado de sociedad? Es lógico que ese tránsito no pudo estar promovido por ningún gobernante u ordenamiento jurídico, ya que se carecía de ellos, por definición, en un estado de naturaleza. La respuesta de Hobbes es la propia de un burgués, es decir de una persona acostumbrada a comerciar: se precisaría realizar un gasto (inversión) inicial para obtener un retorno mayor, un beneficio. Se trata pues de determinar qué cedieron las personas que habitaban en el estado de naturaleza para transitar al estado de sociedad y qué obtuvieron en este que suponía una ganancia. La respuesta de Hobbes es que cedieron la capacidad de ejercer espontáneamente la violencia y ganaron en seguridad. Si habitamos un estado de sociedad es precisamente porque hemos cedido o alienado la violencia en un macrosujeto, el Leviathan, el Estado en definitiva, y así estamos más seguros en general. Para Rousseau, lo alienado es la libertad como mera espontaneidad y lo que se obtiene es una libertad ordenada, civil.

Así pues, en el período de la Ilustración se divulgó una conceptualización de la sociedad como el resultado de una especie de *contrato* en el que se cedió la capacidad de violencia o la libertad espontánea para conseguir seguridad o libertad civil. Según aquellos autores, la realización de ese contrato o pacto era una suposición necesaria, una hipótesis apodíctica que diría Kant, avalada por el hecho de que habitamos en el estado de

sociedad. Pero, ¿qué sucede si vivimos en una comunidad donde no hay seguridad suficiente, ni libertad auténtica? La respuesta es clara: que, por el derecho natural, están justificadas todas las medidas que se tomen para que se cumplan las cláusulas del contrato (social). Por ello, la Revolución (francesa) no se puso en marcha porque se aspirara utópicamente a un mundo mejor, sino porque, en cierto modo, se exigió que se cumplieran las cláusulas de un pacto precedente. Hecha la Revolución, se plantearon inmediatamente dos cuestiones.

La primera era qué hacer con el rey. En el debate que se produjo en la Asamblea francesa, los girondinos propusieron llevarlo ante la justicia (porque además se rumoreaba que la familia real había especulado con la harina); los jacobinos replicaron que encausarlo sería suponer que el rey estaba sometido a la ley, derivada del pacto social; pero no era así, porque él no era un igual, no formaba parte del contrato social; todavía más: su mera existencia ponía en peligro el pacto, por lo que cualquiera estaba legitimado para acabar con él a fin de defender la sociedad, como explicó Foucault. Y así fue: los jacobinos capturaron a Luis XIV en Versalles y lo recluyeron en la Bastilla hasta que fue guillotinado.

La segunda cuestión, más relevante para el tema de este escrito, es: ¿qué pasa con las nuevas generaciones? Rousseau ya había deducido que se precisaba una institución para que los niños fueran introducidos en el contrato social. Incluso había definido en su libro *El Emilio* (que para él formaba una unidad con *El contrato social*) cómo debía ser ese proceso. Lo describe con una formulación aparentemente paradójica: la institución tenía el cometido de *desnaturalizar y renaturalizar* a

los niños. Para entender esta formulación hay que recordar que el concepto *naturaleza* tiene un doble sentido en Rousseau: por un lado, es descriptivo (lo que no es la sociedad) y, por otro, es prescriptivo o normativo (aquello que es bueno, lo que ha de ser). A los niños hay que desnaturalizarlos en el sentido de eliminar de ellos lo que comparten con los animales (modificando sus pautas de comportamiento e higiene); pero, al mismo tiempo, hay que dejar que crezca en ellos aquello que surge *naturalmente* y que es bueno (por ejemplo, el lenguaje o la empatía, la socialidad), y que se desarrolla desde el interior de manera orgánica, como una planta; por ello son frecuentes las metáforas botánicas en las nociones educativas (*Kindergarten*, jardín de infancia).

Poco después de que se hicieran las revoluciones políticas siguiendo este ideario ilustrado, los nuevos gobernantes se apresuraron a poner en marcha esta institución de desnaturalización y renaturalización, reclamada por Rousseau, para introducir en el contrato social a las nuevas generaciones. Sin embargo, y este es el punto fundamental, no fundaron una institución nueva, sino que utilizaron otras ya existentes, las universitarias, para cumplir este nuevo cometido. Hay que seguir con detalle los pasos que, desde hace un par de siglos, se dieron en este proceso de, digamos, estructuración universitaria, porque explican buena parte de los problemas educativos actuales.

En primer lugar, aunque no había un sistema educativo en el sentido moderno, se habían creado algunas escuelas, a veces financiadas por los municipios, donde unos pocos niños aprendían a leer, a escribir y las cuatro reglas aritméticas. Estos aprendizajes eran requeridos por el

creciente proceso de industrialización. Para poder trabajar en un telar mecánico, se precisaba que el obrero (y más frecuentemente la obrera) pudiera, al menos, contar las bobinas o los hilos de la trama.

En segundo lugar, el establecimiento de la Universidad de Berlín, a principios del siglo XIX, fue un acontecimiento muy importante. Después de las derrotas prusianas frente a los ejércitos napoleónicos en Jena y Auerstädt (1806) y Eylau (1807), se firmó la paz de Tilsit, que contemplaba el abandono prusiano de territorios al este del río Elba, como el ducado de Magdeburgo, donde estaba la Universidad de Halle. Por ello se decidió transferirla a Berlín. El ministro responsable, Beyme, solicitó diversos proyectos, que plantearon dos novedades históricas. Por un lado, ya no tenía sentido la dualidad entre universidad como escuela superior y academias (recuérdese, que habían sido auspiciadas por la burguesía o la nobleza progresista), toda vez que la burguesía había tomado el poder o se aprestaba a hacerlo. La nueva institución tenía que ser ambas cosas a la vez, como propuso Schleiermacher (este es el origen de que al profesorado universitario reciba la denominación genérica de *personal docente e investigador*). Por otro lado y en la misma línea, tanto Fichte como el resto de filósofos idealistas (Schelling, Hegel, etc.), defendieron vehemente que el saber no era algo estático, que había que transmitir, sino un conocimiento que se desplegaba en la historia. Efectivamente, durante los siglos XIX y XX, se incrementaron los descubrimientos y el número de ciencias que ocuparon paulatinamente su lugar en la universidad. De la Medicina comenzaron a desgajarse las Ciencias Naturales y del Derecho las Ciencias Sociales. En muchos casos, como correspondía a los nuevos

vientos revolucionarios, la Teología fue desalojada de la Universidad. Por ello, se incrementó el número de las Facultades Superiores. Recuérdense que desde el siglo XI al XIX solo eran tres. A pesar de ello, Medicina y Derecho no perdieron su prestigio secular. Más trascendente incluso fue lo que acaeció con la antigua Facultad Inferior.

A principios del siglo XIX, la primera medida legal que tomó el Estado español para desarrollar el sistema educativo que reclamaba el ideario revolucionario fue desdoblar en dos entidades la antigua Facultad Inferior (donde se impartían, recuérdese, dos cursos: el *quadrivium* y el *trivium*, las denominadas *artes liberales*). Por un lado, se creó una nueva Facultad Superior, denominada de diversas maneras: de Artes, de Filosofía, de Filosofía y Letras, etc. A lo largo del siglo XIX y, sobre todo, del XX, de la nueva Facultad de Filosofía comenzaron a desgajarse otras nuevas: Geografía, Historia, Filología, Psicología, Educación, etc., es decir, el conjunto de las Ciencias Humanas. Por otro lado, se mantuvo la Facultad Inferior, denominada ahora Bachillerato. Comenzaron a construirse institutos para impartir este nivel, que a veces recibieron el nombre de *universidades de provincia*. Los estudios de Bachillerato continuaron bajo la esfera de control de las Universidades (por ejemplo, la nómina de sus títulos eran firmados por los rectores), aunque el profesorado ya no tenía el estatus universitario. Esto tuvo dos consecuencias notables. La primera fue que los profesores universitarios comenzaron a reclamar que los estudiantes que accedían a la Universidad desde el Bachillerato estuvieran mejor formados, una cantinela que no ha dejado de sonar en los últimos dos siglos. La respuesta de los gobiernos al lamento continuo del profesorado

universitario fue ampliar paulatinamente ese Bachillerato: en algunos países se pasó de los dos cursos iniciales a siete o más años, con exámenes intermedios (reválidas) para transitar de un ciclo a otro. La segunda consecuencia fue que, aunque se ampliaron los cursos, la asignaturas que ocuparon un lugar destacado fueron las que procedían del *quadrivium* y el *trivium*: Matemáticas (Aritmética y Geometría) y Lengua; el lugar de la antigua Astronomía lo ocuparon las Ciencias Naturales y la Música quedó marginada. Así pues, el sistema educativo se construyó a partir de una doble ampliación de la Universidad: por un lado, una extensión horizontal de las Facultades Superiores; por otro, una ampliación vertical (hacia abajo) de la Facultad Inferior.

Al mismo tiempo, los requerimientos del sistema productivo fueron multiplicando la oferta de Educación Primaria, mediante el establecimiento de nuevos centros docentes y la impartición de más cursos. Las sucesivas reformas educativas durante el siglo XIX y parte del XX se enfrentaron fundamentalmente a la dificultad de armonizar esas dos extensiones, con dos lógicas diferentes: la del ascenso, por así decir, de los cursos de Primaria (que, en virtud de las ideas revolucionarias, se establecieron como obligatorios y, por lo tanto, gratuitos) y la del descenso, digámoslo así, de los de Bachillerato, que estaban diseñados con una finalidad pre- y pro-universitaria. Por eso y aunque parezca paradójico, primero se dispuso de Bachillerato, desde principios del siglo XIX, y solo recientemente cobró sustantividad la noción de Educación Secundaria (hacia finales del siglo XX, en el caso español). Por ello, las Matemáticas, la Lengua y las Ciencias, que tenían una posición destacada en el *trivium* y el *quadrivium*, mantuvieron

su predominio en el Bachillerato. A partir de la exigencia de que los alumnos llegaran formados a este nivel, resultaron preponderantes en Secundaria, y sucesivamente en Primaria e incluso se apunta ya su presencia en Educación Infantil. En el diagrama 2 se ofrece una representación gráfica de esa nueva relación entre la universidad y el sistema educativo.

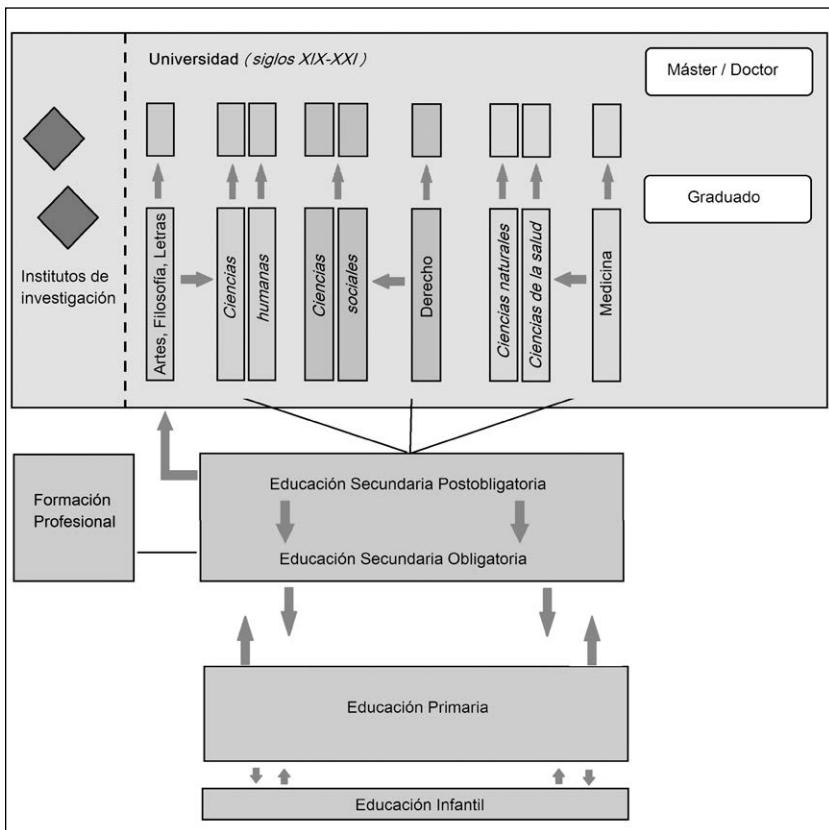


Diagrama 2. Nueva relación entre la universidad y el sistema educativo.

Se explica así que, por una parte, la ciencias de las Facultades Superiores, la Medicina y el Derecho, a pesar de su importancia, estén prácticamente excluidas del currículum de Educación Primaria y Secundaria, porque sobre todo esta se configuró como una extensión de la Facultad Inferior, no de las Superiores. Por otra parte, también se entiende de este modo que otras ciencias más recientes no tengan más que una presencia testimonial en los currículums de Primaria y Secundaria, como, por ejemplo, la Economía, la Sociología, las Ingenierías o la Ecología. Y naturalmente que la Educación Física, Musical o Artística estén relegadas. Las evaluaciones internacionales, que vuelven una y otra vez sobre las asignaturas del *quadrivium* y el *trivium* (Matemáticas, Lengua y Ciencias), refuerzan y legitiman una supuesta importancia, que nadie parece cuestionar. Las personas tienen que resolver problemas económicos, jurídicos o sanitarios, por no hablar de competencias como preparar la comida o conducir un automóvil, sin que la escuela les haya provisto de una formación adecuada en estos ámbitos, porque el tiempo y los recursos se concentraron en las materias que los medievales consideraban beneficiosas para acceder a las licenciaturas universitarias, que la mayor parte de la población nunca obtendrá.

En este panorama, se ha de comentar con más detalle la formación de las mujeres y la formación profesional y continua. Las mujeres estaban excluidas de la universidad (en el caso español, hasta la segunda década del siglo XX), lo que significaba dejarlas al margen de las investigaciones y los descubrimientos científicos. Aproximadamente a partir del siglo XVIII, comenzó la formación de niñas en escuelas de

Educación Primaria, para incorporarlas al sistema fabril. Las jóvenes de las clases superiores tenían preceptores domésticos (que impartían Música, Francés, Dibujo o Costura). Durante el siglo XIX se expandieron las órdenes religiosas femeninas que proporcionaban formación en régimen de internado o semiinternado a las jóvenes. Este sistema resultaba más económico para las familias y evitaba el riesgo que la muchacha estuviera en casa con preceptores eventualmente jóvenes. De esta manera se fueron incorporando muchas órdenes religiosas a la enseñanza. Algunas también se dedicaron a niños en situación de pobreza, a veces para evitar que se encuadraran en organizaciones socialistas o revolucionarias.

Con el desarrollo del capitalismo, se precisó una formación profesional y continua mucho más especializada que las cuatro reglas o el aprendizaje de la lectura y la escritura que ofrecían las escuelas de los siglos pasados. Sin embargo, los saberes profesionales siempre tuvieron un mal encaje en los sistemas educativos, organizados en torno al acceso a la Universidad. Ello originó tres consecuencias: en primer lugar, la minusvaloración de los itinerarios de Formación Profesional; en segundo lugar, el establecimiento frecuente de una doble red o doble circuito (Bachillerato-Universidad y Primaria-Formación Profesional), que se ha comprobado que favorece la desigualdad; y, en tercer lugar, el error habitual de identificar Educación Superior y Educación Universitaria.

En definitiva, la estructuración universitaria de la educación, es decir, el hecho de organizar en torno a la vieja universidad la nueva institución reclamada por los ilustrados, que había de, como decía

Rousseau, desnaturalizar y renaturalizar a los individuos para que fueran introducidos en el contrato social, tuvo el efecto de articular la educación en torno a las disciplinas del *quadrivium* y el *trivium*, difuminando el objetivo pretendido. Si hace dos siglos, los gobiernos postrevolucionarios hubieran decidido poner en marcha *ex novo* una institución que introdujera a las nuevas generaciones en el contrato social *al margen de* la vieja Universidad, la cosa hubiera sido diferente. Pero de aquellos polvos, estos lodos. Dicho de otro modo, por una equivocación llevamos doscientos años formando ciudadanos con el procedimiento espúreo de prepararlos para la universidad, a la que, además, buena parte de la población no accede.

Estoy seguro que el reloj de la historia no tiene vuelta atrás y tenemos que cargar con las consecuencias de aquella equivocación (la de utilizar la vieja universidad para introducir a las nuevas generaciones en el contrato social), pero describir esta genealogía puede permitir, al menos, tener una base para pensar los *fundantes*, me atrevo a decir, *objetivos sociales de la educación*. Más que acumular preceptos infundados, me parece más razonable, a la luz de lo expuesto, realizar el ejercicio mental de pensar la educación como una institución desprovista de la centralidad de la estructuración, digamos, universitaria. Los objetivos sociales de la educación son el resto de esta hipótesis contrafáctica, que recupera la voluntad primigenia de los ilustrados.

Naturalmente esta hipótesis contrafáctica, este retorno al origen, tiene que lidiar no solo con los intereses creados de la centralidad de la estructuración universitaria, entre los cuales la privatización de

la enseñanza no es el menor, sino incluso con la incomprensión de este proceso por parte de las denominadas ciencias de la educación, que encontraron en la traslación acrítica de los modelos tayloristas a los procesos de enseñanza su gran filón epistemológico. Dicho más claramente: la teoría del currículum es un escolio de lo que he denominado estructuración universitaria. Ciertamente, el descubrimiento realizado por la psicología constructivista del hiato entre la enseñanza y el aprendizaje ha puesto en crisis esta teoría, ya que, al no ser el aprendizaje un epifenómeno de la enseñanza, solo problemáticamente puede ser afectado por prescripciones curriculares. Por ello, tal vez una teoría del aprendizaje, ya no formulada en términos curriculares, como la que emerge en las teorías del aprendizaje biográfico y la biograficidad (K. Holzkamp, P. Alheit, B. Dausien, I. Goodson, R. Arnold etc.) pueda servir de puente para recuperar, al menos en parte, los objetivos sociales de la educación<sup>1</sup>.

---

1 Como referencias complementarias a esta anotación final, el lector puede consultar *Educación y biografías*, una antología de textos, editada por A. Villar y F. J. Hernández, publicada en 2015 por la Universitat Oberta de Catalunya, o la reciente traducción, realizada por el autor de estas líneas, del libro *Biograficidad* de P. Alheit, publicada en 2019 por el Instituto Paulo Freire de Xàtiva. *Biografías*, una antología de textos, editada por A. Villar y F. J. Hernández, publicada en 2015 por la Universitat Oberta de Catalunya, o la reciente traducción, realizada por el autor de estas líneas, del libro *Biograficidad* de P. Alheit, publicada en 2019 por el Instituto Paulo Freire de Xàtiva.

**SESIONES GENERALES**

**AGENDA 2030: NUEVO CONTRATO GLOBAL PARA  
LA CONVIVENCIA Y LA CIUDADANÍA SOCIAL**

**FEDERICO BUYOLO**

**DIRECTOR GENERAL DEL ALTO COMISIONADO PARA LA AGENDA 2030**

**ALBA AMBRÓS**

**GABINETE DEL ALTO COMISIONADO PARA LA AGENDA 2030**

**MADRID, ESPAÑA**

Cuando el 25 de septiembre de 2015, 193 Estados de Naciones aprobaron la Agenda 2030, en realidad estaban sentando las bases de un nuevo contrato social global. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y las 169 metas, conforman una agenda integradora y transversal que va mucho más allá de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que estaban enfocados hacia un desarrollo Norte-Sur.

La Agenda 2030 recoge una nueva visión del desarrollo, integrando el aspecto económico, social y medioambiental, pero lo más importante es que esta Agenda es fruto del consenso de todos los actores que conforman la sociedad – sector público, sociedad civil y sector privado–, generando las alianzas necesarias para avanzar y situando a las personas en el centro de las acciones y decisiones.

Decimos que esta Agenda es un nuevo contrato social global por el hecho de estar centrada en el llamado eje de las «cinco P»: personas, paz, planeta, prosperidad y *partnership* (alianzas en castellano) y, cuyo fin es conseguir una sociedad más justa con un desarrollo sostenible e inclusivo, situando a las personas en el centro de todas las acciones, con la intención de que «nadie quede atrás».

Comparando la Agenda 2030 con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, nos encontramos con que la interrelación de las «cinco P», sobre todo en lo relativo a personas y planeta, es lo que hace que esta Agenda sea tan innovadora. Por otro lado, la Agenda 2030 es la confluencia de otras dos, la agenda medioambiental y la agenda de desarrollo internacional, pero ante un mundo cada vez más complejo e interrelacionado, todas ellas se han tornado más globales y el cumplimiento de los objetivos es interdependiente.

De hecho, no podemos centrarnos en un solo Objetivo sin trabajar directa o indirectamente en los demás. Por ejemplo, avanzar en Igualdad de Género (ODS5) requiere trabajar para una Educación de Calidad (ODS4),

asegurando la eliminación de las disparidades de género en la educación, así como asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. Otro ejemplo es trabajar para transformar nuestras Ciudades y Comunidades haciéndolas más sostenibles (ODS11), lo que tiene un impacto directo en Acción por el Clima (ODS13) si nos fijamos en la contaminación y las emisiones de CO<sub>2</sub>, convirtiendo nuestras ciudades en lugares más sostenibles y respetuosos con el aire y las personas.

España, como Estado firmante, ha adquirido un compromiso de país: el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Es tarea de todos y todas. Como agenda global, incluye a todos los agentes sociales, en particular al sector privado y administraciones públicas. Para favorecer la transformación, debemos contar con la experiencia, conocimiento y participación de toda la sociedad.

En julio de 2018, España acudió al examen voluntario ante las Naciones Unidas con una serie de compromisos plasmados en el «Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible». La elaboración del Plan de Acción, iniciado un año antes, ha estado guiada por el objetivo de aglutinar el compromiso y la contribución de los diferentes agentes alrededor de la visión común que la Agenda representa. Recoge las líneas maestras de la Agenda 2030 y comienza con una introducción del Presidente del Gobierno presentándola como un proyecto de país.

Este Plan de Acción contiene cuatro partes, la gobernanza, las políticas palanca, las medidas transformadoras y la estrategia, que colaboran a la implantación de la Agenda 2030 y el cumplimiento de los ODS en nuestro país. La gobernanza de la Agenda 2030 en nuestro país, está compuesto por cuatro agentes: el Grupo de Alto Nivel, el Consejo de Desarrollo Sostenible, la Comisión Nacional para la Agenda 2030 y las reuniones de Alto Nivel.

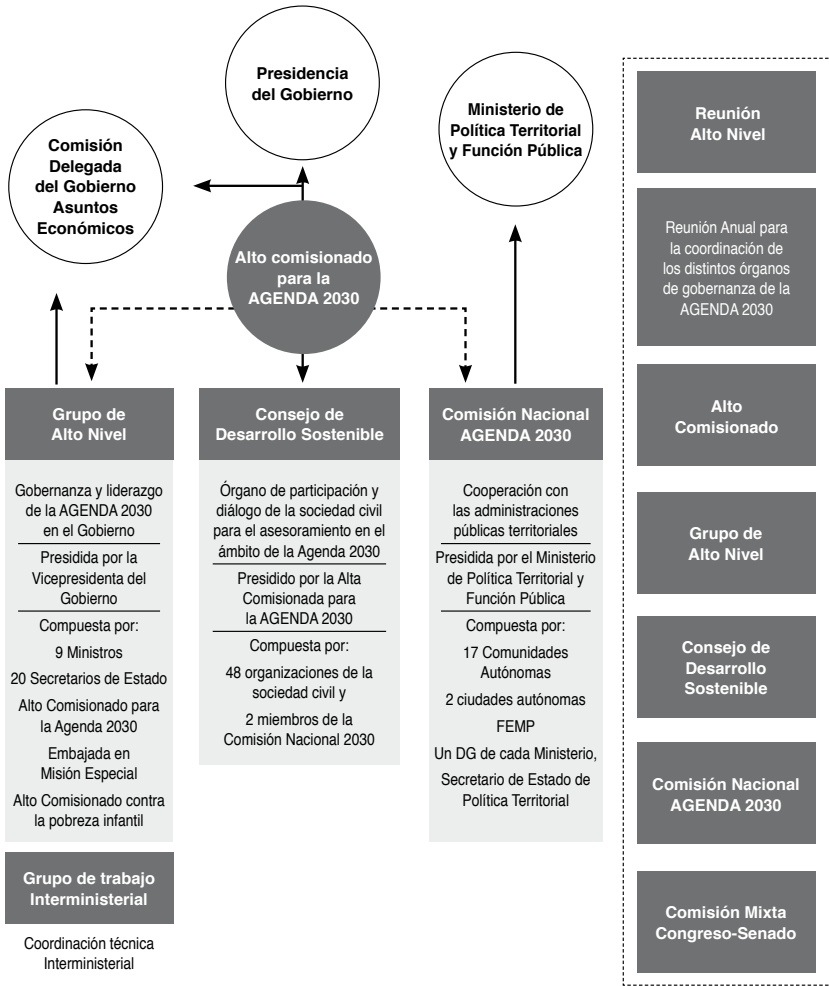


Imagen 1. Mapa de la Gobernanza de la Agenda 2030<sup>2</sup> en España

<sup>2</sup> Disponible en: [https://www.agenda2030.gob.es/sites/default/files/INFORME\\_DE\\_GOBERNANZA\\_AC\\_2030\\_1.pdf](https://www.agenda2030.gob.es/sites/default/files/INFORME_DE_GOBERNANZA_AC_2030_1.pdf)

Con políticas palanca, nos referimos a aquellos programas o políticas con capacidad de acelerar la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, impulsar un desarrollo sostenible coherente y alcanzar un impacto más rápido y sostenido sobre aspectos clave para el progreso del conjunto de la Agenda 2030. Dada su fuerza simbólica, su incidencia capital en uno o varios Objetivos de Desarrollo Sostenible, su capacidad práctica de crear sinergias en varios ODS y, en metas importantes, desde una política o medida concreta, y su efecto multiplicador, se introduce este concepto para referirse a aquellas de similares características cuya capacidad de apalancar o movilizar impactos se desea enfatizar.

Las políticas palanca han de entenderse como instrumentos transversales para romper silos o compartimentos sectoriales rígidos y atender a un desarrollo sostenible que conecte diferentes actores, sectores y políticas en una visión común integrada. El Gobierno ha identificado nuevas áreas clave donde es preciso formular políticas palanca: la igualdad de oportunidades; la agenda urbana; la lucha contra la pobreza y la exclusión social, y muy especialmente en la infancia; el cambio climático y la transición energética; la economía circular; la economía social; la investigación científica y técnica para los Objetivos de Desarrollo Sostenible; el plan de Gobierno abierto y finalmente recuperar la cooperación española al servicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Respecto a las medidas transformadoras, tal como ocurre con las políticas palanca son, por su propia concepción, integradas y transversales. Su implementación deberá necesariamente realizarse de manera integrada,

con la participación activa de diversos departamentos ministeriales y con articulación multinivel y multiagente. Por ello, el Gobierno español identificó diez medidas transformadoras, que permitan situar la Agenda 2030 en el centro de nuestra identidad en el mundo, en Europa y a nivel multilateral.

Estas medidas son: situar la Agenda 2030 en el centro de la identidad de España en el mundo, en la política europea y multilateral; impulsar las alianzas para los Objetivos de Desarrollo Sostenible entre todos los agentes como vectores de transformación; impulsar la educación para el desarrollo sostenible como un pilar fundamental; informar para conocer, sensibilizar para hacer, comunicar para transformar: un pacto para la comunicación de la Agenda 2030; impulsar la cultura como elemento clave para la transformación; impulsar una función pública con los conocimientos para implementar los Objetivos de Desarrollo Sostenible; presupuestar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: alineamiento de los presupuestos de cada departamento ministerial; alinear la compra pública con los Objetivos de Desarrollo Sostenible; establecer una memoria preceptiva de impacto normativo en los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la actividad legislativa y finalmente alinear la Agenda 2030 y el plan nacional de reformas.

Desde la implantación de la Agenda 2030 como marco de las políticas del gobierno, se han aprobado planes estratégicos y medidas que inciden en su cumplimiento de manera directa y abordan estos retos. Por ejemplo, la Agenda Urbana (Ministerio de Fomento) o el anteproyecto de Ley de Cambio Climático y Transición Energética (Ministerio para

la Transición Ecológica) entre otras medidas. En un estudio realizado por el Alto Comisionado para la Agenda 2030, hasta junio de 2019, se aprobaron más de 320 medidas políticas que impactan directamente en las metas que conforman los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Destacan las medidas de corte social, económico y laboral, con especial foco en los más desfavorecidos, habiéndose incrementado un 22,3 % el salario mínimo interprofesional, hasta los 900€ mensuales. También destacan medidas educativas adoptadas, como la mejora de la formación del profesorado, el incremento de plazas, así como la ampliación de las becas para estudiantes, que incide directamente en el Objetivo 4, para lograr una educación de calidad.

La cuarta parte, supone la elaboración de una Estrategia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2020-2030), que es de máxima prioridad, y debe alinear en un único marco las estrategias sectoriales existentes y orientar las futuras, aterrizando la visión compartida de todos los actores que han de participar en ella, así como los mecanismos de localización e implantación de la Agenda 2030. Tal y como se hizo para la elaboración de la Agenda 2030, esta estrategia ha de contar con una amplia participación de todos los sectores de la sociedad, de manera que se pueda generar un consenso entre el sector público, las administraciones, la sociedad civil y el sector privado.

La irrupción de la joven Greta Thunberg y el movimiento juvenil planetario que ha despertado la conciencia de lucha contra una emergencia climática que nos atañe a todos y todas, viene a reforzar

la necesidad de trabajar hacia un desarrollo sostenible que mitigue los efectos nocivos que producimos. No se puede seguir en la senda de las energías fósiles, ni tampoco asfixiar nuestro planeta, porque como dijo el entonces Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-moon, no existe un Planeta B. Tanto los gobiernos, como el sector privado y la sociedad civil, deben ser conscientes de la necesidad de aplicar políticas y medidas que lo protejan.

No nos hemos dado cuenta hasta ahora, o no nos queríamos dar cuenta, de que el modelo de crecimiento que teníamos era devastador para el Planeta. España es un país muy vulnerable al cambio climático. Lo vemos constantemente. Desastres naturales que tienen origen en el calentamiento del Planeta, producen cambios en nuestra vida cotidiana, como por ejemplo el aumento de la temperatura. En este sentido, el mensaje de Greta Thunberg es determinante y, si alguien no es sensible a él, se equivoca.

Otras medidas que van en la línea del cumplimiento de la Agenda, son los pasos para garantizar la atención sanitaria universal, el Pacto de Estado contra la violencia de género, el Plan Director por un Trabajo Digno, las medidas urgentes para la transición energética y la protección de los consumidores.

En aras de la coherencia externa e interna de la Agenda 2030, y en una clara apuesta por el multilateralismo, junto al Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, las organizaciones responsables de nuestra política exterior multiplican las prioridades españolas fuera de nuestras fronteras. La ambición de esta agenda, que

busca el cambio de paradigma hacia un modelo de desarrollo sostenible social, económico y medioambiental, implica un compromiso universal. Así, la erradicación de la pobreza, la disminución de las desigualdades, la sostenibilidad en todas sus dimensiones, el enfoque basado en Derechos Humanos y el enfoque de género, son las prioridades de nuestra política exterior.

Los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible son también los valores que dan sentido a Europa: el respeto al Estado de Derecho, el diálogo y la tolerancia, la igualdad de oportunidades, la paz y la convivencia. Una Europa que protege los derechos de los más vulnerables, que se compromete con los Acuerdos de París para frenar el cambio climático, que hace de la igualdad de género una de sus prioridades.

La Agenda 2030 es un acuerdo global, asumido por los países que forman las Naciones Unidas y que pretende ser una hoja de ruta para construir un mundo más justo, próspero, sostenible y en paz, poniendo a las personas en el centro, con el objetivo de «no dejar nadie atrás». Todo esto sólo lo conseguiremos desde las alianzas de todos los actores implicados; gobiernos, sociedad civil y ciudadanía en general. Es una Agenda ambiciosa, pero también realizable.

Ya estamos sufriendo los efectos del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y de vivir en sociedades desiguales. Hoy, más que nunca, debemos decir con firmeza y convencimiento que sí que hay una alternativa. Una respuesta diferente es posible. El modo en que afrontamos los grandes retos debe estar basado en los valores

universales de la justicia, la igualdad, la solidaridad y los derechos humanos. Debemos y queremos dar una respuesta que ponga a las personas primero, cualquiera que sea su origen y condición; que respete nuestro planeta y los derechos de las generaciones futuras; que genere un progreso compartido, seguro y sostenible; que construya la paz y la justicia; que sea la de todos y de todas en alianza. El ser humano ha sido capaz de hacer grandes esfuerzos por superar etapas y avanzar hacia el progreso, ahora también es posible. Hemos sido parte del problema, ahora somos el todo de la solución.

Pero la urgencia y la necesidad de que aceleremos el ritmo de transformación es cada vez más apremiante. El planeta no deja de avisarnos de los riesgos y de las consecuencias a los que podríamos tener que enfrentarnos si no cambiamos de manera urgente nuestra manera de hacer las cosas. Los científicos ya no tienen dudas de que no podemos seguir actuando como hasta ahora y no podemos mirar para otro lado.

Ha llegado el momento de trabajar juntos para que, entre todos y todas, podamos definir el mundo que queremos. Es el momento de generar colaboraciones radicales que den certidumbre y propósito común.

Imaginemos un mundo en 2030 en el que el cambio climático haya dejado de ser una amenaza; donde la inclusión sea la norma y no la excepción; un mundo en el que los derechos humanos sean respetados y la paz sea el denominador común. Una economía al servicio de la prosperidad.

En definitiva, sociedades en las que las personas estén en el centro de todas las políticas. La Agenda 2030 supone un compromiso ético basado en la solidaridad y el respeto de los valores humanistas. La ética de la responsabilidad con el planeta y las personas consiste en que asumamos nuestro papel como transformadores del mundo en que vivimos para que nadie quede atrás.

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL  
FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIIO**

**INVESTIGAR PARA UN CURRÍCULUM DE CIENCIAS  
SOCIALES BASADO EN PROBLEMAS Y RETOS  
CONTEMPORÁNEOS: LOS DISCURSOS DE ODIIO<sup>3</sup>**

**CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ**

**PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

*Quien instaure el odio no son los odiados sino los que odian primero*  
Paulo Freire

---

<sup>3</sup> El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de I+D *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-80145-P), cuyo investigador principal es el profesor Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona).

## I. INTRODUCCIÓN

La investigación en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, cuenta con una prolífica producción en educación para la ciudadanía democrática que, en los últimos años, explora nuevos territorios con el objeto de llevar esa finalidad educativa a los contenidos sociales del curriculum escolar. En esa línea, un amplio grupo de investigadoras e investigadores, entiende que una práctica docente reflexiva no puede ser ajena a los retos de la sociedad del Siglo XXI, encontrándose en la necesidad de investigar sobre cómo afrontamos nuevos problemas sociales en el aula y cómo podemos responder a ellos con nuevos contenidos curriculares, recursos educativos y estrategias metodológicas.

<b>NUEVOS PROBLEMAS SOCIALES</b>	<b>NUEVOS CONTENIDOS CURRICULARES</b>
Derechos ligados al uso de las TIC Redes Sociales y exposición pública Riegos como el ciberbullying	Ciudadanía Digital (e-learning)
Corrupción política y económica Postverdad mediática Maltrato psicológico y social público	Populismos y Autoritarismos
Migraciones masivas Refugiados/as Estereotipos y prejuicios	Inclusión y Aprendizaje intercultural
Racismo, xenofobia, homofobia... Producción/Reproducción Relatos Odio	Contra-relatos de Odio

Fig. 1 Nuevos problemas sociales y contenidos curriculares (elaboración propia)

En este trabajo hemos partido de la propuesta del profesor Santisteban (2017) de enseñar a pensar críticamente interpretando conflictos contemporáneos, entre ellos, la proliferación de relatos odio en medios

de comunicación y redes sociales. Una construcción narrativa que delimita a un individuo o grupo, a partir de una serie de características que lo estigmatiza adjudicándole cualidades consideradas indeseables, generalizando un estereotipo que considera presente en todos los componentes del grupo, excluyéndolo de las relaciones sociales normales como una presencia hostil e inaceptable (Parekh, 2006).

Entendemos como relatos de odio, acciones expuestas en forma de discursos verbales o visuales, que se conforman a partir de los significados de quien los elabora para comunicarlos en medios, básicamente digitales, y con la intención de construir la imagen de un enemigo (Spillmann y Spillmann, 1991) o colectivo al que odian. La clave de esa construcción está en la desconfianza, todo lo que proviene de él es malo o engañoso; en culpabilizarlo de tensiones y situaciones que nos perjudican; en identificarlo con aquello que representa lo contrario a lo que somos como sociedad, negando la individualidad a quienes pertenecen a esos colectivos. En tal sentido, la empatía como comprensión de la otredad desde sus condicionantes o intenciones, como la disposición a solucionar un conflicto (Yuste, 2017), se presenta inviable.

## **II. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La confluencia en el trabajo desarrollado de ocho universidades públicas españolas, compartiendo un marco metodológico que apuesta por una investigación interpretativa y crítica, ha ofrecido resultados con los que cambiar la práctica educativa para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El planteamiento inicial parte de dos interrogantes básicos centrados en el profesorado en formación inicial: cómo interpreta la información que recibimos sobre problemas o conflictos contemporáneos y cómo la incorpora a la práctica docente para el desarrollo de pensamiento crítico. La investigación se inició con la exploración de sus ideas y prácticas para conocer:

- a. Qué problemas aborda en el aula, la naturaleza de los mismos, así como el impacto que tiene en su práctica docente.
- b. Cómo enseña a interpretar información sobre los problemas, observando cuál es su práctica y analizando cómo reflexiona sobre ella.
- c. Qué sucede cuando los problemas se interpretan en el aula, experimentando, observando y analizando con secuencias didácticas diseñadas *ex professo*.

El desarrollo de la investigación se planteó en dos fases, una primera para reconocer habilidades y competencias del profesorado en formación inicial, una segunda de acompañamiento en prácticas docentes para comprobar cómo enseña a pensar para el análisis crítico de problemas y conflictos actuales.

Con los resultados, se espera plantear modelos de enseñanza reflexiva y crítica con los que reorientarla práctica a modo de experiencia educativa, para que fomente el desarrollo de pensamiento social, la

participación democrática y la construcción de contra-relatos de odio (Arroyo et al., 2018).

La exploración de las representaciones sociales del profesorado en su formación inicial, contó con una muestra de 299 participantes y se utilizaron para ello relatos de odio, habituales en los medios de comunicación, para:

- a. Descubrir la intencionalidad de relatos machistas, racistas, islamófobos, xenofóbicos, etc.
- b. Detectar la ideología implícita en ellos, desarrollando pensamiento crítico y construyendo contra-relatos de odio.
- c. Tomar decisiones docentes cuando se enseñan problemas y dificultades de convivencia en el entorno.
- d. Elaborar conocimiento didáctico partiendo de las emociones que despiertan dichos relatos para educar en la racionalidad.

La herramienta de investigación fue un cuestionario previamente validado, para conocer el nivel de participación en debates presentes en los medios digitales y su capacidad para interpretarlos de forma crítica. Se estructuró en torno a cinco actividades que recogen preguntas abiertas y cerradas sobre debates reales. El análisis y argumentación elaborados a partir de ellas permitieron comprobar el papel que juega las emociones en su valoración y si encierran un posicionamiento ético que permita crear contra-relatos de odio (Castellví et al, 2019).

### III. LA EXPERIMENTACIÓN DOCENTE

En el caso de la Universidad de Málaga, la experimentación docente se desarrolló entre futuro profesorado de educación secundaria, partiendo de un enfoque socio-crítico que se fundamenta en la figura de docente como agente curricular crítico y de cambio social que educa para una ciudadanía democrática.

El profesorado en formación conectó relatos de odio, presentes habitualmente en los medios, con contenidos del curriculum de Ciencias Sociales. La premisa de partida contaba con el uso de metodologías activas, basadas en el aprendizaje colaborativo, y estrategias del aprendizaje servicio (García-Ruiz y Zorrilla-Luque, 2019) que, en momentos puntuales, adoptó la forma de proyectos interdisciplinarios para hacer confluír pensamiento matemático y social (Sánchez-Campaña, 2019).

Los problemas detectados en forma de discurso de odio sirvieron para diseñar secuencias didácticas, a partir del uso de un recurso cultural, siguiendo las pautas señaladas por el Council of Europe (2014):

- a. Analizar relatos de odio de forma razonada.
- b. Reelaborar pensamiento crítico y dialéctico a partir de vivencias propias.
- c. Descubrir falacias, contradicciones, prejuicios y estereotipos.
- d. Crear contra-relatos de odio.

e. Elaborar una argumentación consciente, en defensa de los DD.HH.

La práctica educativa generada a partir de esa intervención queda recogida en el cuadro resumen, mostrando una variedad de problemas y recursos con los que identificarlos y conectarlos con los contenidos del currículum de Ciencias Sociales.

	PROBLEMA DISCURSO ODIO	RECURSO CULTURAL	CONTRARELATO DE ODIO	CONTENIDO SOCIAL
1		<b>Gerontofobia</b> Abuelo Abe <i>Los Simpsons</i>	<b>Valores éticos</b> ✓ Identificar estereotipos y representaciones negativas de personas mayores ✓ Analizar situaciones de la vida cotidiana en las que aporten algo valioso	
2		<b>Homofobia</b> Transfobia <i>Campaña Hazte Oir</i>	<b>La Ética ante retos globalización</b> ✓ Razón práctica y dimensión ética del ser humano ✓ Diversidad sexual	
3		<b>Sexismo</b> Música <i>Maluma. 4 Babies</i>	<b>Socialización e interiorización del género (sexismo)</b> ✓ Una forma de discriminación ✓ Sexismo en el lenguaje	
4		<b>Islamofobia</b> Serie animación <i>La que se avvicina</i>	<b>Terrorismo islamista</b> ✓ Cultura Al Andalus ✓ Convivencia intercultural ✓ Creación discursos racistas	
5		<b>Homofobia</b> <b>Transfobia</b> Colecção LGTBI	<b>La familia representada en el Libro de Texto</b> ✓ Diversidad en su composición ✓ Transexualidad en las familias	
6		<b>Islamofobia</b> Napoleón apestados (Gross, 1804)	<b>Imperialismo y Colonialidad</b> ✓ Potencias imperialistas ✓ Reparto de poder económico y político S. XIX-XX	
7		<b>Sexismo</b> Prensa <i>La Manada</i>	<b>Competencia mediática</b> ✓ Evolución del discurso sexista en la prensa digital ✓ Influencia en los estados de opinión	
8		<b>Ciberbullying</b> Serie juvenil <i>13 razones</i>	<b>Valores éticos</b> ✓ Respeto a la diversidad ✓ Identificación machismo	

Fig. 2 Cuadro resumen de los diseños didácticos (elaboración propia)

En términos generales, la investigación sobre las representaciones sociales que tiene el profesorado en formación inicial, refleja la necesidad de profundizar en su pensamiento crítico para desarrollar la capacidad de promover prácticas educativas que aborden, de forma consciente, oportunidades a sus estudiantes para construir de forma autónoma y en libertad, contra-relatos de odio.

#### IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, A.; Ballbé, M.; Canals, R., García, C.R.; Llusà, J.; López, M.; Oller, M. y Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. E. López Torres; C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.

Castellví Mata, J.; MassipSabat, M. y Pagès i Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. REIDICS 5, 23-41.DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Council of Europe (2014). *Bookmarks. A manual for combating hatespeech online through human rights education. No HateSpeechMovement*. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

García-Ruiz, Carmen-Rosa y Zorrilla-Luque, José-Luis (2019). Educar para la ciudadanía frente a discursos de odio desde la prensa digital. Una experiencia en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. M. J. Hortas y A. Dias (Eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 640-647). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.

Parekh, B. (2006). Hatespeech: Is there a case for banning. *Public policy research*, 12 (4), 660-661.

Sánchez-Campaña, M. T., García-Ruíz, C. R., y Sánchez-Cruzado, C. (2019). La integración de pensamiento matemático y social. Una práctica en formación inicial del profesorado de educación secundaria. A. Codina y M. F. Moreno (Eds.). *Investigaciones en Pensamiento Numérico y Algebraico: 2018* (pp. 179-195). Almería, España: Editorial de la Universidad de Almería.

Santisteban Fernández, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En Ramón Martínez Medina, Roberto García Morís y Carmen Rosa García Ruiz. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Spillmann, K. R. y Spillmann, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79.

Wineburg, S.; McGrew, S.; Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating information: the cornerstone of civic online reasoning*. Stanford Digital Repository.

Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL**

**FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIO**

**DISCURSO DE ODIO EN LA PRENSA DIGITAL. EDUCACIÓN**

**MEDIÁTICA EN ALUMNADO DE SECUNDARIA**

**JOSÉ LUIS ZORRILLA LUQUE**

**PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

## I. MARCO TEÓRICO

En octubre de 1997 el Consejo de Europa define discurso de odio como «toda forma de expresión que difunda, incite, promueva o justifique el odio racial, xenofobia, anti-semitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia (...)», son comentarios cimentados en el desprecio y la animadversión hacia personas o colectivos a los que se desea el mal pudiendo llegar a generar un clima de hostilidad que propicie actos discriminatorios o ataques violentos (Cabo y García, 2016).

El discurso de odio es un acto de comunicación intimidatorio en el que el emisor ataca al receptor intentando crear un espacio en el que su víctima, individual o colectiva, quede marginada, apartada o simplemente rechazada (Santiago, 2005). Intenta cuestionar, desestabilizar y erosionar la sociedad plural y tolerante, respetuosa con la diferencia, en la que conviven múltiples sensibilidades y posicionamientos. Los propagadores de odio aprovechan acontecimientos en los que están involucrados grupos minoritarios y actúan rápidamente para movilizar en pocos minutos a sectores de la opinión pública. Machismo, racismo, xenofobia, islamofobia, aporofobia, transfobia, homofobia, se hacen visibles a través de insultos, amenazas y comentarios denigrantes.

La prensa digital ofrece espacios de participación a los lectores en los que pueden publicar sus comentarios y opiniones sobre las informaciones recogidas. Algunos utilizan estos foros para construir un discurso machista y racista que vociferan sin pudor. Casado (2011)

sostiene que la redacción de estos comentarios son una manipulación lingüística interesada que pretenden crear un estado de opinión que rechace y discrimine a determinados grupos sociales, con la finalidad de señalarlos y colocarlos en el punto de mira de una parte de la sociedad.

La alfabetización mediática tiene como finalidad capacitar al alumnado para procesar la información que le llega desde diferentes medios de comunicación, ejercitando el pensamiento crítico y reflexivo, planteamiento vinculado a la idea de empoderamiento del alumnado. Para que sea autónomo en la toma de decisiones, ha de estar informado y formado comunicativamente. Lo verdaderamente importante no es la capacitación para producir mensajes sino los valores éticos y cívicos desde los que los producirá. La educación para una ciudadanía democrática es el medio, la finalidad es la convivencia pacífica.

Ser un ciudadano crítico y reflexivo exige un posicionamiento claro y definido en las grandes cuestiones que afectan a la sociedad, posicionarse en defensa de valores democráticos, de respeto, justicia social e igualdad hará que el alumnado de secundaria participe de forma activa en esos medios construyendo su identidad ciudadana.

## **II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo de esta investigación es capacitar a estudiantes de secundaria para que puedan responder desde los valores de respeto y tolerancia

a las opiniones de lectores que recurren al insulto, desprecio, rechazo y marginación de determinados colectivos sociales. La intención es detectar y deconstruir los mensajes machistas y racistas que se han publicado, analizarlos y redactar contranarrativas argumentadas, en base a informaciones y datos veraces, desacreditando, desmontando y vaciando de contenido estos relatos. El alumnado al tiempo que consume información, se convierte en generador de contenidos. Para conseguirlo, el medio utilizado son los discursos de odio aparecidos en los espacios que la prensa digital crea para que los lectores puedan comentar las noticias publicadas, el periódico digital elegido ha sido elpais.com.

La hipótesis de partida de esta investigación ha sido que el trabajo de la prensa digital a través de los discursos de odio de los lectores y la posibilidad de responderlos con la elaboración de contranarrativas, puede motivar al alumnado y capacitarlo para, desde la alfabetización mediática, ejercer una ciudadanía responsable. La deconstrucción de los discursos de odio es la mejor respuesta ante los comportamientos excluyentes que verbalizan contra algunos colectivos sociales.

La metodología utilizada ha sido la investigación-acción. El grupo-clase estaba formado por dieciocho estudiantes de dos grupos diferentes que se unían durante las dos horas a la semana que tiene la asignatura Cambio Social y Género, perteneciente al bloque de asignaturas de libre configuración en Andalucía. Se trata de un alumnado desmotivado en todas las materias, con escaso hábito de trabajo tanto en clase como fuera de ella, y con pésimos resultados académicos. Un alumnado

que muestra desinterés por la actualidad informativa, actitudes y comportamientos machistas e incluso racistas. A este panorama se le añade la desconexión del curriculum con las inquietudes que presenta.

Esta investigación potencia la interacción entre el alumnado como consumidor de información, al tiempo que se convierte también en productor de mensajes que hacen públicos, interviene activamente en espacios de opinión construyendo relatos contra los discursos de odio, por lo que el pensamiento crítico pasa a ser protagonista de su aprendizaje desde el ejercicio de una participación democrática.

### **III. EXPERIMENTACIÓN DOCENTE**

Para realizar esta investigación se han seleccionado cinco noticias de actualidad publicadas entre los meses de marzo y mayo de 2018, y desde la lectura, análisis y reflexión de los comentarios generados por los lectores, el alumnado debía detectar los mensajes machistas y racistas para construir un contrarrelato que los desmontase y combatiese desde un activismo ético y democrático.

Las cinco noticias seleccionadas fueron elegidas en función de la actualidad informativa que ocupó la agenda de los medios, desde marzo a mayo de 2018. Al tratarse de noticias que conocían, debido a la amplia cobertura desplegada por los medios, cuando se les presenta el diseño de la actividad la respuesta inicial fue muy positiva al planteamiento del trabajo. Las noticias elegidas son las siguientes:

Tabla 1

Noticias seleccionadas

FECHA	TITULAR. SUBTÍTULO	COMENTARIOS
15 marzo	<b><i>Quezada es una persona con una frialdad máxima, posesiva, egocéntrica</i></b> <i>La Fiscalía pide prisión incondicional para Ana Julia Quezada por el crimen de Gabriel</i>	413
11 abril	<b><i>Machismo a la vuelta de cada esquina</i></b> <i>Las mujeres sufren acoso callejero y se mueven con miedo entre piropos, miradas, persecuciones y agresiones</i>	391
4 abril	<b><i>Esclavos humanos en una granja de cerdos</i></b> <i>La Policía Nacional detiene a una empresaria en Lugo por mantener en condiciones «inhumanas» y «sin ningún derecho laboral» a tres inmigrantes colombianos</i>	123
27 abril	<b><i>Por qué los jueces consideran que no hay violación y sí abuso sexual</i></b> <i>La Audiencia Provincial de Navarra ha condenado a los cinco acusados a nueve años de cárcel por abuso sexual continuado</i>	304
9 mayo	<b><i>La víctima de La Manada denuncia la publicación de sus datos personales</i></b> <i>La demanda fue presentada el día 5 de mayo, cuando un portal de información local publicó su nombre, foto y detalles sobre su vida privada</i>	833

Tabla 1. Elaboración propia

Los datos que debían seleccionar para su posterior análisis eran los siguientes: el número de orden del comentario y la hora de publicación. La identificación del autor de dicho comentario y si era un comentario propio o realizado como respuesta a otra intervención. Un apartado de observaciones para anotar cualquier aspecto que se considera destacable, y la redacción de un contrarrelato donde debían elaborar un comentario que desmontase las argumentaciones recogidas en base a su contenido de odio, desprecio o marginación y que atentasen contra la dignidad de las mujeres y los migrantes.

#### **IV. RESULTADOS**

El trabajo con los discursos de odio conectaba los contenidos del curriculum de la asignatura *Cambio Social y Género* con el contexto educativo y social del alumnado. La prensa como recurso didáctico se tradujo en una actividad motivadora y efectiva. El resultado ha sido muy positivo, algunos estudiantes se decidían, por primera vez desde el comienzo del curso, a participar en los debates de clase, eran autónomos en el ejercicio de sus tareas y colaboraban con los compañeros a la hora del trabajo en equipo.

Esta investigación-acción permite el mejor conocimiento del curriculum, conectándolo con la realidad social vinculada a las propias noticias de actualidad, generadas en el contexto más próximo del alumnado. Mejora también la práctica docente, con la investigación de la realidad encontrada en el aula, el diseño de una intervención y la reflexión sobre el proceso para conseguir mejorar la práctica docente y el

proceso de aprendizaje del alumnado. Se ha abordado la educación para la ciudadanía desde la alfabetización mediática y el recurso a la prensa digital, se ha fomentado el interés por estar informado, se ha insistido en la necesidad de convertirse en un activista en la defensa de la igualdad y el rechazo a cualquier tipo de discriminación, y se ha querido educar a un alumnado más reflexivo y crítico que entienda que los comportamientos machistas y racistas deben ser rechazados.

Hay estudiantes que consideran que esta actividad les ha ayudado a darse cuenta de que a veces se dicen cosas de las que uno no es consciente y que pueden llegar a herir, molestar o desagradar a otros. Reconocen que muchos de sus comentarios podían llegar a ser machistas e incluso racistas, y han reflexionado sobre comportamientos y actitudes que ellos mismos tienen y con las que conviven, reconociendo que pueden hacer daño. Consideran que el respeto hacia los demás es una exigencia.

Los alumnos y las alumnas han entendido qué es y contra quiénes pueden dirigirse los discursos de odio y saben identificar los principales argumentos utilizados para construirlos. Algunos han sido capaces de elaborar relatos argumentados contra mensajes racistas y machistas basados en principios de respeto, tolerancia e igualdad. Su capacidad de análisis y reflexión les ha llevado a ejercer una ciudadanía crítica y reflexiva.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabo Isasi, A. y García Juanatey, A. (2016). *El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Barcelona: UAB.

Casado Velarde, M. (2011). El poder de las palabras: lenguaje y manipulación. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 134, 162-174.

Santiago Guervós, J. (2005). *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid: Arco/Libros.

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE ÉXITO PARA  
DESMANTELAR LOS DISCURSOS DE ODIO**

**EXPERIENCIAS EN EL AULA:  
DESMANTELAR LOS DISCURSOS DE ODIO**

**EVA NAVARRO PULIDO  
PROFESORA DEL IES POLITÉCNICO, LAS PALMAS**

## I. INTRODUCCIÓN

Cuando asistí a la Escuela de Verano la Liga en 2018, el nuevo proyecto de la Fundación Cives dedicado a la lucha contra los argumentos de odio en Europa, me hizo reflexionar en torno a los objetivos que perseguimos en la enseñanza de la filosofía. En realidad, aquellos días me proporcionaron la incentivación final para cambiar la programación de esta materia de primero de bachillerato en mi instituto. En septiembre propuse revisar los contenidos y el diseño en general del curso a mis compañeras de departamento, que aceptaron generosamente las modificaciones. Como resultado, hay algunas reflexiones que me gustaría compartir.

Es ampliamente conocido el hecho de que la LOMCE ha reducido notoriamente la presencia de la Filosofía en los diferentes niveles educativos, además de modificar sustancialmente los currículos de la misma. Más allá de que la anterior ley contentara a detractores y adeptos, la LOE, ofrecía una propuesta coherente de desarrollo de esta materia vinculándola al área de ciudadanía: la Educación para la ciudadanía en primaria y en secundaria, Ética en cuarto de ESO, Filosofía y ciudadanía en primero y la Historia de la filosofía de segundo de bachillerato, formaban parte de un proyecto de educación democrática con una apuesta absoluta por los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía responsable, participativa y solidaria. Se trataba de una visión europeísta de la educación en valores en la mejor tradición ilustrada. Sin embargo, la LOMCE rompe con esa propuesta y convierte la filosofía en una materia que todo el alumnado

encuentra, por primera vez, en la educación post obligatoria. Varias generaciones de estudiantes se han enfrentado en estos años a un reto difícil: acercarse a la reflexión filosófica sin preparación previa en su etapa obligatoria. Al mismo tiempo, los contenidos de la materia se modifican sustancialmente y el bloque de ciudadanía se reduce a un tema de filosofía política.

Las dificultades de trabajar con un currículo tan cerrado, unidas a las conclusiones del encuentro de la escuela en Alcalá de Henares, me llevaron a que este curso escolar los contenidos de filosofía práctica ocuparan el eje vertebrador de la materia, dedicando a ella el segundo trimestre: las unidades ***El ser humano bueno versus el buen ciudadano*** y ***El buen ciudadano/a. Ética y política*** estaban unidas a un conjunto de actividades encaminadas a crear ciudadanía experimentándola. Sin embargo, la puesta en práctica nos obligó a revisar la propuesta y eliminamos casi todo el bloque final del conocimiento en el tercer trimestre en favor de la ampliación de contenidos del segundo trimestre. En ese sentido, nuestro objetivo ha sido poner en valor la educación cívica, puesto que esos aspectos del currículo se han relegado en favor de una formación más técnica.

## **II. ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN EL AULA**

Las actividades que cito a continuación son aquellas que han estado al servicio de la formación en ciudadanía, sin mencionar otros procedimientos con mucho valor para la reflexión filosófica como son

la disertación, la lectura de ensayos, la exposición oral o el comentario de texto, utilizados en otras unidades y cuya aportación a la educación filosófica es incuestionable.

### **1. JUEGOS COOPERATIVOS**

Nunca se es mayor para jugar, el juego no es cosa de niños ni de niñas. Bajo estas premisas hacemos dinámicas que permitan un mayor conocimiento, cohesión, comunicación y cooperación entre el alumnado. Si se hace sistemáticamente, se genera el ambiente adecuado en clase para trabajar y entenderse mejor. Encaminados a la resolución no violenta de los conflictos los juegos cooperativos rompen barreras invisibles con nuestros alumnos y alumnas y permiten mayor permeabilidad en el trabajo diario.

### **2. TALLERES Y CHARLAS DE CONCIENCIACIÓN**

Cada año, desde octubre, invitamos a diferentes organizaciones que trabajan contra la discriminación para sensibilizar al alumnado sobre la marginación. Este curso, contamos con:

- Taller ODS: Organizado por la Liga canaria de la educación, una persona acudía al centro para trabajar sobre los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Se trata de introducir al alumnado en los objetivos marcados, pero sobre todo de generar conciencia

sobre los grandes problemas mundiales y las acciones vinculados con ellos.

- Charla Desmontando prejuicios sobre migración: dos trabajadoras sociales de prácticas en Médicos del mundo presentaron datos para desmontar el argumentario que se suele utilizar contra los inmigrantes, dedicando mayor atención a la situación de las mujeres (estigmatización, racialización, exotización). Su charla estuvo organizada en torno a los mitos sobre la migración: nos quitan el trabajo, si Europa relaja las normas, se produce el efecto llamada, suben los índices de criminalidad o se llevan nuestras ayudas. MDM propone que la información desmiente cada una de estas afirmaciones.
- Taller Mujer y deporte, impartido por la asociación Empodérate con el deporte, encaminada a trabajar las discriminación de las mujeres en el mundo del deporte.
- Charla Gamá, colectivo LGTBI que presenta algunos de los prejuicios más comunes sobre la orientación sexual de las personas.
- Charlas Regulacionismo y abolicionismo, dos días diferenciados dedicados a debatir a favor de la legalización de la prostitución o en contra de ella. El alumnado agradeció en los equipos educativos que se tratara este tema de forma tan abierta.

### **3. DEBATES**

Entendemos debate como diálogo argumentativo entre personas que se enriquecen mutuamente, no como una confrontación competitiva de tesis a favor o en contra de un tema. Proponemos al alumnado trabajar el debate como una discusión en común que nos permite no sólo expresar nuestras ideas, buscar soluciones juntos o pasar un buen rato, sino también aprender de las personas que nos rodean y conocer nuevos puntos de vista. Para que la discusión resulte provechosa es preciso realizar un trabajo previo de delimitación del tema, recogida de información, reflexión y análisis y juicio individual. Este trabajo previo es muy importante porque evita que se pierda la discusión en divagaciones. Se trabaja con toda la clase la *expresión oral y la claridad expositiva*, la *escucha y el respeto* y el *turno de palabra*.

Los debates se organizan en primero de bachillerato por grupos en el aula y los temas propuestos están vinculados a la educación por una ciudadanía solidaria: migración, democracia, nacionalismo, ecologismo, feminismo, movilidad sostenible, consumo responsable, energías alternativas,... En un segundo momento, se organizan debates entre clases y posteriormente con otros centros. Finalmente hay una participación voluntaria en segundo en el evento *Los Jóvenes dialogan*, organizado por la Liga Canaria de la Educación y el Cabildo de Gran Canaria. Durante este proceso el resto del alumnado cumple el papel de observador y hace aportaciones en forma de preguntas durante el debate y como crítica después de él. La valoración de nuestros estudiantes es muy positiva: eleva la autoestima, ejercita competencias

comunicativas y ciudadanas y genera conciencia social. Igualmente, el profesorado valora especialmente este procedimiento por su capacidad para poner en juego no solo la reflexión filosófica sino también para poner en tela de juicio las opiniones dadas y las ideas preconcebidas.

#### **4. ENTREVISTAS A INSTITUCIONES/ONG**

El alumnado de primero de bachillerato tiene que realizar una entrevista a la persona responsable de una institución pública de modo presencial, como si fuera un ciudadano/a mayor de edad. Se elige entre instituciones como ayuntamiento, parlamento, gobierno autónomo, cabildo, partidos políticos, sindicatos, instituciones penitenciarias, fundaciones, diputación del común, instituto de la mujer, ONG, universidad,... y aquellos a organizaciones que proponga el alumnado previo acuerdo con a la profesora. Han de contactar por correo o por teléfono, concertar cita y acudir al lugar fijado para grabar la entrevista en audio que entregan a la profesora junto a un informe con las gestiones, las evidencias y la valoración. Además de la labor de investigación previa que han de hacer para poder realizar las preguntas oportunas, estas gestiones son en sí mismas educativas: cómo dirigirse a organismos oficiales, cómo escribir un correo electrónico en los términos adecuados, hacer las preguntas correctamente, sin tendenciosidad, o acudir sin personas adultas que le acompañen a las citas, son hechos vividos por el alumnado como un acceso a la ciudadanía real y un despertar a la madurez cívica. Pero para nuestros chicos y nuestras chicas, lo más sorprendente es que el alcalde de nuestra ciudad, el rector de la universidad, la consejera de educación, el presidente del cabildo, secretarios /as de partidos políticos,

delegada del gobierno o diputado del común, entre otros representantes de la sociedad, les atiendan y respondan sosegadamente (de 40 a 60 minutos) a preguntas vinculadas con la conexión con la ciudadanía que ellos y ellas hacen.

## **5. PROYECTO SOCIAL DE MEJORA**

En este proyecto el alumnado ha de programar un conjunto de acciones con el fin de contribuir a mejorar su entorno, tanto en la escuela como en el barrio, la ciudad o el mundo. Tiene que hacer estas acciones en colaboración con instituciones públicas o privadas sin ánimo de lucro, de modo que deje una huella personal en el mundo que nos rodea para que este pueda ser más habitable, más igualitario, más limpio, más justo; en definitiva, más humano. El alumnado se compromete a emplear parte de su tiempo en ese objetivo de mejora «voluntariamente» (tiene una compensación en notas, así que el voluntariado no es gratuito) considerando sus intereses personales y su dedicación a los demás. En ese sentido, no se obliga a cumplir con un número determinado de horas con carácter obligatorio, sino que cada estudiante decidirá su grado de compromiso con su proyecto.

Los instituciones donde estas acciones se llevan a cabo pueden ser de ámbitos diferentes: escuelas, residencias de ancianos, espacios naturales, parroquias, refugios de animales, asociaciones que atienden colectivos desfavorecidos, centros cívicos, ONG, etc. También las actividades a realizar pueden ser muy distintas: proyectos de intervención en las aulas para su mejora o para generar conciencia

sobre algún tema en concreto, limpieza de barrancos o playas, cuidado de animales, acompañamiento a personas ancianas o enfermas, peticiones a instituciones públicas para resolver algún problema social, compromiso con colectivos, etc.

Lo que se pide al alumnado finalmente es un informe donde narre qué ha hecho y cómo lo ha hecho, las dificultades y los logros, además de su valoración personal. El informe se acompaña de alguna evidencia que muestre su trabajo: fotos, pantallazos de correos o documentos de la institución con la que ha colaborado. La profesora valorará el tiempo y el grado de compromiso con el proyecto, pero también lo cuidada que esté la presentación y la variedad de evidencias que se aporten. Asimismo, se evalúa que el relato con las gestiones, dificultades y logros, estén narradas con claridad, coherencia y riqueza expresiva, además de la profundidad y rigurosidad en la valoración personal. Finalmente también se tiene en cuenta que el informe se presente en forma (etiquetado con nombre, apellidos y curso) y fecha adecuadas.

### **III. RESPUESTA DEL ALUMNADO**

Estos son algunos comentarios de mis alumnos y alumnas:

*Trabajar con personas, especialmente con niños, que presenten necesidades de diferente tipo, es una tarea muy costosa, pero a su vez, beneficiosa y gratificante. Esto se debe a que dicha labor requiere la consolidación de ciertas competencias y conocimientos acerca de cómo se ha de actuar con estas minorías, teniendo en cuenta que todas las*

*personas que habitan en el mundo son diferentes y no todas poseen las mismas cualidades, gustos ni características que se requieren en una ocupación como ésta. Ejercer con niños también implica el respeto por la diversidad y la peculiaridad y es fundamental que en el desarrollo con éstos se tengan en cuenta a los sujetos de manera individual, para apoyarse en las necesidades personales y de ahí formar un plan conjunto que pueda servir a todos los individuos por igual, con el objetivo de generar un cambio positivo en sus vidas. Así pues, el desarrollo de un quehacer como éste, es una decisión que no se puede tomar a la ligera, en vista de que es una elección trascendental en la vida de los infantes.*

Ylenia Rodríguez HUIA

*En este proceso me he dado cuenta de que realmente no sabía la situación de las personas que me rodean.*

Estefi Rodríguez HUIA

*Personalmente, todos en algún momento de nuestra vida deberíamos plantearnos prestar algún servicio al prójimo, ya que hay muchos frentes donde poder colaborar, como pueden ser servicios de mejora del medio ambiente, de atención a colectivos con dificultades, o servicios vinculados a causas solidarias.*

Patricia Santana SOIB

*Que una actividad así haya sido propuesta por filosofía, pienso que pone en práctica todo de lo que hablamos acerca de la ética, el desarrollo moral y las diferentes actitudes que podemos optar por tener. Creo*

*que todas estas acciones nos hacen evolucionar y nos enriquecen en valores,*

Daniel Clavijo CT1A

*Hay muchos problemas en el mundo bastante más importante que otros a los cuales les doy mucha más importancia*

Fernando Sicilia CTIA

En resumen, quisimos hacer verdad que la filosofía nos ofrece herramientas para entender lo que pasa, en ese afán liberador que el conocimiento filosófico persigue desde Platón; como dice Manuel Cruz, «*el filósofo levanta acta del sentido del mundo*». En mi opinión, las clases de filosofía han de ser una invitación a la alegría de pensar, pensar sobre nuestra propia condición, pero, especialmente, ha de ser un instrumento para que el alumnado abra las ventanas al mundo y descubra una visión más amplia y enriquecedora de la comunidad en la que ya está inmerso.

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE ÉXITO PARA  
DESMANTELAR LOS DISCURSOS DE ODIO**

**CÓMO COMBATIR EL DISCURSO DEL ODIO  
DESDE LA CONVIVENCIA**

**ROSARIO SÁNCHEZ LÓPEZ  
PRESIDENTA DE LA LIGA GADITANA DE LA EDUCACIÓN**

## I. INTRODUCCIÓN

Los discursos del odio siempre han existido, en ellos siempre aparece el otro como ser inferior y como un obstáculo a los logros de mis intereses. Machismo, racismo, xenofobia, esclavitud, homofobia, etc., son los temas recurrentes en estos discursos.

Hoy día todos estos discursos que durante unos años dorados estaban en minoría, quizás debido a la crisis, parecen emerger con fuerza.

En mis años como docente y miembro del equipo directivo he podido comprobar cómo en el centro educativo dónde trabajaba las personas más vulnerables han sido, por una parte el alumnado con alguna discapacidad, especialmente aquellas discapacidades que tienen que ver con problemas para las relaciones como es el síndrome de Asperger y por otra los colectivos que manifiestan una opción sexual diferente, más vulnerables las lesbianas y niñas transexuales, mientras que los homosexuales suelen ser mejor aceptados por el grupo de mujeres por lo que disminuye la incidencia de los problemas al ser mejor aceptados. Si a los miembros de estos colectivos se les suma una personalidad no demasiado fuerte, el problema se agudiza.

De acuerdo con la bibliografía, la población emigrante en los centros educativos también pertenecería a este grupo de riesgo de ser víctima del discurso del odio, pero en el centro en el que he llevado a cabo mis experiencias no es una población significativa.

Encontramos principalmente que estas personas en el mejor de los casos son objetos de burlas y comentarios, pudiendo pasar a situación de aislamiento, acoso y *ciberbullying*, principalmente.

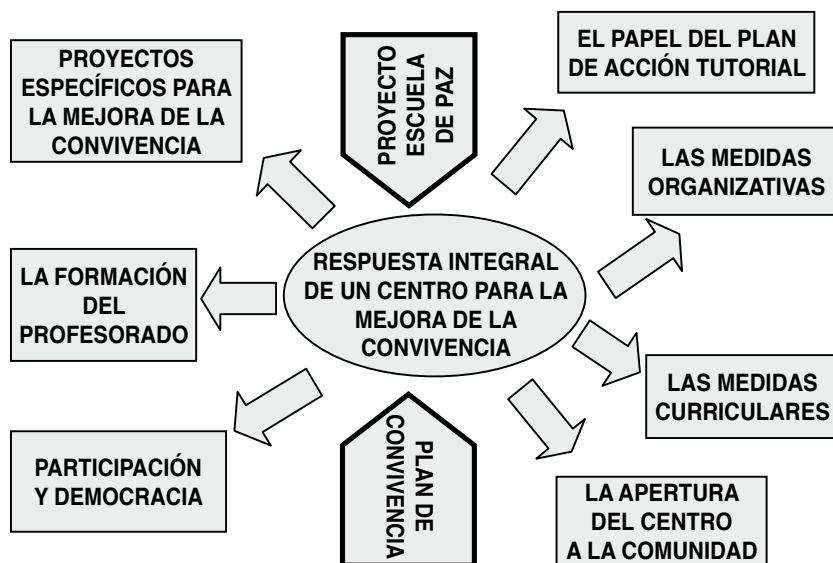
## **II. ¿QUÉ PODEMOS HACER DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS?**

Nos dice Rojero (2019) que es necesario combatir todas estas situaciones con actuaciones educativas que se plasmen en la vida cotidiana: discursos y narraciones de inclusión, de cuidado, de igualdad de género y coeducación positiva, de respeto a la diferencia y a la diversidad de identidades culturales.

«Es necesario para ello que la escuela sea cada vez más de todos, con todos y para todos en la vida cotidiana de los centros educativos» (Rogero, J., 2019).

Hoy los centros educativos disponen de instrumentos, recursos y buenas prácticas suficientes para poder dar respuesta y combatir las situaciones mencionadas anteriormente. Sin embargo estos instrumentos y recursos para ser efectivos deben estar apoyados en una planificación reflexiva previo análisis de las necesidades y características de cada centro. La respuesta debe ser integral de forma que abarque los diferentes ámbitos en los que nos movemos en un centro.

El esquema de una buena propuesta integral lo he tomado prestado de Antonio Lobato, orientador escolar: (Lobato, A., Málaga, 2009)



Si analizamos esta propuesta integral debemos primero tener en cuenta que está alimentada por dos fuentes fundamentales. Una es el plan Proyecto Escuela de Paz, puesto en marcha por la Junta de Andalucía allá por el año 2004. En este plan se recogen y sugieren un buen número de buenas prácticas que buscan ayudar al centro a establecer la segunda fuente fundamental que será el plan de convivencia que ha de desarrollar y dentro del cual se podrán desarrollar proyectos encaminados al análisis y prevención de conflictos, a mejorar el respeto y el aprecio a los miembros de la comunidad educativa, a prevenir los discursos de odio, etc.

Este plan de convivencia que nada tiene que ver con el antiguo ROF que sólo servía para tipificar faltas y sanciones tiene como objetivo fundamental la formación en valores, la promoción de actitudes y normas que hagan posible una convivencia positiva y generen un sentimiento de pertenencia al centro. El sentimiento de pertenencia al centro hará que el alumnado y profesorado establezcan esos discursos de cuidado hacia los espacios, las relaciones y las personas de los que nos habla Rogero.

Otra de las ventajas de los proyectos desarrollados dentro del marco de Escuela Espacio de Paz es que llevan asociados recursos económicos que permiten a los centros formar al alumnado en técnicas de resolución de conflictos, en educación emocional, autoconocimiento y reconocimiento de las actitudes y aptitudes de cada uno, relaciones de empatía entre otros temas.

La principal novedad del proyecto Escuela Espacio de Paz, está en que pone al alumnado no sólo como objetivo y objeto del proyecto sino como el colectivo que va a asumir valores de corresponsabilidad activa. Además considera la escuela como un agente de socialización, presentándolo como el lugar dónde el alumnado va a interiorizar derechos y deberes a través de una palabra clave que es: PARTICIPACIÓN.

El alumnado como agente activo de la participación nos permite que haya objetivos comunes, que todos y todas sepamos hacia dónde vamos, que aprendamos juntos, corramos riesgos, nos apoyemos porque siempre hay alguien a quien ayudar, mejoremos el respeto mutuo, descubramos que todo el mundo tiene algo que ofrecer, y en

definitiva que trabajemos la autoestima, admitamos que las diferencias se discuten, que las opiniones diferentes se critican, que nos sintamos bien con nosotros mismos hasta conseguir que dicha participación se convierta en una oportunidad para mejorar.

En esta propuesta integral encontramos espacios y proyectos, que van a permitir la participación más allá de aquellas establecidas por ley. Así podemos encontrar: Plan de acogida, grupo de alumnado ayudante, junta de Delegados, asamblea de clase, grupo de observación de la convivencia, grupo de observación de la violencia de género, talleres de recreo, colaboración con aula específica, apoyo escolar, aula de convivencia, y un largo etc.

Todo ello nos va a exigir a su vez, programas de formación y seguimiento específico, colaboración del profesorado y necesariamente un equipo directivo convencido e implicado en la organización. Se trata que cada proyecto, programa o actuación no sea algo que dependa de la buena voluntad o la ilusión del profesorado del curso correspondiente, que unos años funcione y otros no, sino que esté incluido en la cultura estructural y organizativa del centro.

Con modelos como este pasamos de un modelo de dirección: «apaga fuegos» a un modelo organizativo que tiene como objetivo la prevención y la participación, lo que obliga a una conceptualización del centro como una escuela de democracia, volviendo a la idea inicial que nos presentaba Julio Rogero de una escuela de todos, con todos y para todos.

### **III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Lobato (2009). Respuesta integral a la convivencia. Cursos de verano UNED, Málaga

Rogero (2019). Los discursos del odio y la educación, Revista Convives, nº 25, marzo 2019; <https://www.educa.jeyl.es/convivenciaescolar/es>

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE ÉXITO PARA  
DESMANTELAR LOS DISCURSOS DE ODIO**

**MÉTODO DE INTERVENCIÓN CON PERSONAS JÓVENES EN  
CENTROS DE INTERNAMIENTO O ALUMNADO UNIVERSITARIO**

**FRANCISCO LUIS RODRÍGUEZ  
PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN**

## INTRODUCCIÓN

El abordaje y estrategias para el desmantelamiento de los discursos de odio, requiere en primer lugar su identificación ¿cuáles son los discursos de odio? A que tipos de discursos nos enfrentamos, si es que existen categorías mediante los que se puedan clasificar, en una segunda instancia analizar los modos en que se construyen. Nos movemos en una sociedad líquida tras la cual nos sentimos amparados y protegidos por cuanto todo lo que se diga o haga hoy, se olvida, deja de existir de inmediato. Diluimos la responsabilidad en el grupo y su anonimato, el refuerzo del mismo a nuestras acciones u opiniones, dejando de ser grupos de iguales de socialización que no favorece el crecimiento personal para ser grupos de extorsión que ejerce una presión de grupo que termina con cualquier actitud crítica a las expectativas que tienen sobre ti y a la vez tu capacidad crítica ante sus propuestas y exigencias. Es una cultura flash. Una cultura en la que impera el olvido selectivo, así como la percepción selectiva.

Construir odio es construir un objeto al que odiar. Al que destruir para que no te destruya, subjetivamente por naturaleza un enemigo. «Tener un enemigo es importante no solo para definir nuestra identidad, sino también para procurarnos un obstáculo con respecto al cual medir nuestro sistema de valores y mostrar, al encararlo, nuestro valor. Por lo tanto, cuando el enemigo no existe, es preciso construirlo». Afirmará Umberto Eco (2013).

El odio se construye en la dimensión psicosocial de la persona, siendo ahí donde hay que abordarlo y eliminarlo. El discurso sobre el que se

fundamenta, se interioriza a partir de la idea. Sin idea no hay odio. La construcción de una idea requiere una cognición compleja, es decir procesar una información reflexionada a partir de la percepción. Sopesar datos contrastados en una secuencia de percepciones a partir de la inicial. Requiere tener las herramientas conceptuales para desarrollar la capacidad de procesar la información de forma eficiente. Las ideas vinculan sentimientos, pasando a ser una guía en el patrón de conducta a desarrollar individualmente. Es un proceso en el que se produce desde la interacción de la dimensión colectiva de la persona. Es un proceso colectivo. En el espacio colectivo se supervisa, ratifica, alimenta y/o modifica la idea. Cuando el grupo delimita el objeto a odiar se fundamenta en Ideas desarrolladas sin complejidades cognitivas, configuradas por una cognición simple, en la que no aplica la capacidad crítica que implica una doble reflexión que pondere. Si la información es aportada desde el grupo el individuo la incorpora acríticamente configurando la idea percibida, en tanto no le es complejo asumirla, el proceso es rápido, se asume en tanto esta el garante del grupo al que se le presupone haber contrastado la información. En el proceso de la percepción subjetivo desde la sensación se abstrae una información simple, rápida, tomando como referente los datos más sobresalientes, sin vincularlos al resto de características del objeto. Esta genera una emoción, una pulsión con la necesidad de fijar el estereotipo apriorístico, inmediato que se requiere para poder interactuar frente a la nueva realidad. El odio se construye desde este proceso ineficiente de construir la idea. Idea sesgada a la que se le vincula el sentimiento, de inseguridad, de deseo de rechazo, de extrañar ese objeto que produce inquietud, lo que provoca una actitud violenta.

Así pues, el discurso del odio se construye y desarrolla desde... *fomento, promoción o instigación [...] del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de «raza» , color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.* Recomendación nº 15 de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa (2015).

El modelo social competitivo favorece y genera la manifestación del odio. Desde la violencia estructural que define la teoría de Galtung y el procedimiento coercitivo que expresa Bourdieu como violencia simbólica que contribuye al desarrollo en la dimensión psicosocial de la persona. «Se inscribe en los modos de conducta y percepción, de tal manera que estos se aceptan y se repiten sin rechistar». (Han & Kuffer, 2016)

En esta dinámica la idea de rechazo se termina interiorizando mediante el principio de autolegitimación, que contribuye a la construcción de la autoestima cuando ésta es frágil configurando una interacción social débil, no habiéndose configurado durante el proceso de socialización como base de la dignidad que define a la persona. Si desde la duda y necesidad de creer solo en mi idea. Las ideas del otro están bien, pero las mías son mejores, basado en la intolerancia no en el respeto. Desde una cultura maniquea, si soy bueno, el otro no puede serlo, soy

bello el otro es feo. La interacción social a través las redes sociales, basadas en el supuesto anonimato desde el desarrollas el rol que realmente desearías ser, permiten crear, reforzar y universalizar este constructo.

Es realmente complejo consolidar discursos desde las instituciones que contrarresten, desmonten, limiten y desarrollen valores contrarios a los discursos del odio como marcas de referencia para acciones humanas. Vivimos un periodo de tiempos líquidos. Un tiempo que dificulta el desarrollo de discursos y estrategias de acción coherentes que puedan ser reflexionadas e interiorizadas (Bauman, 2006). Los mensajes solo se consolidan por su repetición, pero no en el contenido, sino en la forma de su estructura, por su estilo de comunicación.

En este proceso hay que descartar como la dinámica comunicativa cotidiana en las redes y agencias, incluido el discurso de los agentes políticos se construye en el rechazo al otro, discursos de odio, como respuesta al adversario político, en lugar de demostrar la discrepancia desde el reconocimiento a la libertad de acción. El discurso político está siendo modelo de discurso de odio, desde el prejuicio sutil y en ocasiones abiertamente manifiesto. Es una estrategia para consolidar un modelo de relaciones sociales sin reconocimiento al otro, un modo de generar cambios endógenos que no cuestionen la pérdida de derechos, un lastre en el desarrollo de ultraliberal. Construir discursos de odio como única identidad. Identidad Orwelliana (Han, 2014).

Las personas objeto de la propuesta de intervención, forman parte -en general- de la subcultura juvenil. Son nativos audiovisuales. No

de una cultura escrita. No construyen los discursos como otras las generaciones. Su uso del lenguaje escrito es solo por exigencia para la interacción fuera de su espacio cultural. Su identidad es la cultura de la imagen, audiovisual, y los roles que se construyen en torno a esta. Las claves y sintaxis que construye el discurso, son distintos. El espacio es distinto. La interacción que desarrollan se construye en la red.

El imaginario colectivo se construye en la red, no es la acción o el discurso de las personas en la vida real la que lo construye (Han, 2014). Es un espacio dinámico que permite ser lo que deseas ser, permitiendo roles diferentes para construir el discurso. En el que no se contrasta, se da, por cierto. No hay tiempo dado su dinamismo y a la falta de herramientas de lectura de su sintaxis. Enseñamos a leer, pero no a descodificar mensajes. Se prima la inmediatez de crear mensajes y las respuestas. Los parámetros para identificar el discurso son diferentes. El pensamiento no es posible sin el silencio, indica Han (2016) El tiempo se acelera por generación y demanda de información inmediata, cambiante. No se busca el conocimiento sino el consumo instantáneo<sup>4</sup> de información, titulares. Se asumen como marcos de la realidad. El objetivo, dominar la globalidad de la información que se genera. En esta dimensión, de los distintos roles presentes en la dinámica de la interacción existen dos básicos en el proceso comunicativo que favorece el discurso

---

<sup>4</sup> Es el valor de lo nuevo, no estar desfasado. Si te sientes parte de tu cultura joven, de tu grupo, has de estar en tu tiempo. El objeto de ayer es obsoleto. Vivir es presente, sentirte vivo es estar en el presente. Es el miedo a formar parte de la obsolescencia. Una obsolescencia social asumida en el imaginario colectivo.

de rechazo. Encontramos al que trollea<sup>5</sup>, el trolls. Una persona que cuyo objetivo es el provocar, molestar dejando ver la incapacidad de acción de otro. Los *Haters*, personas con actitud sistemáticamente negativas y hostiles ante cualquier asunto presumiendo de ello y considerando que su visión es la única acertada. Desarrollan mensajes directos, claros de rechazo y desprecio. En esta dinámica comunicativa existen dos estrategias básicas en la respuesta. Quien se inhibe y no responde; y quien responde con igual agresividad<sup>6</sup>.

## II. METODOLOGÍA

La acción que se presenta se desarrolla con distintos colectivos. Tanto en espacios formales como no formales. Personas jóvenes en centros de internamiento o alumnado universitario. El punto de inicio en la estrategia es partir de las ideas estereotipadas desde las que se construyen los discursos. Tomemos como referencia el alumnado universitario de profesiones de intervención social, Trabajadoras sociales y Educadoras sociales.

Se analizan los elementos estereotipados del discurso que desarrolla entorno a la ayuda social y el desarrollo de las políticas sociales desde la población en general y como este les condiciona para construir su identidad y objetivos de actuación. ¿De dónde hemos evolucionado, de la caridad, la beneficencia, la fraternidad, la solidaridad? No, de la neo-

---

5 Término desarrollado por el argot de la subcultura juvenil. Ejemplo, el presentador Broncano

6 Sirva de ejemplo el rol en sus respuestas en twitter del escritor Arturo Pérez Reverte.

caridad. Asistencialismo vendido como solidaridad. Objetivo trabajar en derechos, en dignidad, romper el paternalismo, eje en el que se fundamenta el discurso de odio.

Un modo de rechazo encubierto y sutil. No se trata de usar el medio sino la estrategia del discurso que se construye y el estilo de la comunicación de las redes. Un modelo reflexivo que se aborda desde su lenguaje. Un lenguaje cuyo códigos, semántica y sintaxis es audiovisual. Un lenguaje con una estructura propio de lenguajes publicitarios. Mi ofrecimiento es tu necesidad. Tu necesidad, satisfacerla; ser actual. Tu éxito. Tu calidad de vida. Se asimilan discursos porque se compran, no se elaboran. Se adquieren para eliminar la disonancia cognitiva que les produce el deseo de demostrar en grupo que están actualizadas. Porque entiende el mensaje elaborado en su código cultural. La estrategia didáctica debe provocar, incitar a pensar las propuestas desde el lenguaje de los iguales, que la reflexión ocurra. Revisar la idea que sustenta el discurso de odio, como reacción al choque que genera la propuesta que niega el prejuicio. Que revaloriza el estereotipo ajustándolo a la realidad, eliminando, así, subjetivamente la disonancia. Surge necesidad de tener una respuesta que ajuste coherentemente sus ideas con su actitud que le permita equilibrio psicológico y responder frente a los iguales con un nuevo discurso. No se trata de usar como documentación visual en la didáctica, el conjunto de imágenes que los profesores eligen desde su subjetividad, como indica Acaso (2018) sino el material audiovisual que los destinatarios leen en las distintas redes y grupos, cuya sintaxis es la misma con la que se configura el discurso de rechazo y odio en la realidad de la forman parte.

La estrategia requiere para su elección y desarrollo, la coherencia con las competencias personales. Se debe estar familiarizado con la metodología, próxima al estilo docente, conocedor de la acción con grupos y las posibles técnicas que emplee. Con las que se sienta cómodo para aplicarla. No se requiere que la asignatura tenga un contenido específico, se trata de un abordaje transversal en los valores profesionales.

### III. FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGÍA

Los principios que han de servir como base para la intervención dependiendo de las características del grupo se basan en:

- a) *Provocación* como acción - *incitar* la reflexión - *reacción* para acción como análisis.
- b) Construir identidades y complicidades con discursos desde un lenguaje identificable y comprensible, audiovisual.
- c) Plantear desafíos disonantes al alumnado para que se encuentre incómodos por su percepción de la realidad.
- d) Estilo de comunicación asertivo y provocador siguiendo el mismo rol en el que fijan su atención y reaccionan con argumentos a favor o contraargumento las redes.

- e) Metodología no es reflexiva sino provocativa, la reflexión es la consecuencia, el resultado del deseo superar la disonancia. Su fundamento generar disonancia cognitiva sistemáticamente desde los valores solidarios que afirman tener.
- f) Jugar críticamente con rol del estereotipo tradicional que se construyen y que permitimos que se tenga de la función docente. Desde la autocrítica al estatus a las limitaciones en nuestro discurso -sin caer en modo alguno en la demagogia didáctica o el relativismo- facilitará la proximidad y la complicidad con el método que propones.
- g) El discurso se reelabora desde el grupo de iguales, generando necesidad de que se realicen preguntas y coordinar sus respuestas.
- h) Construir el análisis desde elementos de las culturas próximas, solo así será significativo. En este caso la subcultura juvenil y las agencias que les reafirman.

#### **IV. TÉCNICAS**

Las técnicas empleadas son las herramientas e instrumentos que facilitan y los procesos de comunicación y que forman parte de la cultura de la población objeto de la intervención.

- a) Buscando aliados. Recolección y audición de discursos con análisis críticos en y desde la música. Estilos musicales como el

rap, el rock, el pop. Grupos como Los chicos del maíz, Dorian, Los niños mutantes, La raíz, zoo. Temaslos invisibles, entre otros.

- b) Lecturas y análisis de literatura gráfica. Se trata de un estilo literario asumido como identidad en las personas jóvenes. Hay variedad de novelas y ensayos adaptados y producciones específicas, con contenido crítico sobre la construcción de discursos de odio. V de vendetta, Maus, Watchmen, entre otros.
- c) Videos y series que desarrollan historias utópicas o distólicas. Permiten realizar un análisis crítico desde el mismo grupo, en tanto hay personas que ya las han visto. Series como Mirrows, Doctor Who, Desencantada, 1984 (basada en la novela de Orwell) entre otras. Se parte de lo que alguna de las destinatarias conoce.
- d) Camisetas con grafismos y mensajes que porta el docente con el fin de provocar el dialogo y debate tras un rato de exposición al mensaje. Son mensajes extraídos de plataformas y redes de las que forman parte. Algunos mensajes como: «La guerra es la paz. La libertad es la esclavitud. La ignorancia es la fuerza». «No meens no». «No nacimos para resistir, nacimos para vencer». Entre otras.
- e) Grafismo en el espacio público. Análisis de pintadas públicas y memes distribuidos por las redes

Mientras tanto solo cabe concluir que *La preocupación sigue su curso* (Acaso, A., pp.79) no existen métodos, existen personas. La reflexión desde la acción solo nos asegura una aproximación a la intervención en el fenómeno

#### IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, G., (2007). *Análisis crítico de los textos visuales: mirar lo que nos mira*, Madrid: Síntesis.

Acaso, A., (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*, Madrid: La catarata.

Bauman, Z., (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona: Tusquets editores

Butler, J., (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós.

Consejo de Europa, (2015). *Recomendación nº. 15. de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia* (ECRI)

Cruz, M., (2017). De la biopolítica a la psicopolítica en el pensamiento social de Byung-Chul Han. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(1), undefined-undefined. [fecha de Consulta 29 de octubre de 2019]. ISSN: 1578-8946. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537/53749962010>

Eco, U., (2013). *Construir al enemigo*, Barcelona: Penguin Random House.

Han, B., (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder* (A. BergésTrans.). (1ª ed.), Barcelona: Herder.

Han, B., & Kuffer, P. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder Editorial.

Han, B., (2016). *Por favor, cierra los ojos. A la búsqueda de otro tiempo diferente*. Barcelona: Herder Editorial.

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE ÉXITO PARA  
DESMANTELAR LOS DISCURSOS DE ODIO**

**EL DIÁLOGO COMO ANTÍDOTO  
DE LOS DISCURSOS DEL ODIO**

**JOAQUÍN POSADO VALDUEZA  
PROFESOR DE FILOSOFÍA DEL IES LOS SAUCES, BENAVENTE (ZAMORA)**

Nos encontramos ante uno de los desafíos más acuciantes del nuevo siglo: combatir los discursos del odio. Adoptan formas de expresiones diversas y usan múltiples medios de difusión, la mayoría relacionados con internet y las redes sociales. Persiguen incitar, propagar o justificar el odio y el desprecio hacia determinados grupos sociales o colectivos con alguna condición característica – religión, raza, género, clase social, etc. – Siempre se manifiestan con proclamas asertivas, no tienen dudas sobre la verdad o la bondad en el mundo; tampoco consienten posturas alternativas a la suya. Se muestran intolerantes y, lo que es más grave, cerrados a entablar cualquier diálogo con quienes discrepen de sus posiciones.

Convencido de la necesidad de luchar contra estos discursos, les propongo, como así vengo haciendo en mis clases de bachillerato y ESO, un antídoto que puede servir para neutralizar o contrarrestar los efectos venenosos de los mensajes disolutos y tóxicos de los apóstoles del odio: se trata del diálogo, la forma de relación que nos hace más humanos. Es la conversación entre dos o más personas que intercambian opiniones de modo respetuoso. Este acontecimiento de apariencia tan frecuente y normal, resulta cada vez más inhabitual porque no es fácil encontrar personas que escuchen a su interlocutor con respeto. Nuestros tiempos, con sus fulgurantes avances en las tecnologías de la información, dificultan extraordinariamente el diálogo; nos vemos asaltados, saturados de noticias sobre el mundo y eso estorba la escucha del otro, como si de un ruido ensordecedor se tratara, entonces nos vemos incapaces de entender, de buscar un acuerdo o de encontrar soluciones juntos a problemas comunes.

Wilhem von Humboldt, intelectual prusiano de perdurable influencia, lo resumió magistralmente:

*Sólo a través de la unión de un otro con un tú, originada por la mediación del lenguaje, brotan en cada momento los sentimientos más profundos y nobles capaces de estimular plenamente al hombre.*

Cuando decidí que todas mis clases serían en círculo, ya estaba preguntándome cómo favorecer el diálogo en el aula, seguro de que en la conversación, en el avatar de preguntas y respuestas, encontraríamos la razón y atisbaríamos la verdad. Los textos del profesor Emilio Lledó, que tanto ha dicho y escrito sobre lenguaje y la ética- suyo es el libro «El origen del diálogo y de la ética» – me ayudan y animan ante las dificultades que tienen los adolescentes de hoy, para entablar conversaciones provechosas con sus compañeros o profesores. Lo compruebo muchas veces cuando alguien propone, en el tiempo de debatir sobre aquello que suscita su interés, el tema de los inmigrantes que mueren en el Mediterráneo. Intento que expresen su parecer, el que sea, aunque difiera radicalmente de otras opiniones más coincidentes, que expliquen en qué basan sus argumentos y cuáles son sus fuentes de información. No resulta nada fácil que chicos y chicas de 16 ó 17 años se escuchen con atención y que lo hagan hasta el final de sus alegatos. Lo normal es que se interrumpen reiteradamente o que se descalifiquen con los apelativos al uso: «vaya facha», «vete para Venezuela con el coletas», entre otros. Aunque nadie puede descalificar personalmente a nadie... resulta inevitable que salten cuando algo no se ajusta a su idea – prejuicio. Prefiero arriesgar con alguna situación incómoda para que

la clase se manifieste con frescura y autenticidad, sólo así podremos aflorar esos discursos inspirados por el odio... y entonces, quienes los usan quizás tomen conciencia de su error, del perjuicio que puede estar ocasionando a personas concretas, con nombres y apellidos, que se sientan en la clase con ellos o viven en su portal o en su pueblo. También vemos cómo esa forma de argumentación se vuelve contra quien la usa, el lenguaje hostil e intolerante también hace daño al odiador, le convierte en una persona desconfiada, miedosa e insegura, por tanto, muy desgraciada.

Otro serio riesgo que se debe tener en cuenta para que el diálogo no fracase en el desenmascaramiento de los discursos del odio, es el trato con las emociones y los afectos. Factores que se encuentran a flor de piel en el alumnado. Conviene no darles pábulo, hay que tratar de apartarlos de las argumentaciones, no valen alusiones a lo que sienten los afectados por cualquier tragedia...entonces alguien dirá que a su familia le atracaron unos inmigrantes o que en ese barrio pobre mi amiga tuvo problemas... Hay que tratar siempre de bajar las alusiones de lo general – un colectivo, un barrio, una raza... - a lo particular. Que conecten los hechos condenables a causantes concretos. Se debe evitar siempre la generalización y la estigmatización de minorías. Se trata de una ardua tarea.

Merece la pena intentar plantar cara a esta lacra social, no podemos admitir como lógico o normal este tipo de discursos, ya sufrimos un siglo XX desgraciado y trágico por culpa de los intolerantes. Debemos actuar, trabajemos en los centros educativos el arte de conversar, pongamos

en marcha, como dice Emilio Lledó: «Un diálogo que no se nutre solo de sí mismo, que no es tampoco autosuficiente, sino que tiene como objetivo decir, o intentar decir, lo verdadero».

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**LOS DISCURSOS DE ODIO: CÓMO  
COMBATIRLOS EN MEDIOS Y REDES.**

**EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**DISCURSO DE ODIO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

**EDURNE GRAU**  
**PERIODISTA, FILÓSOFA Y PATRONA DE LA FUNDACIÓN CIVES**

## I. INTRODUCCIÓN

Para mantener vivo el discurso del odio tiene que existir un canal de difusión que lo alimente, dinamice y posicione de modo que mantenga su presencia en el imaginario colectivo. Esa declaración xenófoba de un político que sale en el telediario, esa noticia que apareció varias veces en mi *timeline* de Facebook, esa discusión airada con centenares de comentarios en Twitter o ese video viralizado que se metió en mi teléfono por varios canales, forman parte de un incesante goteo de información a la que todas y todos estamos expuestos. En esta conferencia vamos a intentar analizar el papel que juegan los medios de comunicación y sus relación con las redes sociales para funcionar de correa de transmisión de la intolerancia o incluso generarla.

El control de la información es el petróleo del siglo XXI. Casos recientes como el del *Cambridge Analytica* nos han demostrado nuestra vulnerabilidad como sociedad ante el uso estudiado de mensajes dirigidos a moldear nuestras decisiones políticas apelando a la confrontación y al sentimiento de agravio. El escándalo de *Cambridge Analytica*, a pesar de que tuvo como consecuencia el cierre de la compañía, demostró, sin embargo, que esta técnica de manipulación no sólo es posible, sino que funciona. Demostró el enorme poder político que aporta el ser capaz de colocar un mensaje que apela a lo emocional y que culpa a 'otros' en un momento concreto dirigido a una sociedad enfadada. Nos enfrentamos pues a una amenaza peligrosa para la que disponemos de pocas herramientas y que además avanza a una velocidad que nos impide, en ocasiones, el frío análisis desde el rigor a la hora de consumir y producir

información. Por ello, es de vital importancia detenerse, tomar distancia e intentar analizar conjuntamente el importante papel que juegan los medios de comunicación y difusión en la construcción de la sociedad que queremos.

La relación entre el poder político y los medios de comunicación no es ni mucho menos un fenómeno nuevo. La comunicación de masas, con su máximo esplendor en el siglo XX, ya dibujaba claramente un círculo compacto entre el poder económico, político y los grandes grupos mediáticos, por lo que no supone ninguna revelación denunciar esto ahora. Sin embargo, sí me parece relevante analizar cómo en las últimas dos décadas han ido evolucionando la técnicas de comunicación política en la sociedad de la información hacia la búsqueda de mensajes cada vez más impactantes y emocionales y el papel de los medios en esta transformación.

Hay varios elementos que entran aquí en juego: por un lado tenemos una sociedad cada vez más compleja que requiere respuestas más rápidas de las que las instituciones clásicas para el debate político -los parlamentos- son capaces de ofrecer. Desde la aparición de un problema hasta que sus posibles soluciones apoyadas en el diálogo social llegan a las Cortes, es posible que el foco de la atención pública esté ya colocado en otro lugar. Esto ha llevado al progresivo desplazamiento del debate político del Parlamento a los medios de comunicación, más ágiles, rápidos a la hora de reaccionar, que obligan a simplificar los problemas y además permiten discursos unilaterales sin réplica política. Por otro lado, tenemos unos medios de comunicación que compiten

ferozmente por la audiencia en una sociedad en la que el consumo de información se parece más a lo que Fermín Bouza denominaba la *telenovelización de la política*, que premia el impacto frente al rigor, a la bronca por fascículos, frente al diálogo. Ambos elementos generan un estado, como dice Enrique Gil Calvo, de marketing sensacionalista aplicado al servicio de la espectacularización, en el que la declaración más indignante, agresiva o extravagante, tiene todas las de ganar la apertura de los telediarios y el debate en las redes.

Esta manera de producir y consumir información ha contribuido, a mi juicio, a facilitar la entrada un tanto desapercibida en el inicio de unos discursos que hoy ya se han implantado y que suponen una amenaza para la democracia y la convivencia. Tras una crisis económica devastadora que ha mermado la capacidad del estado social y empeorado las condiciones de vida de la mayoría de la población mundial, nos encontramos con el establecimiento de unas dinámicas informativas incapaces de reflejar los matices de una sociedad líquida, que ha dejado atrás las grandes certezas del siglo XX, y que frente a la desesperación sólo aporta espectáculo.

En esta coyuntura de incertidumbre y malestar social hemos sido testigos de la emergencia de toda una serie de formaciones autoritarias que propagan la intolerancia en diferentes puntos del globo. Muchas de ellas ya existían, otras son de nuevo cuño, pero todas comparten elementos comunes que pasan por una cosmovisión reaccionaria, liderazgos personalistas, con elementos nacionalistas identitarios, que crean enemigos externos pero también internos. Estos enemigos son

siempre los colectivos más desprotegidos por un lado y las instituciones democráticas por el otro, es decir, todas las instituciones de control al poder que se interpongan entre ellos y los votantes, ya sea la sociedad civil organizada, los medios de comunicación o los funcionarios «de tendencia marxista» cuya purga mandó Bolsonaro al llegar al poder. Se trata del *anti-establishment*, que proclama que las instituciones trabajan por su beneficio propio (chiringuitos) y no por las personas, por lo que deben ser suprimidas.

Esta nueva ola internacional reaccionaria ha entendido perfectamente la estrategia comunicativa para la obtención de sus fines. Generar confrontación y presentarse como los salvadores de la misma. En el origen de este tipo de comunicación terriblemente agresiva se encuentra entre otros Steve Bannon, ex banquero de inversiones y asesor de la campaña electoral que llevó a Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos. Bannon tiene entre sus lemas el de «romper a la sociedad para reconstruirla con las piezas adecuadas a su visión». Algo parecido a lo que Naomi Klein denunciaba en *La doctrina del shock*, es decir, la destrucción de todos los consensos mediante la psicología social para, a través de la confrontación y la confusión, realizar reformas impopulares. Para ello es necesario presentar amenazas extremas que generen máxima tensión.

Una de las herramientas más importantes al servicio de la confrontación para «romper la sociedad» fue el portal de noticias Breitbart News, del que Bannon fue director ejecutivo, y a través del cual difundía noticias destinadas a generar odio hacia las personas migrantes, alentar teorías

de la conspiración, presentar amenazas inminentes al modo de vida 'tradicional' así como generar escándalos sobre sus enemigos políticos. Para el 2015, el portal contaba con 18 millones de usuarios mensuales y se colocaba entre las 200 webs más visitadas de EEUU. Estos son algunos ejemplos de los titulares que difundía la web:

«Terrorismo contra los blancos: el odio del que nadie se atreve a hablar» (26/04/16).

«Vídeo: brutal paliza de un negro a un blanco que llevaba una pegatina con la bandera confederada» (11/04/15).

«Informe: las minorías raciales en EEUU superarán al número de blancos en 30 años» (18/3/16).

«No hay discriminación de mujeres en las empresas tecnológicas, es que la cagan en las entrevistas » (1/7/16).

«Los derechos de los gays nos han hecho más tontos; hay que volver a meterlos en el armario» (17/6/15).<sup>7</sup>

Breitbart News se considera el gran impulsor del modelo de *Fake News* que tanto se ha imitado en todos los países. De nuevo, la manipulación mediática, la mentira y la desinformación, no son fenómenos desconocidos, sin embargo, su capacidad de impacto, la velocidad a la que se mueven y la selección de mensajes pensados para generar emociones fuertes hacen de ellas una herramienta mucho más peligrosa a las que estábamos acostumbrados. Su base consiste en mezclar noticias falsas con algunas que contienen trazas de

---

<sup>7</sup> Ejemplos extraídos del artículo «Steve Bannon: la prueba de que Trump va en serio» publicado en cxt.es por Álvaro Guzmán Bastida el 19 de diciembre 1 de 2016.

veracidad con el fin de alcanzar básicamente dos objetivos: 1) afectar al estado de ánimo de la población para influir en sus decisiones políticas y 2) generar un contexto de desinformación en el que se genere una importante desconfianza hacia todos los medios de comunicación. Esta segunda función es una de las claves de los movimientos autoritarios anteriormente mencionados porque consiste en eliminar a los intermediarios, al periodismo riguroso, y establecerse ellos mismos como única fuente fiable de información. Decía Joaquín García Morillo en 1997 que los políticos temían más a un titular de prensa que a una iniciativa parlamentaria. Hoy vemos cómo el presidente de Estados Unidos se deshace de un plumazo de cualquier titular de la CNN o del New York Times acusándolos de producir noticias falsas y apelando a los «alternative facts» de cualquier medio digital al servicio de sus intereses.

En España, según un informe de la Universidad de Navarra, en 2018 había 3.065 medios digitales activos, es decir, 1 portal por cada 15.000 habitantes. Además, el informe anual del *Reuters Institute for the Study of Journalism* de la Universidad de Oxford de 2019, revela que en España existe una importante desconfianza hacia los medios, pues sólo el 43% de los internautas confía habitualmente en las noticias. Según el informe, la mayoría de usuarios y usuarias de internet acuden a buscadores para informarse (54%), el 36% lo hace acudiendo directamente a los medios y el 33% lo hacía a través de las redes sociales. Dentro de las redes, *Facebook* -el principal canal utilizado por *Cambridge Analytica* para la propagación de mensajes políticos- se posiciona como el primer medio para consumir

información para el 47% de usuarios, seguido de *WhatsApp* con un 37% -siendo España en país del mundo que más utiliza este canal-, seguido *Youtube* con un 26%. Además, las españolas y españoles son los usuarios más participativos del mundo (junto a otros países hispanohablantes, Turquía y Europa del Este) ya que el 75% de ellos comparte, comenta, puntúa o elabora material respecto de una noticia o cobertura informativa semanalmente.

Atendiendo a estos datos se puede concluir que contamos con las condiciones necesarias para la difusión del discurso del odio:

- a) Una enorme cantidad de portales sin plantilla que difunden contenidos con formato periodístico,
- b) Una desconfianza mayoritaria hacia los medios de comunicación,
- c) Una difusión importante de la información consumida a través de las redes.

A ello ha que añadir el poderoso altavoz que ha supuesto la irrupción parlamentaria de una fuerza de ultraderecha, Vox, que incorpora el discurso de intolerancia a los canales institucionales.

## **II. LA EXPANSIÓN DEL DISCURSO DE ODIO**

Nos encontramos, como vemos, ante una importante amenaza que plantea grandes complejidades y reclama estrategias y consensos

claros para intentar encontrar las vías para identificar y neutralizar el discurso del odio en la medida de lo posible. Durante estas jornadas hemos podido profundizar en varias definiciones del discurso del odio. Yo voy a quedarme con la definición del Consejo de Europa que lo resume como «toda forma de expresión que difunde, incita, promueve o justifica el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia y que socavan la democracia, la cohesión cultural y el pluralismo».

Sin embargo, esta definición nos habla más bien del resultado, del efecto que produce una vez elaborado. Eso nos obliga a indagar un poco más en el contenido de este discurso. ¿Cómo se origina y por qué tiene tanta fuerza? Santiago Alba Rico, en su obra *Islamofobia. Nosotros, los otros, el miedo*, apunta hacia elementos comunes que encontramos en la génesis del discurso intolerante que tienen que ver con «la reducción de la multiplicidad a la unidad, una unidad negativa y además irrecuperable». Así, primero elimina todas las diferencias que puedan existir en un grupo diverso de humanos a los que mete en una categoría, luego dota a esta categoría de elementos negativos frente a nosotros 'los civilizados' y por último concluye que nada se puede hacer ante semejante mal más que combatirlo. Cuanto más simplificadora, homogénea y negativa sea construcción de la identidad del 'otro', más fácil resulta de estigmatizar y, por ende, deshumanizar. Categorizar a todas las personas musulmanas como 'terroristas', a las feministas como 'vividoras de chiringuitos que odian a los hombres', las LGTBI como 'inquisidoras que pretenden destruir las familias', los Menores Extranjeros No Acompañados como 'delincuentes' y un largo

número de ejemplos que vemos a diario, implica dotar de una enorme carga axiológica negativa convirtiendo a buena parte de la población en moralmente detestable. Una vez establecido el bien y el mal y ubicados nosotros en el bien, difícilmente se puede establecer diálogo alguno con quien supone una amenaza para nuestra forma de vida, son simplemente personas irrecuperables. Supone al mismo tiempo una negación del otro y una reafirmación del uno.

Nos encontramos entonces con un discurso cerrado que no admite fisuras, que es excluyente, que niega el pluralismo y la diversidad y que coloca al emisor en una posición moral autoafirmativa. Hay que tener en cuenta además, el papel que juega lo que el psicólogo Peter Watson acuñó en los 60 como 'el sesgo de la confirmación' definido como la tendencia a favorecer, buscar, interpretar y recordar la información que confirma las propias creencias, dando desproporcionadamente menos consideración a posibles alternativas. De este modo, una vez introducidos ciertos prejuicios, se activa un mecanismo cognitivo que tiende a reforzarlos y que impide un análisis crítico o su refutación. Es importante ser conscientes de que este factor actúa cuando compartimos información, de qué manera 'compramos' sin el análisis necesario, información o noticias que refuerzan nuestras tesis, sean del signo ideológico que sean. Además, según un estudio sobre la credibilidad de la información política en el entorno digital de la cátedra Ideograma de la Universidad Pompeu Fabra, se añade un factor adicional: cuanto mayor sea el interés de los ciudadanos sobre un tema, menos capacidad crítica tienen a la hora de analizarlo o compartir información. Es decir, somos

menos críticos con lo que reafirma nuestras posiciones y encima, se agrava con la polarización.

Pero ¿cómo se crea y de qué manera se difunde? El discurso del odio se apoya en la construcción de estereotipos, que generan prejuicios, que provocan discriminación. Su construcción es minuciosa y elaborada y viene por muchos canales y especialmente reforzado por algunos medios de comunicación. Consiste en la reproducción de mensajes inicialmente más o menos sutiles que van calando en la sociedad y que tiene objetivos concretos. En 2017 el Observatorio del Discurso del Odio en los Medios de Comunicación, realizado por un grupo de periodistas estableció hasta 8 estrategias diferentes en medios de comunicación en España para difusión del discurso del odio:

1. Insultos e injurias.
2. Reproducción no crítica de discurso del odio de políticos de extrema derecha.
3. Deslegitimación de actores o acciones que defienden la no discriminación.
4. Búsqueda de informaciones que confirmen los prejuicios y estereotipos.

5. Visualización del origen, el color de piel, la etnia, la cultura o la religión en informaciones de abusos sexuales, terrorismo o delincuencia en general cuando no son relevantes para la noticia.
6. Uso de fotografías o vídeos que confirmen prejuicios o estereotipos.
7. Noticias con opiniones fuera de la sección de opinión con prejuicios o estereotipos.
8. Producción de noticias sobre la victimización de los «actores-nosotros» es decir, de la población autóctona blanca.

Veamos algunos ejemplos de la manera en que se formalizan estas directrices concretamente en los que se refiere al antigitanismo, la islamofobia, la xenofobia y el racismo. No son los únicos, los ejes más habituales de discriminación suelen ser el género, color de piel, religión, etnia o capacidad económica, que además son acumulables. Pero por la cantidad de mensajes suponen los grupos más atacados:

### ***a. Antigitanismo***

Engloba todas las manifestaciones de discriminación y odio étnico dirigidas específicamente hacia las costumbres y tradiciones del pueblo gitano. En este caso lo más habitual es la publicación exclusiva de noticias relacionadas con la etnia gitana que hacen referencia a cuestiones de criminalidad.

Algunos ejemplos:

**Un gitano desbocado mata a tiros en Aranjuez a su cuñada y hiere a su suegra**

Publicado: Lunes, 10 de junio de 2019 por Mediterráneo Digital

**El clan gitano de los Sinaí, la mafia que controla los mercadillos gallegos a golpes y tiros**

La escalada de tensión entre familias gitanas en el sur de Galicia ha vuelto a encenderse tras el tiroteo del domingo pasado. Sinaí Giménez ha vuelto.

Publicado: el 26 de mayo de 2019 por El Español

***b. Islamofobia***

Se refiere al sentimiento y actitud de rechazo por hostilidad, prejuicio y trato desigual hacia el Islam, las persona musulmanas y su realidad social. El observatorio de la islamofobia en los medios publica periódicamente análisis de noticias periodísticas. En este caso vamos a analizar la publicación de una noticia falsa que atribuye comportamientos terroristas a la comunidad musulmana:

**Salta la llama yihadista en Cartagena: Artefacto explosivo y agresión islámica a la oposición vecinal a una nueva mezquita**

Publicado: el 24 marzo, 2019 por Alerta Digital

En el texto de esta noticia después de afirmar que «los musulmanes han infectado los barrios humildes de Cartagena» habla de artefactos explosivos y se leen frases como «Regalito de los musulmanes como gratitud por acogerlos en Cartagena», «Si eso no es terrorismo yihadista,

¿cómo quiere la comunidad musulmana que lo denominemos? ¿Nos procesará la Fiscalía para Delitos de odio por contar la verdad que silencia de manera vergonzosa y absoluta *la prensa del sistema?*»

Esta noticia fue desmentida por Maldita.es varios días después tras consultar con el Ayuntamiento, y las fuentes oficiales de los cuerpos de seguridad de Cartagena.

### **c. Xenofobia**

Se basa en la hostilidad, rechazo u odio hacia personas extranjeras. Es un prejuicio etnocentrista hacia a la cultura, los valores y las tradiciones de las personas extranjeras. En estos ejemplos podemos ver desde la atribución de conductas criminales hasta la generación de miedo con el uso de palabras creadoras de tensión como «avalancha»:

**EXCLUSIVA. El 86% de todos los detenidos por violencia de género NO son españoles**

Publicado: Lunes, 03 Junio 2019 21:30 por Mediterraneodigital.com

En el primer párrafo de esta noticia se lee:

*Casi la mitad de los casos de violencia por razón de sexo acaecidos en **España** hasta el pasado mayo del presente 2019 fueron supuestamente cometidos por personas cuyo origen no podemos decir. La dictadura progre alcanza absolutamente todos los rincones informativos de nuestro país: medios digitales y televisados, prensa escrita y hasta las redes sociales. No obstante, gracias a la gran labor de recopilación de nuestra colaboradora **Noelia de Trastámara**, desde **MEDITERRÁNEO DIGITAL** ponemos a disposición de nuestros lectores la verdadera lista de presuntos agresores detenidos o con orden de busca y captura aún sueltos por las calles de nuestra **Patria***

Ciento quince subsaharianos acceden a Ceuta en otro asalto con cal viva y óxidos de motor

Publicado por ceutatv.com el miércoles 22 de agosto de 2019

Avalancha de inmigrantes en la frontera de Melilla

Publicado por 20minutos.es el 6 de septiembre de 2005

#### **D. Racismo**

Es la actitud, conducta i manifestación que suponga afirmar o reconocer tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos como la superioridad del propio. En este caso vemos cómo se da relevancia a cuestiones que no tienen ningún aporte periodístico y que contribuyen a generar rechazo hacia el protagonista

**Younes Abouyaaqoub se bañó con el agua del bebedero de un perro y otros detalles de la huida del terrorista**

Publicado por lasexta.com el 27 de agosto de 2017

Sobre esta misma noticia: «El vecino le explicó que el chico ‘parecía que iba medio drogado o medio borracho’» (El País, 22 de agosto de 2017), o que iba «sucio» y que parecía «un ermitaño» (La Vanguardia, 21 de agosto de 2017).

Este tipo de noticias suelen aparecer con más o menos frecuencia a través de las redes o medios. De forma genérica hay varios elementos que tenemos que tener en cuenta cuando consumimos información que pueden ayudarnos a detectar si nos encontramos ante noticias

que pueden contribuir a fomentar odio. El mismo Observatorio nos da algunas claves en las que debemos fijar nuestra atención:

1. **Autoría:** Prestar atención a quién firma las noticias o si no contiene firma.
2. **Fuentes:** Tomar conciencia del número de fuentes que intervienen para explicar los hechos, y también de si son todas de la misma tipología: oficiales, no oficiales, documentales. Ver si hay diversidad de voces: afectadas, críticas, testimoniales, expertas, especialistas, oficiales o de organismos internacionales.
3. **Contexto:** Entender en qué contexto ocurren los hechos y si este contexto se explica. Las sociedades son complejas, y en un evento generalmente intervienen diversos actores. Hay que desconfiar de las coberturas que presentan los conflictos como si fueran un binomio entre actores.
4. **Actores:** Es necesario prestar atención con la forma en que se presentan los actores: el uso de sustantivos despectivos o discriminatorios y la adjetivación de los sustantivos. Hay que cuestionar los textos que revelan las características de una persona (color de la piel, origen, religión, etc.) en noticias en las que este dato no es relevante y contribuye a crear un estereotipo o un prejuicio.
5. **Léxico:** Las palabras no son vacías si no que favorecen la creación de imaginarios colectivos sobre la realidad. Un ejemplo se encuentra en el uso de verbos connotados. Es interesante aprender a detectarlos y tomar conciencia de las implicaciones que tiene su uso.
6. **Generalizaciones:** Desconfiar de las generalizaciones, sobre todo cuando se refieren a un grupo o colectivo. También los términos absolutos nunca, siempre, todos, nadie.

7. **Ellos / nosotros:** Hay unos actores (ellos), de los que se hacen visibles los aspectos negativos y invisibles los positivos, y otros actores (nosotros) los que se priorizan los aspectos positivos y se minimizan los negativos.
8. **Vídeos y fotografías:** Desconfiar de los vídeos o fotografías que se presenten con filtros o añadidos que alteran la imagen. Observar la autoría de las imágenes y ver si es original y toma en el contexto de los hechos o bien es de archivo. Reflexionar sobre qué aporta a la información, quién y cómo sale reflejado y qué sensación transmite.
9. **¿Cómo me hace sentir?** Si después de leer la noticia se ha alterado mi estado de ánimo es posible que esté pensada para apelar a lo emocional y generar sentimientos fuertes hacia algo.

### III. EL PAPEL DEL BUEN PERIODISMO

Nos encontramos así ante un discurso de intolerancia que se mueve por diferentes canales: puede llegar a través de noticias falsas de plataformas pseudo periodísticas, a través de los considerados 'medios serios' que refuerzan los intereses ideológicos afines o a través de la difusión acrítica de declaraciones intolerantes de representantes públicos.

El periodismo riguroso se encuentra inmerso en un debate mundial acerca de cómo hacer frente a esta ola de desinformación de la que es una de las principales víctimas. ¿Qué hacer ante este tipo de informaciones que no están basadas en hechos y que generan discriminación? Si se opta por la refutación se puede caer en la trampa de dar mayor visibilidad

al discurso, además de dejar que la ultraderecha marque la agenda mediática. Un ejemplo de este caso fue la polémica ocasionada por la propuesta de Vox de legalizar la posesión de armas para «autodefensa». Un debate importado de EEUU que no ocupaba el mínimo espacio entre la opinión pública española pero que pasó a convertirse en un debate real. Las tertulias hablaban del tema, se invitaba a los protagonistas a exponer sus teorías en espacio de máxima audiencia y obligaba al resto de actores mediáticos a pronunciarse. A pesar de que el tema murió como llegó, la ultraderecha consiguió colocar la inseguridad y el miedo -base más importante de su discurso- como elementos centrales asumidos en el mismo el debate. En un intento por demostrar que no había datos en los que sustentar la necesidad de reforzar la seguridad en los hogares, se acabó, sin embargo, reforzando el sentimiento de inseguridad.

Algo similar ocurre cada vez que circulan intencionadamente informaciones basadas en «datos alternativos» que además de no contar con rigor, tratan de deslegitimar las fuentes oficiales. Si cada vez que se habla de las denuncias falsas de malos tratos, del abuso de las personas migrantes de la seguridad social, o de estadísticas xenófobas sin fiabilidad, el periodismo se apresura a desmentir dichos datos, se producen dos efectos no deseados: por un lado, la cesión a los grupos intolerantes de un lugar destacado para generar agenda y configurar la opinión pública y por el otro, la relegación de las redacciones periodísticas al trabajo de búsqueda de datos sobre cualquier sinsentido que se haya publicado, eliminado tiempo y esfuerzo al trabajo real de control del poder y cuestiones reales más acuciantes.

Otra de las opciones posibles para los medios frente a este tipo de discursos es ignorarlo. Esta opción tampoco está exenta de riesgo pues refuerza de alguna manera la idea de *outsiders*, de verdadera fuerza *anti-establishment* que habla de los temas que «la prensa corrupta quiere esconder». Esta idea es además repetida con insistencia en todos los países por los grupos políticos que defienden este tipo de prácticas.

Así pues el periodismo se encuentra ante una situación complicada. Dentro de las posibles alternativas destaca la que se denomina técnica del 'sándwich de la verdad' propuesta por el psicólogo George Lakoff como técnica para neutralizar las mentiras difundidas por el propio presidente de Estados Unidos y que se puede aplicar al tratamiento sobre cualquier falsedad difundida por cualquier actor. Consiste en lo siguiente: el arranque del tema debe empezar con la verdad, los datos comprobables; en segundo lugar se indica la mentira que tal político ha vertido evitando aplicar el lenguaje específico y simplista empleado y, por último, se vuelve y finaliza con la verdad, de forma que los datos verdaderos tengan más espacio que los falsos o la mentira.

Este tipo de tratamiento también implica tiempo, dedicación y esfuerzo, algo que no resulta fácil teniendo en cuenta las dificultades actuales que atraviesa la prensa, que hemos mencionado rápidamente más arriba, y que tienen que ver con una importante pérdida de ingresos, plantillas recortadas y tendencias a la espectacularización para conseguir clics e ingresos.

#### IV. EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES

Obviamente, el periodismo no debe cargar solo con esta tarea. El Consejo de Europa (CoE), en los últimos años, está llevando a cabo campañas muy insistentes en la que recomienda a los gobiernos que se establezcan un marco legislativo que permita conciliar el respeto a la libertad de expresión y los derechos de otras personas. Ha creado, además una importante campaña internacional de denuncia de hechos considerados de discurso del odio en internet por un lado y, por otro, de educación para que estos sucesos no se produzcan (<http://www.nohatespeechmovement.org>).

Este fenómeno está ligado, también, a las actuales preocupaciones y desarrollos de la Comisión Europea y de la UNESCO sobre la denominada Global Citizen Education (GCE), que pretende fomentar un aprendizaje por el cual el alumnado (infantil, adolescente y adulto) tenga las herramientas necesarias para asumir roles activos que resuelvan problemas locales y se conviertan en actores de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

La Unión Europea, por su parte, está haciendo un esfuerzo importante para contrarrestar los discursos del odio en el ámbito digital. La Comisión Europea firmó en diciembre de 2016 un código de conducta con gigantes como Facebook, Microsoft, Twitter y Youtube para regular ciertos comentarios considerados como fomentadores del odio en estas plataformas. Vemos que cada vez hay más posibilidades de denunciar, reportar o censurar en las redes sociales discursos de odio pero es un terreno delicado ante el que siempre se nos plantea la misma dicotomía:

¿Cómo es posible frenar el discurso del odio sin sacrificar el ejercicio del derecho fundamental a la libertad de expresión? De hecho este es el argumento utilizado en la mayoría de ocasiones cuando se censura o se produce una reacción adversa a un comentario de algún medio o político en las redes sociales. Sin embargo, frente a este dilema es necesario tener en cuenta un elemento muy claro:

«El límite de la libertad de expresión son los Derechos Humanos»

El artículo 10 del Convenio Europeo de Derechos Humanos define que:

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o de comunicar informaciones o ideas, sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras.

Pero también añade:

2. El ejercicio de estas libertades, que entrañan deberes y responsabilidades, podrá ser sometido a ciertas formalidades, condiciones, restricciones o sanciones previstas por la ley, que constituyan medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad nacional, la integridad territorial o la seguridad pública, la defensa del orden y la prevención del delito, la protección de la salud o de la moral, la protección de la reputación o de los derechos ajenos, para impedir la divulgación

de informaciones confidenciales o para garantizar la autoridad y la imparcialidad del poder judicial.

En esta línea, la jurisprudencia emitida por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos indica que: «La tolerancia y el respeto por una dignidad equitativa para todos los seres humanos son el fundamento de una sociedad democrática y plural. Es por ello que como punto de partida de ciertas sociedades democráticas se considera necesario sancionar o incluso prevenir toda forma de expresión que extienda, incite, promueva o justifique un odio basado en la intolerancia, siempre y cuando las condiciones, restricciones o penalizaciones impuestas sean proporcionales al objetivo legítimo que se persigue».<sup>8</sup>

En este sentido volvemos a situarnos frente a la paradoja de la tolerancia de Karl Popper en *La sociedad abierta y sus enemigos* en la que asegura que si una sociedad es ilimitadamente tolerante, su capacidad de ser tolerante finalmente será reducida o destruida por los intolerantes, por lo que para mantener la tolerancia es necesario ser intolerante con la intolerancia. En esta línea, John Rawls defiende las restricciones de este modo: «Mientras una secta intolerante no sea señalada como intolerante, goza de libertad, la cual debe ser restringida sólo cuando los tolerantes, sinceramente y con razón, crean que su propia seguridad y la de las instituciones que garantizan la libertad están en peligro».<sup>9</sup>

---

8 Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 13/03/2018, nº 51168/2015 et 51186/20152

9 John Rawls, *Teoría de la Justicia*. 197

Sin embargo nos acercamos de nuevo a un terreno problemático. Uno de los peligros que ya hemos comprobado con la aplicación de este tipo de censura reglamentada es que los órganos encargados de encausar a los agresores por motivos de racismo, xenofobia, etc. empleen el mismo código para perseguir a activistas que no dirigen su discurso contra minorías si no contra actores en posición de poder. Además, si lo combatimos a través de las leyes nacionales existe el peligro de que estas leyes sean utilizadas por los Estados para limitar los discursos que encuentre contrario a su ideología. Por lo tanto, nos acercamos a elementos fundamentales y vertebradores de la democracia que debemos ante todo preservar.

## **V. EL PAPEL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

Hemos visto las complejidades que requiere el combate de los discursos generadores de odio e intolerancia, desde los medios de comunicación, desde la legislación y desde nuestra labor de consumidores y reproductores de información. Por ello, mientras resolvemos las diferentes formas de contrarrestarlo en estos campos, parece primordial insistir en la necesidad de atacar desde la educación a los prejuicios y estereotipos que están en la base de este tipo de manifestaciones.

Una de las claves es ser capaces de romper ciertas narrativas que se construyen a partir de ellos. Poco importa la cantidad de veces que demostremos con datos la falsedad de las afirmaciones si no acabamos con la narrativa. Por ejemplo, si está más que demostrado

que las denuncias falsas por violencia de género suponen una ínfima parte del total ¿porqué hay personas que siguen creyendo realmente que esto no es así? La respuesta tiene más que ver con el hecho de que han integrado una narrativa que no necesita datos. Ésta dice que ‘un hombre honrado puede ver toda su vida destruida tan sólo porque una persona decida inventarse una mentira contra él. Es injusto, puede pasarle a cualquiera y hay que acabar con ello.’ Una idea con tanta fuerza que plantea un juicio moral difícilmente rebatible permite llegar a conclusiones muy alejadas de la realidad al tiempo que dirige su ira y desconfianza hacia a las verdaderas víctimas: las mujeres agredidas. Por más datos que saquemos, se apoyarán en «otros datos alternativos», por lo que es necesario trabajar en narrativas que desplacen a las primeras.

Ello no quiere decir que hay que dejar de usar los datos las veces que sea necesario si no que es preciso acompañarlos de contra-narrativas y narrativas alternativas. Las primeras se construyen como reacción a otro relato concreto, por lo que tienen un alcance más limitado y van dirigidas a combatir una construcción previa. Las narrativas alternativas, no obstante, son de carácter propositivo y tienen mayor alcance. En 2017 el Institut de Drets Humans de Catalunya y SOS Racisme publicaron « ¿Es odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente a discursos y delitos de odio» en el que además de ofrecer múltiples recursos muy útiles para trabajar contra el discurso del odio, profundizan en la diferencia entre ambas modalidades como se ve en esta tabla:

	Contranarrativa	Narrativa alternativa
Objetivos	Confrontar directamente una narrativa de manera directa, haciendo mención a ella y ofreciendo contraargumentos. La contranarrativa surge en oposición a una narrativa ya existente.	Difundir una visión alternativa de la sociedad (basada en los derechos humanos y la interculturalidad). Se trata de una nueva narrativa.
Alcance	Comentario específico/corto plazo.	Visión alternativa articulada/largo plazo.
A quien va dirigido	A quien tiene ya una opinión extrema o quien pueda simpatizar con esta.	A la sociedad en general.
Ejemplos	Un mensaje que desmonta un rumor relativo a un grupo determinado en un foro de un diario digital. Un pintada que celebra la diversidad sobre una pintada con contenido racista.	Un documental sobre las vidas de las personas refugiadas. Una campaña que promueve los derechos humanos, como por ejemplo <i>AllDifferent-AllEqual</i> .

Tabla 1. Extraída de *¿Es odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente a discursos y delitos de odio*

El manual establece además algunas premisas que se deben tener claras antes de construir contra-narrativas o narrativas alternativas basadas en los Derechos Humanos. Resulta muy útil plantearse todas estas preguntas antes de ponerse a teclear:

- Ni odio ni violencia. Las contra-narrativas y narrativas alternativas no deben nunca incluir odio contra grupos (por ejemplo, contra

las personas racistas) ni incitaciones (explícitas o implícitas) a la violencia.

- La base es la dignidad humana. Las contra-narrativas y narrativas alternativas deben estar fundadas en la dignidad inalienable de todos los seres humanos.
- Posicionamiento propio. Antes de hacer un comentario en defensa de un colectivo victimizado, es fundamental reflexionar sobre el propio posicionamiento y sobre los propios prejuicios.
- No generalizar ni señalar nuevos chivos expiatorios. Se debe evitar usar generalizaciones sobre colectivos, así como evitar reforzar esquemas que fomenten la búsqueda de chivos expiatorios utilizando argumentos que se basan, por ejemplo, en redirigir la atención de un grupo a otro («el problema no son los inmigrantes, sino los políticos»).
- Ser conscientes de cuál es nuestro público. Para evitar frustraciones, es importante entender que nuestro público principal no son las personas con opiniones extremistas, sino la denominada «mayoría silenciosa».
- No sólo datos. Aunque utilizar datos e información verificable puede ser una manera de responder al odio, la evidencia apunta a que la empatía suele ser más eficaz.

- Pensamiento crítico. Promover el pensamiento crítico y el diálogo equilibrado y constructivo siempre es una buena forma de responder al odio. En consecuencia, se deben atacar los argumentos simplificadores, aportando nuevos elementos al debate y otros puntos de vista que lo enriquezcan.

Actualmente existen numerosos manuales y publicaciones dedicadas a sensibilizar y a aportar herramientas que nos permitan estar a la altura de un reto tan importante y en las que no me puedo extender por razones de tiempo. No obstante, me suele gustar acabar mi intervención haciendo hincapié en una narrativa alternativa que deberíamos, a mi juicio, difundir con más esfuerzo: somos muchas más las personas que creemos y trabajamos por la solidaridad y la convivencia que aquellas que se dedican a destruirla. Entender que aunque hacen más ruido no representan a la mayoría de nuestras sociedades es fundamental para evitar caer en esa continua moral derrotista que nos invade con cada acción de los intolerantes. Empecemos pues a construir nuestras narrativas, contra-narrativas y narrativas alternativas: no vamos a dejarles pasar. Frente a su odio nuestra determinación.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Rico, S. (2015). *Islamofobia*. Barcelona: Icaria.

Bazzaco, E.; García, A.; Lejardi, J.; Palacios, A.; y Tarragona, L. (2018). *¿Es odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente a discursos y delitos de odio*. Barcelona: Institut de Drets Humans de Catalunya y SOS Racisme

García Morillo, J. (1997). El Parlamento en la era global. Cuadernos De Derecho Público, (1). Recuperado a partir de <https://revistasonline.inap.es/index.php/CDP/article/view/455>

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock*. Barcelona: Paidós.

Lakoff, G. (2018). *Truth Sandwich*. Extraído el día 15 de junio de 2019 de <https://soundcloud.com/user-253479697/14-truth-sandwich-time>

Observatori del Discurs Discriminatori als mitjans (2019). Visitado el día 15 de junio de 2019 de: <https://www.media.cat/discursodimitjans/>

Popper, K. (1971). *The Open Society and Its Enemies*. Princeton, NJ, Princeton University Press (de acuerdo con la quinta edición revisada. London, Routledge & Kegan Paul, 1965)

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. Cuarta reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.

Algunas iniciativas sociedad civil:

Futuro en común: <https://futuroencomun.net/no-es-inocente/>

Stop rumores: <https://stoprumores.com>

Consejo de Europa:

Injuve: <http://www.injuve.es/programas-injuve/no-hate/>

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

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**PROMOVER LA TOLERANCIA, LA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA Y EL ESPÍRITU CRÍTICO PARA UNA  
CIUDADANÍA DE UNA SOCIEDAD GLOBAL**

**EL *ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES*: PROPUESTA PARA  
UNA CIUDADANÍA GLOBAL, TRANSCULTURAL E INCLUSIVA**

**ANA MARÍA RODRÍGUEZ PENÍN**

**SECRETARIA DE IGUALDAD DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN**

Necesitamos **propuestas universales** que respondan a una sociedad global y multicultural, donde altos porcentajes de la población (mujeres, especialmente en culturas con tradiciones patriarcales, personas discapacitadas, etc.), sufren exclusión sobre todo en países en vías de desarrollo. Puesto que las críticas transculturales a las propuestas basadas en los **Derechos Humanos** son cada vez más fuertes y fundamentadas en cuanto a su etnocentrismo, el **enfoque de las capacidades** se presenta como un universalismo que puede superar el occidentalismo respetando el pluralismo y la diversidad cultural. Obviamente, tampoco el enfoque de las capacidades se libra de la acusación de etnocentrismo por parte de las culturas tradicionalmente patriarcales y de otras propuestas no individualistas ni liberales, pero pretende ser la base moral de acciones políticas concretas especialmente en los países en desarrollo.

La filósofa **Marta Nussbaum** (premio Príncipe de Asturias 2012 en Ciencias Sociales) colaboró en los años 80 con el economista **Amartya Sen** (premio Nobel de economía en 1998) que ya trabajaba en el concepto de capacidad y su aplicación en el análisis de la calidad de vida de las personas. *El enfoque de las capacidades: **qué es lo que la gente realmente es capaz de hacer y/o de ser*** es común a ambos, aunque difieren entre otras cosas en su utilización. Sen lo introdujo con gran éxito como criterio comparativo sobre bienestar humano, y su resultado es el IDH del PNUD: Índice de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo anualmente. Nussbaum, en cambio, pone el enfoque de las capacidades como **fundamento de principios constitucionales básicos que la**

**ciudadanía tiene derecho a exigir a sus gobiernos y que estos deben garantizar.** En este sentido las capacidades podrían compartir el lugar de los Derechos Humanos.

Para ambos autores, las capacidades son las bases para el **desarrollo humano**, el motor con el que avanzar hacia una justicia social globalizadora *Con el enfoque de las capacidades centramos la medida correcta del desarrollo en las personas, tenemos en cuenta la pluralidad, la diversidad y la necesidad de la redistribución. Nuestro enfoque refleja el hecho de la gente no lucha por la renta nacional, lucha por una vida que tenga sentido para cada persona.* (Discurso Premio Princesa de Asturias) Frente a los derechos formales o «vacíos», teóricamente iguales para toda la ciudadanía, el desarrollo de las capacidades permite establecer criterios de igualdad y desigualdad social, de bienestar. Así, mi derecho al voto realmente depende de las oportunidades que haya tenido para convertirme en persona capaz de recibir la información y comprenderla, pero también de que pueda disponer de transporte y de tiempo para dejar los cuidados e ir a votar, por ejemplo. Es decir, son las capacidades de las que cada persona dispone lo que puede convertir sus derechos en libertades reales, libertad para ser y para hacer, libertad positiva, y no sólo como ausencia de prohibiciones o impedimentos.

El enfoque de las capacidades parte de la noción kantiana de **dignidad**: ningún ser humano es un medio para otro, **cada ser humano es un fin en sí mismo**. El objetivo de cada persona individual es estar en condiciones de vivir una vida humana digna. Nussbaum defiende que

esta idea de dignidad es universal y transcultural se pone de manifiesto en las producciones literarias y artísticas de todas las culturas, orales o escritas, y en nuestra capacidad de comprensión y empatía para captar la tragedia de aquellos personajes que sufren trato degradante o abusos en cualquier forma que no respete su dignidad.

El concepto «**vida digna**» **se expresa como un nivel mínimo** que cada una de las personas ha de alcanzar para cada una de sus capacidades básicas y por debajo del cual no se pueda hablar de una vida verdaderamente humana. Quizás ese nivel mínimo no pueda medirse salvo de forma intuitiva: al comprender que **se funciona como un auténtico ser humano** y no simplemente al realizar funciones animales. Así, distinguimos intuitivamente entre alimentarse o comer, entre usar los sentidos funcionalmente o disfrutar de nuestras capacidades perceptivas educadas para el ocio, la expresión personal, etc. Por tanto, si el punto de partida es la dignidad de todo ser humano, el objetivo *es: un ser humano libre y dignificado, que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo al modo de un animal de rebaño (Las mujeres y el desarrollo humano pg. 113. Herder, 2ª ed. 2017).*

En las páginas 120 a 122 de la obra mencionada Nussbaum ofrece una lista (que califica de abierta y humilde) de diez capacidades, requisitos básicos para una vida digna, que serían los mínimos de justicia social exigibles con independencia de las diferencias culturales o religiosas. Abreviadamente son:

1. **Vida:** Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal, sin morir prematuramente o antes de que no merezca la pena vivir.
2. **Salud corporal:** Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, con alimentación y vivienda adecuada.  
\*Vida y Salud están muy condicionadas por el azar, así que las leyes han de compensar las desigualdades de partida para proteger carencias de origen, como la discapacidad
3. **Integridad corporal:** Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; poder estar a salvo de asaltos, incluyendo violencia sexual, abusos sexuales infantiles y violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
4. **Sentidos, imaginación y pensamiento:** Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, *de una forma realmente humana*, gracias a una educación adecuada, incluyendo la alfabetización y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de usar imaginación y pensamiento para poder expresarse libremente en diversos ámbitos (religioso, literario o musical, etc.); utilizar la mente con garantías de libertad de expresión; buscar el sentido de la vida de forma individual; disfrutar de experiencias placenteras y de evitar sufrimientos innecesarios.
5. **Emociones:** Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a quienes nos aman, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Ello implica desarrollarse emocionalmente sin las trabas de miedos y ansiedades abrumadoras, y promover formas de asociación humana esenciales para su desarrollo.

**6. Razón Práctica:** Ser capaces de formar un concepto del bien y comprometerse en una reflexión crítica respecto de la planificación de la propia vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia.

**7. Filiación:**

**a)** Ser capaces de vivir con otros seres humanos, reconocerlos, mostrar preocupación y comprometerse con ellos; imaginar su situación y tener compasión hacia ella; tener capacidad tanto para la justicia como para la amistad. Esto implica proteger instituciones que alimentan tales formas de filiación, la libertad de reunión y de discurso político.

**b)** Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones de mutuo reconocimiento..

**8. Otras especies:** Ser capaces de vivir con cuidado por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza y en relación con todo ello.

**9. Juego:** Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas

**10. Control sobre el entorno de cada uno.**

**a)** político. Ser capaces de participar en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación.

**b)** material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo formalmente, sino como una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros...

Cada capacidad de la lista es **cualitativamente distinta**, aunque todas **de igual importancia**, de forma que no se compensa la falta de unas con más desarrollo de otras, como sucede cuando se potencia el crecimiento económico suprimiendo libertades políticas. Todas están **interrelacionadas** de muchas maneras, por tanto promover una (la alfabetización de las mujeres) repercute positivamente en otras (participación política, control sobre su entorno), aunque la **razón práctica y la filiación** son las que organizan a todas las demás como «plenamente humanas». Además, **distingue entre la capacidad**, cuyo desarrollo ha de ser garantizado políticamente, **y el funcionamiento**, cuyo ejercicio queda al libre albedrío de la persona. Quien tiene comida puede elegir ayunar, *pero existe una gran diferencia entre ayunar y pasar hambre, y esta es la diferencia que quiero captar*, dice la autora. La lista está formada por **capacidades «combinadas»**, es decir, sobre la base de capacidades internas que maduran con el tiempo y/o la imitación, hay que proporcionar las condiciones adecuadas en el entorno para su funcionamiento y no poner trabas para su ejercicio. De ahí que **la educación** juegue un papel fundamental en el desarrollo de la mayor parte de ellas, una educación que no se limite a aumentar los conocimientos, sino que desarrolle habilidades, actitudes y capacidades concretas.

En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, (Katz 2010) Martha Nussbaum da la voz de alarma sobre la actual crisis mundial de la educación, la más grave amenaza para la democracia futura, porque se está imponiendo «educar para la renta», para la competitividad, formando personas solo capaces de hacer cosas

rentables y útiles. Y se hace suprimiendo las materias, e incluso las carreras, orientadas a las humanidades y al arte, prescindiendo de **la función básica que es educar para la democracia**, indispensable para una ciudadanía global y no excluyente, centrándose exclusivamente en formar individuos competentes para el trabajo. Se olvida la necesidad imperiosa hoy de buscar la forma de vivir *una vida humana plena*, cuando suelen entrar en conflicto los valores y derechos básicos universales con los mandamientos de la religión y la costumbre, pero también con las directrices del neoliberalismo económico que gobiernan nuestro mundo globalizado. *¿Cómo ampliar las fronteras de la justicia* a las personas con graves discapacidades, a las poblaciones marginadas y excluidas, a los países en desarrollo... si el fundamento de las relaciones es el beneficio mutuo, prescindiendo del principio básico de que todo ser humano es un fin en sí mismo?

**El papel de la educación** es necesario, aunque no suficiente, para desarrollar personas cuya comprensión y la empatía les permitan ganar la batalla a la indiferencia, al miedo y al odio. Pero también la situación, el contexto, es importante, de ahí que Nussbaum recoja de diversas investigaciones científicas las que denomina **situaciones perniciosas** que hay que evitar:

- *Los seres humanos se comportan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos.* El anonimato, el sentirse parte de una masa o de un grupo diluye la responsabilidad personal.

- *Las personas se comportan mal cuando nadie manifiesta una opinión crítica sea por miedo, por falta de criterio, por «respeto a la autoridad»...*
- *Las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad. Históricamente sabemos que concebir a un grupo bajo la máscara de la animalidad o verlo como «objeto» (por ejemplo las mujeres) alimenta las tendencias de control y dominación.*

Por tanto, el proceso educativo ha de reforzar el sentido de la responsabilidad personal, la voluntad de manifestar opiniones críticas y crear una cultura social que permita ver a cada individuo, por encima de las diferencias de origen, como una persona que comparte derechos y obligaciones.

El proceso educativo desde la familia y la escuela debe orientarse hacia el desarrollo de dos capacidades fundamentales para la vida en común: a) capacidad para sentir compasión (empatía) a partir del reconocimiento de la vulnerabilidad compartida, y b) la capacidad de imaginar a los demás seres humanos (comprensión) a partir de una educación basada en las humanidades y en las artes, con una formación participativa y reflexiva que facilite el ver el mundo con los ojos de otro ser humano.

Respecto a la **compasión y la empatía**, Nussbaum sostiene que la escuela puede y debe trabajar para formar ciudadanos y ciudadanas de democracia enseñando a:

- **Ver el mundo desde la perspectiva del «otro»**, especialmente de quienes son presentados como «inferiores, diferentes, objetos», alejándose de los estereotipos, socavando la tendencia a alejarse de las minorías que la sociedad suele señalar como «contaminantes»
- **Reconocer la propia vulnerabilidad**, aceptando que la debilidad y la impotencia o necesitar a las demás personas **no es vergonzoso** ni indigno, sino oportunidades para la cooperación y la reciprocidad.
- Fomentar el **sentido de la responsabilidad individual** tratando a cada sujeto como responsable de sus acciones, pero también presentando para su análisis situaciones que favorecen la conducta irresponsable (anonimato, ausencia de crítica, poder sobre «inferiores»)
- Promover un **pensamiento crítico**, desarrollando la habilidad y el coraje para expresarlo, incluso disintiendo del resto.

Respecto a la **educación de la imaginación y el papel de las artes** para ver el mundo con los ojos del «otro», Nussbaum destaca la importancia de tener siempre presente el objetivo final: comprender al ser humano como un fin en sí mismo y no como un medio para los fines de otros humanos. Para ello hay que desarrollar antes un interés genuino por las demás personas, superando el narcisismo de la infancia. Pero, dada la dificultad del proceso, plantea unos requisitos previos: 1. saber hacer cosas por los propios medios para ir superando la dependencia y sentido

narcisista de esclavización ajena. 2. El reconocimiento de que el control absoluto de sí mismo no es posible ni beneficioso y, por tanto, que nos necesitamos mutuamente como seres vulnerables que somos. 3. De ahí la importancia del juego como medio para imaginar la experiencia de otras personas. Después, las artes serán los sustitutos progresivos del juego para alimentar y extender la empatía, desarrollando la **imaginación narrativa**, por medio de:

- La **educación poética**, no memorística
- Educación **narrativa orientada**: selección de **textos** centrados en los «**puntos ciegos**» de nuestra cultura, aquellos seres humanos y situaciones que son invisibilizadas sistemáticamente.
- **La música, el teatro, la danza, la pintura**, no entendidas como «bellas artes» puramente contemplativas, sino como un ejercicio de la imaginación y creación para el propio mundo interior y la sensibilidad ante otros humanos: vivencias de la población estigmatizada, objetivizada, lejana... Y es **indispensable tener claro el objetivo** para realizar una exigente selección de «textos», porque el arte no está libre de ser profundamente antidemocrático por el hecho de ser arte, sino por el objeto del que se ocupa y/o el enfoque que adopte.

Sin embargo, Martha Nussbaum no es ajena a las dificultades que conlleva este tipo de educación, al exigir un fuerte cambio de metodología y por ende cambios en la formación del profesorado. No obstante, dado que cada vez es más urgente educar para una ciudadanía global

e inclusiva y argumentar críticamente contra los discursos de odio, sostenemos que hay que seguir reivindicando el espacio que ocupaba la asignatura de **Educación para la Ciudadanía** y/o incorporando estos planteamientos en el ámbito de los Valores.

**SEMINARIO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

**PROMOVER LA TOLERANCIA, LA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA Y EL ESPÍRITU CRÍTICO PARA UNA  
CIUDADANÍA DE UNA SOCIEDAD GLOBAL**

**LA TOLERANCIA, UNA VIRTUD ESENCIAL EN DEMOCRACIA**

**LUIS MARÍA CIFUENTES**

**FILÓSOFO Y PATRONO DE LA FUNDACIÓN CIVES**

En los tiempos en que vivimos, que se caracterizan por la complejidad cultural, económica, social y política una de las actitudes fundamentales para preservar la convivencia democrática y pacífica es sin duda la de la tolerancia; sin conocer y reconocer a los diferentes y sin saber aceptar el pluralismo moral y religioso que hoy coexiste en todas las sociedades no es posible lograr una democracia de calidad y no es posible aprender a convivir en paz.

Sin embargo, es preciso delimitar bien el concepto de tolerancia porque hay cierta ambigüedad en su utilización. Como se verá a lo largo de este artículo las amenazas de todo tipo de fundamentalismos (religiosos, morales, políticos y culturales) se han ido acrecentando en las últimas décadas y por eso conviene señalar que no se puede hablar de tolerancia en sentido absoluto pues existen pautas morales y culturales que no son tolerables puesto que vulneran gravemente los derechos humanos. La idea de tolerancia que se originó en buena medida a partir del siglo XVII en la Ilustración inglesa tuvo su origen en las guerras fratricidas que los católicos y protestantes libraron en muchos países europeos tras la ruptura del luteranismo con el Papado católico.

## **I. LOS FUNDAMENTALISMOS**

En los últimos años, el fenómeno del fundamentalismo ha adquirido un protagonismo extraordinario porque en su forma de «yihadismo» de origen islamista se ha convertido en un peligro para la convivencia democrática en muchos países occidentales. Los ataques terroristas de los grupos yihadistas en los que han muerto ciudadanos europeos nos

obligan a revisar el significado del fundamentalismo religioso y otros tipos de integrista de carácter moral o político.

En el ámbito de las religiones monoteístas, sea en el Islam, el cristianismo o el judaísmo, este término se refiere a la interpretación literal de los textos sagrados, de su Sagrada Escritura, que es el fundamento de su doctrina. De ahí deriva el nombre de «fundamentalismo», porque se apoya en la interpretación de esos fundamentos doctrinales de un modo literal. La conducta de los creyentes de esas religiones en sus prácticas religiosas y en su vida diaria se traduce frecuentemente en actitudes intolerantes e intransigentes. Ese tipo de fundamentalismo religioso puede llevar con frecuencia a acciones violentas contra los que se consideran «enemigos» de su propia fe. Es evidente que en las religiones monoteístas que hemos citado es casi inevitable que se considere a los creyentes de otra religión como alguien desviado de la verdadera religión o de la verdadera fe, pero en el caso de los creyentes fundamentalista es muy evidente.

Sin embargo, hay otro tipo de fundamentalismo al que no se suele incluir en esa categoría, pero que constituye sin duda un problema para la convivencia democrática, ya que se basa en unos dogmas de carácter ideológico que sus partidarios tratan de imponer a toda la sociedad. Nos referimos a las doctrinas totalitarias que han existido en el siglo XX y cuyos máximos representantes han sido A. Hitler, B. Mussolini, J. Stalin y F. Franco. Si uno lee el texto fundacional del nazismo, el libro «Mi lucha» (1925) de Hitler, se dará cuenta de que su defensa de la raza aria, del imperio alemán y del Estado totalitario son un claro

ejemplo de fundamentalismo político y social que incita a la violencia contra los «diferentes». En esa misma línea conceptual aunque con diversas modulaciones y matices hay que situar el totalitarismo de los otros grandes dictadores del siglo XX antes citados. Todos ellos sostienen una ideología dogmática basada en unas ideas y valores morales que según ellos deberían imponerse a toda la sociedad sin ninguna concesión y con absoluta intolerancia.

Los peligros que conllevan los fundamentalismos religiosos y políticos son evidentes puesto que la democracia se basa en la aceptación del pluralismo ideológico, cultural, moral y religioso y esas concepciones totalitarias no aceptan ese presupuesto o tratan de socavar la convivencia pacífica imponiendo sus ideas de forma violenta. Sin embargo, existe hoy en día otro tipo de fundamentalismo mucho más sutil que no se ejerce de forma violenta pero que se basa igualmente en presupuestos indiscutibles que van colonizando lentamente las mentes de millones de ciudadanos. Nos referimos al transhumanismo.

No podemos detenernos en analizar a fondo todos los elementos conceptuales que encierra el transhumanismo y las diversas formulaciones intelectuales que tiene en la actualidad. Basta con señalar que se basa en una confianza ciega en las posibilidades de la revolución tecnológica que hoy día nos ofrece la robótica, la biotecnología y la inteligencia artificial. Los seres humanos alcanzaremos en pocas décadas un estadio evolutivo superior en el que ya seremos «transhumanos» y posteriormente «poshumanos». En esa nueva etapa poshumana la especie «Homo sapiens» estará compuesta de seres

súper longevos, súper inteligentes, súper felices y amorales porque la ética se situará en una nueva dimensión.

El transhumanismo no tiene una teoría política, social y económica propia, sino que se basa y apoya en el funcionamiento del actual sistema capitalista neoliberal que sigue generando una enorme desigualdad entre los humanos y que condena a millones de personas a la pobreza y a la ignorancia. El transhumanismo es una especie de nuevo fundamentalismo que está al servicio de las grandes multinacionales de las nuevas tecnologías (Google, Apple, Facebook y Amazon) y promete la inmortalidad a las nuevas élites mundiales de la sociedad tecnificada. La brecha tecnológica, social y económica de nuestro mundo actual no le interesa en absoluto como tampoco las graves consecuencias de la tecnología para el medio ambiente.

Pero volviendo al tema de la tolerancia y al peligro de los fundamentalismos es conveniente precisar el significado de la tolerancia porque hoy en día se habla de este término con cierto grado de confusión. Uno de los autores que mejor definió el concepto de tolerancia fue F. Giner de los Ríos. Este filósofo y pedagogo insistió en numerosas ocasiones en que la tolerancia era una actitud positiva y constructiva absolutamente necesaria para la convivencia democrática. No era la simple permisividad de conductas que no nos agradan o que son distintas de las nuestras ni la indiferencia hacia los que no piensan como nosotros. Para Giner una persona tolerante es la que conoce lo que piensa otra persona, la escucha y analiza sus puntos de vista para contrastarlos con los suyos propios. En la tolerancia no se debe inmiscuir ningún sentimiento de

superioridad moral sobre el que no piensa como uno mismo, sino que se debe partir de una situación de igualdad, basada en que todos los humanos tenemos capacidad para comprender y exponer una serie de ideas. En sus propias palabras:

*Precisamente, si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela, es esa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas, ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes, como el cristianismo, pero encaminadas todas a satisfacer sin duda en muy diverso grado -en el que a cada cual de ellas – según su cultura y demás condiciones una tendencia inmortal del espíritu humano.<sup>10</sup>*

La tolerancia tampoco se debe confundir con el relativismo moral; es decir, con aquella tendencia filosófica cuya tesis fundamental es que no hay valores éticos universales y que las culturas generan valores morales que son inconmensurables entre sí. EL relativismo moral al final niega los derechos humanos como valores éticos que la Humanidad considera válidos para cualquier ser humano; niega que el respeto a la dignidad humana sea un fundamento universal y que todos los sistemas morales deben respetarla. La tolerancia no defiende que todas las conductas sean buenas y que todas deban ser toleradas, puesto que se basa también en el respeto a la dignidad de cada persona y considera intolerable determinadas pautas sociales y morales. Por ejemplo, es intolerable que en nombre de una determinada concepción sobre la

---

10 Giner de los Ríos F. (2004). Obras selectas. Madrid: Austral Summa.p.296

mujer se considere normal la ablación del clítoris a las adolescentes, tal y como se hace todavía en algunos países de África. Una persona tolerante no es un relativista moral que no exija respeto a la igual dignidad de todas las personas. La tolerancia es sinónimo de respeto a las personas pero no es pasividad ante la vulneración de los derechos humanos.

Otro tema íntimamente relacionado con la tolerancia es de la democracia, ya que el pluralismo es una de las notas esenciales de todo sistema democrático. Los fundamentalismos socavan los principios de la democracia moderna, ya que no admiten que los ciudadanos tienen pautas morales, culturales y religiosas que coexisten en todas las sociedades. Las democracias modernas tienen una serie de rasgos que los fundamentalistas no aceptan. Estos elementos constitutivos de la democracia son la libertad de conciencia y de religión, el pluralismo político, moral y religioso, la neutralidad del Estado en materia de convicciones morales y religiosas y la defensa de los derechos humanos como código ético y común de convivencia pacífica.

Todas estas características propias de la democracia chocan frontalmente, como muy bien ha señalado P. Flores d'Arcais (2014), con las concepciones políticas que se identifican con la «teocracia». No se puede admitir en una democracia avanzada que un Estado otorgue privilegios a una religión o que fundamente sus leyes civiles en la voluntad de un dios determinado. Los poderes públicos deben actuar de modo neutral y ser totalmente autónomos de las instituciones religiosas; por eso, no se entiende que en un Estado moderno como

es el español todavía permanezcan restos de legislación teocrática en nuestra Constitución como, por ejemplo, el Artículo 16.3 en el que se menciona expresamente a la Iglesia católica.

En conclusión, los fundamentalismos, sean políticos o religiosos, son hoy día una amenaza real para la democracia porque no aceptan el pluralismo político y moral, no admiten la laicidad del Estado ni la libertad de conciencia que abarca mucho más que la libertad religiosa y sobre todo, generan actitudes agresiva y violentas que pueden alterar gravemente al convivencia entre los ciudadanos.

**BIBLIOGRAFIA**

Giner de los Ríos F. (2004) *Obras selectas. (A cargo de Isabel Pérez Villanueva)*. Madrid: Austral Summa

Flores d'Arcais P. (2014). *Por una democracia sin dios*. Madrid: Trotta

Cruz M. (1998). *Tolerancia o barbarie*. Barcelona: Gedisa

Cifuentes L.M. (2005) *¿Qué es el laicismo?* Madrid: Laberinto

Voltaire (2018). *Tratado sobre la tolerancia*. Madrid: Verbum

Fundación Cives  
Febrero 2020

Esta publicación forma parte de la colección **Seminarios Cives**, iniciada en 2013 para difundir las ponencias y reflexiones expuestas en los diferentes espacios de debate y diálogo organizados por la Fundación Cives. El objetivo de esta serie de publicaciones es contribuir al pensamiento crítico y fomentar la reflexión colectiva en el ámbito educativo.

Seminarios Cives V recoge parte de las intervenciones de la IV Edición de la Escuela de Verano de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Estas jornadas se celebraron en Zamora los días 21,22 y 23 de junio de 2019 y se centraron en la reflexión sobre como construir ciudadanía social en el siglo XXI.



---

C/ Viriato 2. 1º - P 3. 28010 Madrid T. 91 298 65 55

[www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org) [cives@fundacioncives.org](mailto:cives@fundacioncives.org)



/lafundacioncives



@FundacionCives