



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**HACER FRENTE A LOS
DISCURSOS DE ODIO A
TRAVÉS DE LAS CIENCIAS
SOCIALES**

Alumno/a: García Tomé, Nerea

Tutor/a: Prof. D. María del Consuelo Díez Bedmar
Dpto: Didáctica de las Ciencias

Junio, 2022

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
A. INTRODUCCIÓN	1
B. JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y OBJETIVOS DEL TFM.....	3
C. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	
1. Marco teórico.....	4
1.1. Los totalitarismos y su contenido ideológico.....	4
1.2. Los movimientos sociales.....	9
1.2.1. El movimiento feminista.....	9
1.2.2. El activismo LGTBIQ+.....	10
1.2.3. La lucha antirracista.....	11
1.3. El auge de la extrema derecha.....	14
1.4. Los discursos de odio.....	16
1.5. Didáctica de los discursos de odio.....	18
D. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	
1. Justificación.....	21
1.2. Justificación legislativa.....	21
2. Contextualización del centro.....	22
3. Contextualización del aula.....	22
4. Elementos curriculares.....	23
4.1. Objetivos de etapa.....	23
4.2. Objetivos de área.....	24
4.3. Objetivos didácticos.....	25
4.4. Competencias.....	26

4.5. Contenidos curriculares.....	26
4.6. Contenidos específicos.....	28
4.7. Metodología.....	29
4.7.1. Principios metodológicos.....	34
4.7.2. Secuencia didáctica.....	30
4.8. Evaluación.....	42
4.8.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.....	42
4.8.2. Instrumentos y porcentajes de evaluación.....	44
4.9. Mapa de desempeño.....	48
5. Elementos curriculares complementarios.....	49
5.1. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)...	49
5.2. Elementos transversales.....	51
5.2.1. Desarrollo de la expresión oral y escrita y la comprensión lectora.....	51
5.2.2. Educación en valores de convivencia y diversidad.....	52
5.2.3. Uso de las TIC.....	52
6. Innovación educativa. Jornadas de Concienciación sobre los discursos de odio.....	53
E. CONCLUSIONES.....	54
F. BIBLIOGRAFÍA.....	55
G. ANEXOS.....	60
Anexo I. Textos.....	60
Anexo II. Actividades.....	70
Anexo III. Recursos audiovisuales.....	71

RESUMEN

Con el presente trabajo se pretende abordar la problemática de los discursos de odio en la Educación Secundaria Obligatoria en un momento en el que la sociedad se encuentra atravesada por una oleada de confrontaciones de toda índole, encabezadas por el auge de una nueva extrema derecha. Con la propuesta de este TFM se espera que el alumnado tome conciencia de que estas violencias discursivas son una realidad consecuente que habita nuestra cotidianidad que amenaza la convivencia, dignidad y futuro de un mayúsculo número de grupos sociales y a la propia universalidad de los Derechos Humanos. Buscamos con ello que se adquiera una postura crítica y consecuentemente política hacia estas violencias, que ponen en riesgo los valores democráticos y la propia vida de nuestras comunidades.

Palabras clave: Discurso, Totalitarismo, Diversidad cultural, Democracia, Igualdad

ABSTRACT

With the present work it is intended to address the problem of hate speech in Compulsory Secondary Education at a time when society is going through a wave of confrontations of all kinds, led by the ride of a new extreme right. With the proposal of this TFM it is expected that students become aware that these discursive violence are a consistent reality that inhabits our daily life that threatens the coexistence, dignity and future of a huge number of social groups and the very universality of Human Rights. With this, we seek to acquire a critical and consequently political position towards this violence, which puts democratic values and the very lives of our communities at risk.

Key words: Speech, Totalitarianism, Cultural Diversity, Democracy, Equality

A. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster pivotará en torno a la cuestión de los discursos de odio. Tratemos esta problemática desde la necesidad de comprender sus orígenes para poder abordarlos en la actualidad con rigor y consciencia mediante las asignaturas de Geografía e Historia y de Valores Éticos en una clase de 4ºESO. La intención de esta Unidad Didáctica pretende no solo entender las discursivas de los regímenes políticos que caracterizaron la primera mitad del siglo XX, sino que además se lleve a cabo una constante y consecuente análisis y visión crítica hacia los discursos de odio que hoy en día se presentan con frecuencia.

La estructura de este trabajo está repartida en dos partes claras: una primera más centrada en el aterrizaje teórico del tema a tratar, que contará con un breve recorrido por todos los elementos que se han considerado fundamentales para comprender el auge de los discursos de odio. Esta parte culminará con la puesta en práctica de esta problemática en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Es importante indicar, de manera introductoria, qué son los discursos de odio. No existe una única definición al respecto, pero podríamos entenderlos como toda expresión verbal que incite a la violencia hacia cualquier persona o grupo por su género, raza, sexualidad, religión, etcétera. En este sentido, el marco teórico de esta Unidad Didáctica comienza con el fascismo ya que hemos considerado necesario exponer el afianzamiento político y las características discursivas de estos regímenes para poder comprender el desarrollo de estas narrativas hasta la actualidad.

Del mismo modo se ha considerado primordial centrarnos en tres discursos de odio concretos y que a su vez están relacionados con el segundo punto del marco teórico como son el movimiento feminista, el activismo LGTBIQ+ y el antirracismo. La consolidación de estos movimientos y la obtención de numerosos derechos y libertades por su parte han supuesto un cambio de paradigma en el espacio público, lo que al mismo tiempo ha derivado en que fuerzas reaccionarias hayan visto en los mismos una amenaza. Es por ello que este TFM no solo se va a centrar en tratar los discursos de odio hacia estos grupos, sino también en hacer un breve recorrido teórico sobre cada uno de ellos con el fin de comprender al mismo tiempo estas discursivas de las que son objeto principal.

Posteriormente se analizará el auge de la nueva extrema derecha, otro de los puntos clave a la hora de comprender el aumento de los discursos de odio y sin el cual no podríamos iniciar esta Unidad ya que su motivación, en parte, reside en esta cuestión. Finalmente trataremos los discursos de odio en sí mismos así como su proliferación en el espacio de las redes sociales, uno de sus instrumentos fundamentales. Como punto final del marco teórico nos centraremos en el tratamiento de nuestro tema en el aula así como se ha enfatizado la Educación en Valores o cuestiones primordiales como el pensamiento crítico.

Por otro lado, la segunda parte se centra en la proyección didáctica en sí, contando con todos los elementos necesarios de la Unidad Didáctica y donde se irá indicando la hoja de ruta para el tratamiento de este tema en un aula.

Por lo tanto, la intención de este TFM radica exclusivamente en la necesidad de una educación más enfocada en construir en común, una educación que permita el abordaje de problemáticas sociales y políticas que atraviesan las vivencias de nuestro alumnado, en lugar de una limitación a contenidos estrictos e inamovibles que busquen únicamente la memorización y su posterior expulsión de manera incesante. Que aprendan a tener un posicionamiento crítico y

consecuente hacia unas narrativas violentas y que desarrollen la capacidad de actuación hacia las mismas resulta primordial para comprender la finalidad de esta Unidad.

B. JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y OBJETIVOS DEL TFM

“No estoy aceptando las cosas que no puedo cambiar,
estoy cambiando las cosas que no puedo aceptar.”

Angela Davis

La elección de este tema como eje principal de la Unidad Didáctica radica en que, ante un momento social y político en el que la crispación y la confrontación se ha vuelto cada más violenta, se ha considerado necesario y primordial fomentar en el alumnado un pensamiento analítico y crítico con el que sean capaces de identificar y hacer frente a los discursos de odio que radican en estas violencias.

El hecho de que grupos políticos se sientan con impunes al expresar odio hacia cualquier persona que no encuadre en su idea cerrada y ultraconservadora resulta alarmante en un Estado democrático en el que estos discursos y valores que promulgan no deberían tener cabida. Como mujer no puedo mostrarme ajena al hecho de que en cualquier momento puedo ser objeto de desprecios y descalificaciones por mi género, o incluso de que cualquier día puede ser mi nombre el que aparezca en el titular del telediario.

Pero sobre todo, como docente me siento en la responsabilidad de fomentar una educación consciente y coherente con la democracia, la igualdad, la diversidad y el respeto. No sería una buena profesora si no hiciera por donde para mostrar a mi alumnado la realidad que viven día a día, que seguramente escucharán muchos de ellos con más constancia de la que nos gustaría reconocer e incluso algunos participarán en ella.

El auge de la extrema derecha tanto a nivel nacional como internacional ha puesto en alerta a todas las fuerzas democráticas que ven en esta subida cuestiones que se creían superadas y que traen consigo posturas que no buscan nada más que imponer su odio visceral. En una situación así, abordar temas tan controvertidos y complicados como los discursos de odio es más que una necesidad para poder erradicarlos, para colaborar en conformar una sociedad consecuente y consciente, pero sobre todo para poder asegurar la vida de las personas en las que estos discursos centran toda su aversión y que además muchas de ellas pueden ser cualquiera de nuestros alumnos y alumnas, por lo que tenemos la obligación, como adultos y docentes, de crear un mundo en el que puedan ser y vivir libremente sin temer por su vida ni tener que esconderse de quienes son.

Es por todo ello que los principales objetivos de este TFM, de acuerdo a lo que este tema implica, son los siguientes:

- Desarrollar la perspectiva crítica, analítica, consecuente y reflexiva del alumnado.
- Fomentar la implicación del estudiantado en la defensa de los DD.HH y de los colectivos que son objetos de los discursos de odio.
- Formar una ciudadanía autónoma capaz de tomar decisiones personales y políticas con las que pueda saber actuar ante los discursos de odio.
- Aprender a identificar los discursos de odio, ser conscientes del problema que suponen y entender cuáles son sus orígenes a través del pensamiento histórico.
- Fomentar en el alumnado la necesidad de cooperar y construir en común.

C. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

1. Marco teórico

La exposición de esta Unidad Didáctica no podría llevarse a cabo sin contextualizar la problemática en la que se centra: los discursos de odio. Para ello recorreremos teóricamente su génesis a través de los regímenes políticos reaccionarios de la primer tercio del siglo XX, la primera punta de lanza de unas narrativas repletas de odio y violencias sin las que no podemos comprender la situación actual. Posteriormente, se hará un breve análisis de la importancia de los movimientos emancipatorios como el feminismo, el activismo LGTBIQ+ y el antirracismo, las tres luchas sociales en los que se ha centrado esta Unidad Didáctica para referirse a los discursos de odio que pivotan contra ellos.

El afianzamiento de estos movimientos sociales en la esfera pública tendrá como consecuencia, entre otras, un auge de la involución tradicionalista que aupará a la nueva extrema derecha, cuya ontología habremos de comprender para aterrizar consecuentemente la problemática que nos aborda. Con ello se pretende comprender el aumento de estas argumentativas en relación con el contexto político y social que nos atraviesa en estos días.

Como último punto trataremos la cuestión de cómo se han trabajado no solo la didáctica de los discursos de odio en sí mismos sino la Educación en Valores crítica y comprometida con la sociedad, y que resulta crucial para comprender la posterior proyección didáctica.

1. 2. Los totalitarismos y sus contenidos ideológicos.

La instauración de los regímenes totalitarios fue un punto de inflexión en la Historia reciente, no solo por las atrocidades que históricamente cometieron sino también por un germen ideológico que supuso un antes y un después para las sociedades liberales del mundo occidental. No debemos pensar que el fascismo ha perdurado en el tiempo en su forma originaria, estático y replegado fuera de una condición ambiental concreta, pero sí tenemos la obligación de ser

conscientes de que, pese a las diversas cargas significativas y definiciones que se le han dado (Paxton, 2019), su discurso se ha transformado y adecuado a los distintos tiempos y coyunturas.

A la hora de descifrar la discursiva fascista es importante tener en cuenta la diferencia entre lo que *dijeron* y lo que *hicieron*, en el sentido de que en sus retóricas se encontraban argumentos y cuestiones que podrían asemejarse, solo estéticamente, a los de sus movimientos antónimos. Sin embargo, lo cierto es que su contenido era radicalmente distinto, ejemplificado en el falso carácter anticapitalista que el fascismo italiano se autopronunciaba para sí. La presencia simbólica del término nos podría llevar a malpensar el carácter y naturaleza del propio fascismo, lo que es lo mismo, a encontrar similitudes en las antípodas, en el socialismo y en su búsqueda de la emancipación colectiva de la sociedad. Desde el rigor y el compromiso hemos de manifestar que en ningún momento la contrarrevolución fascista pretendía impugnar el sistema de explotación hacia los trabajadores, la propiedad privada o cualquier espacio de poder y jerarquía que habitara en la sociedad, desde el gobierno marital hasta el del Estado (Cobo, 2016). Pensado a sí mismo desde el corporativismo y la búsqueda de un renacer palingenésico de la nación, su crítica nunca fue dirigida hacia el capital ni a la patronal, que mantuvo sus propiedades, sino hacia la sociedad liberal y lo que ellos llamaron como plutócratas y «ociosos», esto es, una condena moral y ética hacia lo que ellos entendieron como la decrepitud de su tiempo, las libertades individuales, la democratización de infinidades de espacios y derechos y la pérdida de una jerarquía que para ellos había de vertebrar inquisitorialmente la nación y el Estado (Paxton, 2019).

Aunque se pueda considerar que la Primera Guerra Mundial supuso una lanzadera para el auge del fascismo, lo cierto es que comenzó a germinar mucho antes del conflicto bélico, prácticamente desde el siglo XIX, donde el racismo y nacionalismo exacerbado estaban en boga. La Primera Guerra Mundial supuso una olla a presión para el fascismo que encontró el espacio idóneo en el que desarrollar sus premisas (Cobo, 2016). Más allá de las numerosas definiciones del término *fascismo*, lo que está claro son sus discursivas clave en las que predomina la emocionalidad por encima de la teorización, la violenta visceralidad por encima de cualquier tipo de diálogo (Paxton, 2019). Un empuje radical hacia la disciplina y el orden que nunca permitió la posibilidad de dignificar la vida de las periferias sociales, raciales y sexuales.

La Gran Guerra, a ojos de estos movimientos políticos, supuso el declive y el fracaso de una sociedad «civilizada», que había entendido que las guerras quedaban atrás en su Historia, y de las ideas ilusorias de progreso y paz. A todo este clima de tensiones y debacles, se le sumó la emergencia de la revolución social rusa, cuya potencial universalidad favoreció el repliegue reaccionario en un nacionalismo exacerbado de aquellas élites nacionales, en este caso las italianas, cuyas cartografías les hacían presagiar el derrumbe de su status y la pérdida del país en las manos menos indicadas (Rodríguez, 2006). No podemos comprender el fascismo sin hablar del nacionalismo más visceral y violento, en el que la supremacía de ellos frente a la otredad constituía su principal combustión política para poner en marcha su gran vehículo contrarrevolucionario. Para los fascistas italianos la solución territorial residía en la victoria de los «fuertes» frente a los

«débiles», rehuyendo constantemente de la paz frente a la búsqueda incesante de conflictos que demostraran el regreso de una hegemonía y superioridad nacional italiana otrora perdida (Paxton, 2019).

Por tanto, es más que evidente que uno de los rasgos fundamentales del fascismo es la omnipresencia de una jerarquía racial insalvable. Fue con la teoría darwinista cuando se popularizó académicamente el concepto de *raza*, aplicable tanto para animales como para humanos, y será en esta donde las naciones erigirán una construcción fundamentada en la exclusividad y la jerarquización de los “más fuertes” frente a los “más débiles” para justificar las conquistas y dominaciones. Esto conllevó que en el momento que la «decadencia» se hizo perceptible como relato tras el desastroso conflicto bélico, el fascismo apuntase a “enemigos internos” como parte del problema, en el que entraban tanto minorías étnicas como otredades políticas. Así sucedió en el primer tercio del siglo XX en Alemania, cuando la segregación a los judíos y otras etnias racializadas comenzó de manera paulatina hasta desembocar en el exterminio. Se les marcó como enemigos públicos de la sociedad alemana, y se les privó de su ciudadanía, relegándoles a espacios marginales (Paxton, 2019).

Otro de los puntos importantes de las discursivas fascistas es la búsqueda constante de atracción de las masas frente al conservadurismo tradicional y el liberalismo que las prefería alejadas. Para ello se valieron de una terminología distanciada del academicismo, más bien cercana a un discurso emocional y apologético que aunaba conceptos nacionalistas y religiosos como *patria* o *cruzada* (Francesconi, 2009). En un momento en el que las crisis sociales, políticas y económicas estaban en su máximo exponente, seducir y cooptar a unas clases medias timoratas cansadas y enfurecidas fue uno de los recursos primordiales del fascismo, ya que con ello la restauración de los valores tradicionales sería más proclive al acusar de dicha situación al desprecio de los mismos. Es por ello que el mismo Mussolini emprendió la campaña de formar al «hombre nuevo fascista», en el que los valores patriarcales fueron su pilar más relevante, reiterándose en la idea de costumbres y lenguajes fascistas que rechazaban de las burguesías formales para pasar a un *hooliganismo* paramilitar violento (Paxton, 2019).

En estos valores patriarcales no podemos obviar uno de los puntos principales de todo movimiento fascista: el desprecio misógino y la cosificación de las mujeres. Los regímenes fascistas expulsaron a las mujeres de los espacios públicos y las privaron de los derechos que habían ido consiguiendo para relegarlas de nuevo al espacio privado y a su papel como mera herramienta reproductiva. La defensa de la familia tradicional se volvió primordial en los fascismos, en primer lugar por cuestiones del gobierno marital y subordinación patriarcal pero también por cuestiones nacionalistas e incluso racistas, para garantizar la «castidad» de la raza. El nazismo concebía a las mujeres alemanas como *instrumento de reproducción de la raza aria* (Rosado, 2018).

La desigualdad y el desprecio a las mujeres fue fundamental en los fascismos, pero su instrumentalización las hacía imprescindibles para estos regímenes por su contribución socio-

jerárquica a la nación. En esta misma dinámica, el nazismo se valió de la violencia hacia las mujeres para hacer más efectiva su política de discriminación racial. Considerando inferiores a las mujeres, lo eran aún más si no eran percibidas como mujeres «arias», para lo que se valieron de metodologías tales como la eugenesia, esterilización y exterminio. Se pretendía la proliferación de la *raza aria* para lo que solo servían las mujeres que entraban en los cánones que habían establecido en la misma (Rosado, 2018).

Como podemos observar, el fascismo se dotó de toda una maquinaria discursiva a través de la cual justificaron sus actos, por muy violentos e inhumanos que fueran, incluso entendiendo los mismos como una necesidad que había que llevar a cabo para salvar, a sus ojos, un mundo que se había corrompido por las diferentes causas ya mencionadas.

2. Los movimientos sociales: feminismo, antirracismo y activismo LGTBIQ+

En lo que respecta a los movimientos sociales, nos centraremos en el feminismo, el activismo LGTBIQ+ y el antirracismo.

2.1. El movimiento feminista

El movimiento feminista cuenta con una larga trayectoria histórica que ha ido variando en función de las diferentes premisas y contextos en los que se ha ido desarrollando. En el caso de España, hablamos como tal de movimiento feminista en el período de la Transición, aunque prácticamente desde finales del siglo XIX y principios del XX se empezaron a atisbar los primeros vestigios materializados en voces críticas con la situación que atravesaban las mujeres, enmarcadas en el discurso del «ángel del hogar», incentivado además con la fuerte influencia del dogma católico y la postura conservadora (Nash, 2018).

No sería hasta la segunda y tercera década del siglo XX cuando empiezan a surgir las primigenias asociaciones de mujeres que, aunque no se denominaban como feministas, sus intereses, estrategias y dinámicas estaban claramente enfocadas en la mejora de la vida de las mujeres, como por ejemplo la Unión de Muchachas. Estas luchas se vieron afianzadas con la proclamación de la Segunda República, cuando se consiguieron numerosos avances en los derechos de las mujeres como su consideración como ciudadanas, el voto femenino o la legalización del divorcio (Morcillo, 2017). Sin embargo, con el estallido de la guerra civil y la posterior instauración de la dictadura franquista, todos estos progresos se vieron dinamitados y las mujeres volvieron a ser relegadas a cuestiones reproductivas y maternas, obligadas a mantenerse en el ámbito privado y, por tanto, volviendo a la idea de «ángel del hogar» (Blasco, 2005). Durante los 40 años de dictadura los derechos de las mujeres se vieron más que limitados, pero las voces insurgentes continuaron su lucha adquiriendo además un claro carácter antifranquista que marcaría el posterior movimiento feminista en la Transición. En los años 60

nació el Movimiento Democrático de Mujeres (MCD) que sería clave para el posterior movimiento feminista de la Transición (Nielfa, 2011).

A partir de la década de los 70 encontraríamos un feminismo consecuente cuyas reivindicaciones estarían enfocadas a la autonomía de los partidos políticos para adquirir así un carácter propio más allá de la postura anti-franquista. Es en estos momentos cuando empiezan a surgir las primeras jornadas enfocadas a la cuestión feminista, siendo 1975, tras las I Jornadas sobre la Liberación de la Mujer, el año en el que muchas activistas y autoras consideran que podemos empezar a hablar de movimiento feminista como tal al ser a partir de entonces cuando se plantearían cuestiones que habían sido relegadas al olvido (Larumbe, 2012).

La lucha feminista en la Transición atravesó diferentes cuestiones como la ley del aborto o del divorcio, y sembró las primeras semillas de un movimiento que en los últimos diez años ha adquirido una fuerza más que notable. Son variados los precedentes en esta fuerza feminista actual, aunque sin duda nos resulta clave el movimiento del 15M, cuando empezaron a verse las primeras pancartas que proclamaban que *la revolución será feminista o no será*, lo que supuso que el movimiento feminista adquiriera una importancia política para la consecución de los derechos sociales de diversas índoles, en los que de manera obligada se habrían de tener en cuenta estas voces (Galdón, 2017).

Las constantes noticias de abusos y violaciones, de asesinatos, de vejaciones, de condiciones de trabajo deplorables, y un largo sin fin de difíciles realidades que sufrían – y sufren – las mujeres en todo el mundo, obligaron a la necesidad de un paro mundial materializado en la huelga del 8M en 2018. Una huelga sin precedentes que dista del concepto tradicional de huelga productiva, extendiéndose ésta al ámbito social y los espacios de cuidados y domésticos, no parando únicamente las mujeres trabajadoras en empresas sino que lo hicieron también aquellas amas de casa que parecían no tener relevancia alguna a ojos del debate público (Montero, 2018). El impacto de este momento es clave para comprender la relevancia y peso del movimiento feminista de nuestros días, pero también para comprender el cambio de paradigma que supuso el mismo en la sociedad y en los movimientos sociales en general, ya que es el feminismo la punta de lanza de las distintas comunidades que anhelan su emancipación política, social y cultural.

2.2. El activismo LGTBIQ+

La homofobia en España ha sido una constante política, cultural y social determinada en parte, aunque no solo, por la tradición católica que consideraba la homosexualidad como una degeneración al alterar el dogma establecido por el cual la única posibilidad válida era la heterosexualidad y la unión entre hombre y mujer, ya que de este modo es posible la reproducción social y política, además de lo que supone esta concepción para el sistema patriarcal. Esta premisa se ha mantenido con las distintas corrientes políticas que han ido surgiendo a lo largo del siglo

XVIII y XIX, manteniéndose también en el XX, llegando a utilizarse la homofobia en muchas ocasiones como recurso para descalificar a un Estado enemigo (Tin, 2012).

En lo que respecta a España, la homofobia institucional es predominante en nuestra Historia enfatizándose en la dictadura franquista, cuando la *Ley de Vagos y Maleantes* de 1954, creada en 1933, consideraba a los homosexuales como *potencialmente peligrosos*, otorgando legitimidad que se dio a las redadas contra este grupo social. Todo esta violencia contra las disidencias sexuales estaba apoyada «científicamente» por formulaciones que hablaban de curaciones frente a la homosexualidad, a la que algunos autores determinaron como una enfermedad (Mira, 2007). Pese a la existencia de voces contrarias, no sería hasta la década de 1970 cuando la lucha LGTB adquiere un mayor protagonismo, sobre todo en el año 77 cuando tiene lugar la primera manifestación para defender los derechos de los y las homosexuales, encabezado por el Front d'Alliberament Gai de Catalunya y que marcó el inicio de la resistencia de este colectivo en el período transicional español, siendo además legalizado dos años después al mismo tiempo que se eliminó a los homosexuales como «peligrosos sociales» (Enguix, 2009).

La lucha que comenzó entonces estuvo marcada por la necesidad de visibilización como sujetos igualitarios y dignos de respeto al mismo tiempo que se reivindicaron derechos como el matrimonio homosexual y su reconocimiento jurídico. Sin embargo, la problemática del VIH supuso una fuerte estigmatización hacia este colectivo, por el que de nuevo volvieron a relegar a sus miembros, requiriendo de un nuevo ímpetu para construir un movimiento con más presencia y capacidad de contestación (Chamouleau, 2018).

La consecución de derechos por parte de este colectivo ha sido lenta y costosa, pero en los últimos años estamos viendo como las generaciones venideras se encuentran más inmersas en la diversidad y la igualdad, no existiendo tanto estigma hacia este colectivo como antaño, lo que demuestra un importantísimo avance (Velasco, 2017). No obstante, la cuestión *trans* es ahora uno de los puntos más relevantes en la lucha del movimiento LGTBQ+, ya que ha supuesto un impulso a la necesidad de aprehender conceptos tales como el de género y, por tanto, de enfatizar la importancia del respeto, la igualdad y la defensa de los derechos humanos.

2.3. La lucha antirracista

El racismo ha sido un mal endémico que surgió con la llegada del europeo al continente americano, dando paso al nacimiento de la llamada por los estudios decoloniales como modernidad-colonialidad (Quijano, 2000), pero su conceptualización no encontrará un especial dinamismo e importancia política hasta el primer tercio del siglo XX en la época de la reacción fascista, aplicándose como término para criticar la violencia y desprestigio que sufrían las personas racializadas por parte de estos regímenes. Hemos de tener en cuenta que el racismo no solo concierne a una diferenciación fenotípica de los cuerpos, sino que será un constructo cultural, lingüístico y social que garantiza la discriminación estructural de este grupo subalterno (Andreeva,

2021). De este modo, en los Estados Unidos blancos la negritud era una manera de vivir la propia clase social, y no un simple añadido diferencial a la cuestión clasista. Ni los puestos en los procesos de producción eran los mismos, ni la capacidad de ser propietarios, ni acceder a la administración, ni ser escuchados por las instituciones, etcétera.

El trauma de la Segunda Guerra Mundial en relación con el Holocausto supuso que para poder avanzar y cerrar la herida que se había abierto en la Historia europea se prescindiera de la idea de raza en la vida pública, justificando que no existían diferentes razas humanas. Sin embargo, esto lo único que implicó fue la ocultación de una problemática que seguía existiendo, no solo mediante violencias físicas sino en la perpetuación de la exclusión de las personas racializadas en la cultura, la legislación y la vida social (Gil, 2019). No se trata de reiterar la idea de racismo, sino de hacer visible un problema estructural de las sociedades europeas e imperialistas para poder hacerle frente y erradicarlo de manera consecuente.

En relación con la raza también ha sido clave la cuestión de la clase social, puesto sobre la mesa por numerosos teóricos y teóricas racializadas. El racismo lleva imbricado la superioridad moral, política, económica y social de aquel que lo ejerce, algo que históricamente se evidenció y ejerció su violencia a través del trabajo esclavo compuesto por personas negras, y de hecho en el caso de EE.UU esta ha sido una de las vértebras de su construcción identitaria (Andreeva, 2021). A esto se le sumó también el problema de género, ya que es indudable que las mujeres racializadas han sufrido una violencia triple: ser mujeres, pobres y negras. El desprestigio que han sufrido las mujeres negras a lo largo de la Historia es abrumador, siendo consideradas como mano de obra barata, meros objetos y «animales parientes» en los que reproducir más mano de obra esclava. Bien sabemos que el movimiento sufragista estadounidense nació a raíz de apoyar el movimiento anti-esclavista, pero no consideró a las mujeres negras como homólogas, hasta el punto de que la Declaración del Séneca Falls planteaba reivindicaciones que mejoraran la vida de las mujeres blancas de clase media, olvidándose tanto de las de clase obrera como de las mujeres negras (Davis, 2017).

El patriarcado, el capitalismo y el racismo se han necesitado entre sí para poder llevar a cabo las diferentes violencias y justificar sus opresiones, llegando a ser una triada fundamental para el mantenimiento de muchos sistemas de dominación como el esclavismo. Recurrir a la violación por parte del patrón hacia las esclavas negras era una demostración de poder y propiedad intocable de los hombres blancos sobre las mujeres negras y la disposición de sus cuerpos. Sin embargo, ante la alarma que supusieron estas violaciones sistemáticas se recurrió a una invención política como fue el mito del violador negro para justificar con ello el linchamiento hacia los hombres negros mediante el terror racista a la vez que los hombres blancos quedaban exentos de acusaciones «banales» (Davis, 2017, pp. 186), un instrumento de justificación racista que no nos resulta tan ajeno sino que forma parte de nuestra cotidianidad, en la que grupos políticos de extrema derecha niegan las violaciones al mismo tiempo que recurren a ellas para responsabilizar a inmigrantes de haberlas cometido.

En lo que respecta a España, la construcción ideológica del Estado español ha estado atravesada por el racismo y la colonialidad desde la modernidad, pero la realidad es que nuestro país es un *crisol de naciones* desde la época antigua, por lo que la idea de la blanquitud y de un espacio en el que no tienen cabida extranjeros racializados resulta contradictorio y anticlimático (Domènech, 2020). Las oleadas migratorias de finales del siglo XX determinaron cómo se ha entendido el racismo en España, generando unas actitudes denigrantes motivadas por ideologías violentas heredadas de un régimen filo-fascista (Andreeva, 2021). No obstante, resulta erróneo reducir la cuestión racista española a la inmigración, ya que con ello por un lado se invisibiliza a los grupos sociales internos que sufren racismo como es el caso de los gitanos, y por otro se reducen las actitudes racistas a la condición de inmigrante. Esta postura anti-inmigrante ha sido aprovechada por grupos de extrema derecha que se han legitimado en sus posturas racistas, enfatizando una falsa causa de la problemática económica que atraviesa el país ante la llegada masiva de inmigrantes, un fenómeno que ha calado fuertemente en la sociedad española y que le ha otorgado la ventaja parlamentaria con la que ahora cuentan (Andreeva, 2021).

Por su parte, no debemos pensar el antirracismo como lo contrario al racismo, puesto que al igual que el feminismo no existe un solo tipo de antirracismo ni un solo tipo de violencia racista a la que hacer frente, además de que no solo se trata de contrariar este problema endémico sino de construir un común y unos relatos específicos que aúnen subjetividades. La lucha antirracista tiene un largo recorrido a nivel mundial, sobre todo en Estados Unidos, donde como ya hemos dicho la propia construcción del país se ha sustentado en el racismo y, por tanto, el movimiento antirracista tiene una mayor poso y trascendencia política. El mismo movimiento social ha tenido que adecuarse a las circunstancias históricas y contextos sociales y políticos diversos para poder poner sobre la mesa la necesidad de unos u otros objetivos, pero sobre todo ha tenido que trascender las ideas básicas de violencia física y superar la idea de que había que rebatir las premisas racistas para erradicar el problema. A esta concepción desfasada de cómo enfocar el antirracismo, este movimiento se ha compaginado con otras luchas sociales de los grupos subalternos, como ya ocurrió con el movimiento abolicionista estadounidense y el sufragismo femenino. No obstante, son muchas las voces del propio antirracismo las que alertan de que aunque los movimientos sociales se aúnen en la lucha por la libertad y la diversidad, no se debe perder el horizonte y la esencia del antirracismo y su relevancia autónoma (Carby, 2012). Para muchos autores no se trata de hacer pedagogía ante un «desconocimiento» que implica violencias de todo tipo, sino de llevar el antirracismo a un empoderamiento y representación de esta comunidad conjuntas con la denuncia hacia el racismo endémico institucional (Andreeva, 2021).

Los avances que han conseguido la lucha de los movimientos sociales no solo han supuesto que se haya logrado derechos y libertades, sino que además han implicado que los grupos subalternos que los conforman se hayan abierto paso en la vida pública y cuya presencia expanda una nueva realidad en la que ningún aspecto político, social y económico pueda obviarlos, sino que deban actuar teniéndolos constantemente en cuenta.

3. El auge de la nueva extrema derecha

La Segunda Guerra Mundial y su consecuente posguerra supusieron el fin del fascismo como régimen político, pero las ideas que promulgaba no murieron sin más en 1945. Las sociedades que habían conformado durante sus años de auge cambiaron conforme el establecimiento de los Estados democráticos se arraigaba, pero no fue suficiente para erradicar a un porcentaje mínimo que había hecho del fascismo una seña de identidad propia. Debido a esto, pese a que los partidos fascistas no tuvieron cabida en los países democráticos, continuaron organizándose aunque conscientes de que el fascismo original de principios del siglo XX no encajaba en la coyuntura que atravesaban en aquel momento, por lo que se fueron adaptando a los diversos contextos, sobre todo en aquellos en los que la presencia de partidos de izquierdas tenía más arraigo. Sin embargo, el fortalecimiento paulatino de la democracia a nivel internacional provocó que este *neofascismo* tuviera que atravesar un periodo de escasez en un momento en el que emergían ideas de respeto, igualdad y progreso mayormente hegemónicas que los pensares autoritarios y violentos (Rodríguez, 2006).

No es hasta la década de los 80 cuando empiezan a atisbarse en el horizonte resquicios de estas fórmulas políticas, entre los que debemos diferenciar los antiguos y los nuevos. Estos últimos son los que encontramos en la actualidad, la *nueva extrema derecha*, que se diferencia básicamente en que son formaciones recién nacidas y, por tanto, sus características son distintas a las de sus predecesores como el hecho de que no reclaman la supresión de las libertades e instituciones democráticas – al menos abiertamente –, además de que hay una constante insistencia en desligarse del fascismo clásico (Rodríguez, 2006), sobre todo de sus términos estéticos y de sus señas identitarias. De las diferencias que podemos observar estaría el odio profeso de las extremas derechas actuales hacia los musulmanes, justificándose en el aumento de la inmigración de personas procedentes de países islámicos, a lo que se le suman los ataques terroristas de los últimos veinte años a través de los que encuentran la excusa idónea para ejemplificar este «peligro». Es importante tener en cuenta que el auge del fascismo difiere notablemente del crecimiento de la nueva extrema derecha, ya que el primero viene motivado por una coyuntura político-social de tensión bélica mientras que el segundo tiene un elemento que anteriormente no estaba presente a dichos niveles como es la inmigración. Este racismo exacerbado nace de un nacionalismo violento y radical que se fundamenta en contra de la otredad racial, valiéndose de discursivas con la misma carga violenta basada en expulsar a los mismos de una *comunidad nacional* que les considerarían indignos (Rodríguez, 2006).

Pero si hay algo que destaca con creces en esta extrema derecha reciente es su anti-feminismo, al que enfrenta constantemente hablando de «ideología de género» y *lobbys*. El movimiento feminista ha supuesto una ruptura con las cuestiones culturales dominadas por el patriarcado, entre lo que indudablemente se encuentra la manera de entender un país. Esto ha sido la causa más fuerte para que VOX encamine prácticamente una guerra contra el feminismo,

valiéndose de la negación de la desigualdad, la naturalización de los sexos y sus diferencias así como buscando la raíz del problema en otros sujetos políticos como los inmigrantes (González, 2022). Es por ello que de nuevo se conciben a sí mismos como la única verdad capaz de decir una realidad que es silenciada por lo «políticamente correcto», cuando paradójicamente sus discursos y afectos giran en torno a las violencias más tradicionales y «aceptadas». Según dicen, las verdaderas causas de la desigualdad y la violencia no es el machismo, que evidentemente niegan, sino de la inmigración y en concreto del Islam, estableciendo la dicotomía bueno/malo en nacional/musulmán. Además, hacen hincapié en que la violencia es intrafamiliar y no de género, lo que supone que se obvie la problemática machista sustituyéndola por un problema de cuestión moral que viene causado por la pérdida de los valores tradicionales fruto de las invasiones culturales (Jiménez y Álvarez-Benavides, 2021).

Este partido político de ultraderecha se justifica a sí mismo en su argumento de *progresistización*, es decir, para ellos las fuerzas políticas de izquierda arrasaron sobre la derecha en cuestiones políticas y culturales, lo que derivó en una “crisis moral nacional”. Ante ello, VOX se concibe a sí mismo como el único partido salvador de la nación, que a sus ojos ha sido pervertida y ultrajada por el *lobby* del feminismo y el colectivo LGTBI+ (Jiménez y Álvarez-Benavides, 2021). Es, en cierto modo, una manera de recuperar la idea de decadencia y renacimiento palingenésico de la nación.

Siguiendo esta línea argumentativa, su discurso se nutre constantemente de un antifeminismo, ultranacionalismo, racismo y cantidades desmesuradas de odio visceral a todas las periferias políticas y sociales, a lo que se le suma el carácter salvador frente a la «clase política» que ha traicionado al país. En este sentido, cuando se refieren a la baja natalidad lo hacen mediante la afirmación de que en España ha habido una «invasión» de inmigrantes porque las mujeres españolas, empujadas por el feminismo, no quieren tener hijos, lo que haría peligrar la identidad nacional y racial de la misma. Lo mismo ocurre con el colectivo LGTBIQ+, considerado como una herramienta de la izquierda para poner en peligro el modelo familiar, unido a la concepción de que homosexualidad es sinónimo de poligamia musulmana y una ociosidad decadente posible de revertir mediante terapia (Jiménez y Álvarez-Benavides, 2021).

En estos discursos extremadamente reaccionarios se aúnan todas las violencias posibles, considerando la decadencia de las tradiciones y valores nacionales y/o cristianos debido, en palabras de Viktor Orban, a la caída de la tasa de natalidad por culpa de las altas cifras de inmigración de los países musulmanes. Para Orban, presidente húngaro e ideólogo de las reacciones europeas, solo hay dos maneras de acabar con el problema de natalidad: enfatizar la migración y, en consecuencia, ver con ello la destrucción de los «valores cristianos», o promover la natalidad de los «verdaderos europeos». Por lo tanto, a través del ataque a la «ideología de género» no solo está presente la fuerte misoginia y machismo, sino también el racismo, la islamofobia y el nacionalismo (Martínez y Burgueño, 2019).

4. Los discursos de odio

Resulta complicado determinar una definición exacta de discurso de odio puesto que no existe un consenso institucional sobre los mismos. En el prólogo de *Sobre la libertad de expresión y el discurso del odio. Textos críticos*, Adela Cortina considera que este término no solo se refiere a narrativas concretas sino que es un concepto que abarca tanto palabras, simbología como actos dañinos en su intención, a lo que se le suma que bajo la idea de odio se aúnan diferentes terminologías referidas a sentimientos de rechazo, negación y fobias (Cortina, 2017, pp.9). Aunque por discurso de odio podamos entender como toda narrativa enfocada a justificar y ejercer odio hacia un colectivo o persona concreta desde posturas de superioridad, el propio Comité de Ministros del Consejo de Europa habla de “cualquier forma de expresión que propague, incite, promueva o justifique el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo, u otras formas de odio basadas en la intolerancia” (Valdez, Arcila y Jiménez, 2019, pp.369)

La mera existencia de discursos de odio en un Estado democrático vislumbra un problema endémico en la sociedad representado en aquellos sectores que se consideran con la legitimidad, status y posibilidad de demostrar el menosprecio, la negación del otro, el odio en su máxima expresión (Cortina, 2017). Los discursos de odio se estructuran en base a dos premisas básicas: la constante confrontación del bueno/malo con su consecuente creación de un enemigo, y la adhesión social en torno a la idea de víctima. Estas violencias conforman un común en torno a un enemigo determinado, un chivo expiatorio contingente, esto es, que es construido por las diferentes coyunturas políticas, económicas y sociales cuyas latencias marcan la pulsión política del momento. Esto, resulta más que alarmante para sociedades que anhelan una convivencia plenamente democrática, puesto que el odio implica un sentimiento de repulsa exagerado cuya única cesión llegaría con la desaparición del sujeto que lo genera, unas dinámicas violentas que nos recuerdan a la peor parte de la Historia europea (Sierra, 2007).

La existencia de la Declaración Universal de Derechos Humanos elaborada tras el período traumático de la Segunda Guerra Mundial supuso un avance importante para construir Estados democráticos, fomentando valores de respeto y también de libertad de expresión, cruciales para incentivar la opinión libre y democrática, así como un Estado del Bienestar consecuente que posibilitara la realización material de los mismos. Sin embargo, este derecho fundamental ha sido malpensado y maltratado en las argumentaciones peyorativas y discriminatorias hacia colectivos o grupos sociales por su raza, género, sexualidad, religión, etcétera. La realidad de esta situación es que al auge de las nuevas extremas derechas que mantienen esta línea de odio en sus discursos se le suma la tecnologización y globalización de nuestro mundo, lo cual ha abierto una ventana a través de las redes sociales para que el desarrollo de estas dinámicas violentas prolifere como la espuma (Carrillo, 2017).

El aumento de estos casos de violencias discursivas que han terminado derivando en otras más graves ha supuesto una alarma a nivel legislativo tanto nacional como internacionalmente,

llevando a que estos discursos se hayan tipificado como delitos de odio que, a nivel europeo, se refiere a los “delitos motivados por el racismo, la xenofobia, la intolerancia religiosa o la discapacidad, la orientación sexual o la identidad de género de una persona”¹. Sin embargo, aunque se hayan tipificado como un delito, lo cierto es que cuando ocurren el reconocimiento por parte de la justicia como tal todavía sigue siendo precario (Carrillo, 2017), en lo que influye una poliédrica realidad que va desde la pasividad de la judicatura hasta su notable sesgo político de ideológico.

Como hemos ido presentando a lo largo de este marco teórico, los sujetos a los que violentan estos discursos son los grupos subalternos o los movimientos sociales que luchan por los derechos de los mismos. Quienes generan estas discursivas lo hacen motivados por un falso sentimiento de amenaza hacia un enemigo. Esta concepción del otro supone que el sujeto político al que se le denomina como tal carece de consideración, no teniendo valor alguno y por tanto siendo concebido de manera tan hostil, albergando en sí mismo todas las amenazas hacia el resto (Sierra, 2007). Ya hemos visto que el auge de la nueva extrema derecha ha retornado posturas que considerábamos ampliamente superadas y que confrontan sin ningún tipo de moderación o sutileza la euforia desatada por la consecución de derechos por parte los distintos movimientos sociales, sobre todo por el feminismo y el movimiento LGTBIQ+. Han visto en estos pequeños avances democráticos una amenaza a los valores y concepciones tradicionales de la vida y de la sociedad, incidiendo en el hecho de que todo mal que ocurre en la actualidad es consecuencia de la permisón que ha habido hacia las feministas, homosexuales e inmigrantes.

Una de las vías principales por las que se ha difundido estos discursos de odio ha sido las redes sociales, en las que la promulgación de esta argumentativa es capaz de llegar a un amplio abanico de individuos. A esta larga proyección se le suma el hecho de que a través del anonimato de una cuenta virtual las personas que promulgan estos discursos se sienten con la legitimación de expresarlo abiertamente (Esteve, 2020), como si las redes sociales fueran un mercado de abastos del odio. No es difícil encontrar contenido de odio en aplicaciones como Twitter, en la que los perfiles extremaderechistas son abundantes y tienen una alta participación en la red amparados en este anonimato característico que les permite expresar opiniones de todo tipo hacia cualquier persona o colectivo que no sea de su agrado. Por no olvidar de la proliferación descontrolada de bots tutorizados por empresas que embarran el diálogo digital más aún.

Al mismo tiempo, para comprender el aumento de los discursos de odio en las redes sociales tenemos que entender el cambio de paradigma en la transmisión de la información (Rodríguez-Izquierdo, 2017). No fue hasta la primera década del siglo XXI cuando las redes sociales y el mundo digital comenzó a tener impacto en cómo la ciudadanía se informaba sobre el día a día. Hasta el momento eran los medios de comunicación convencionales los que establecían las distintas líneas editoriales, siendo una vía de transmisión eficazmente controlada. Por el contrario, la comunicación digital abre un abanico de posibilidades de fuentes de información y, con ello,

1 Extraído de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-factsheet_hatecrime_es_final.pdf

diferentes puntos de vista y nuevos formatos, en lo que se ha llamado como la democratización de la información y el conocimiento. Esto supuso que el cambio también se generase en el perfil del receptor de la información y el vínculo que pudo generar con los nuevos medios, buscando sobre todo el compartir posturas ideológicas y afectivas con las fuentes y otros usuarios en red. Evidentemente esto supone la creación de espacios que hasta entonces los medios tradicionales estaban limitados o eran completamente inexistentes, democratizando tanto la posibilidad de encuentro como de desencuentro (Rodríguez-Izquierdo, 2017).

En conclusión, como sociedad que habita y da forma a un Estado democrático debemos confrontar abiertamente y sin medida a aquellos espacios sociales que son proactivos en la vejación de los derechos, las libertades y las vidas de los distintos sujetos políticos que conviven en nuestras comunidades y que son víctimas directas de los discursos de odio bien por su género, raza, orientación sexual, identidad de género, religión, etcétera. La libertad de expresión es un derecho fundamental en democracia, pero mancillar su uso para legitimar el desprecio y la deshumanización hacia otras personas no se puede comprender al amparo de los valores democráticos. Los discursos de odio no son meras palabras aisladas de las que responsabilizar a las víctimas por sentirse vulnerables y ofendidos, se trata de narrativas que contienen en su interior y en sus formas violencias explícitas que ponen en riesgo la vida y dignidad de las mismas, llegando incluso a arrebatarla como hemos podido observar en casos como el asesinato y tortura a Sandra Palo, el asesinato homófobo de Samuel Luiz o el asesinato racista de Younes Bilal.

5. Didáctica de los discursos de odio

El neoliberalismo en la educación ha supuesto un cambio de paradigma a la hora de elaborar un currículum en el que se fomentan unas u otras competencias y objetivos, y en este caso se centra sobre todo en el ensalzamiento capitalista de la educación en su sentido más explícito: desigualdad de oportunidades, apuesta por asignaturas que colaboren en el sistema económico y una competitividad extrema. Evidentemente esta neoliberalización lleva implícita la puesta en escena de una pedagogía de la misma índole, lo que supone que el conocimiento que se enseña sin cesar sea la cultura del esfuerzo y el emprendimiento, contribuyendo a la mercantilización de la educación (Díez, 2018). En estas dinámicas neoliberales se fomentan “nuevas pedagogías” a las que denominan de esta manera porque no existe la posibilidad de decir que se vuelve a paradigmas de antaño de manera tan explícita. Estas innovadoras pedagogías resultan estar marcadas por los intereses de grupos privados que promocionan la necesidad de un cambio en la educación para mejor, pero no debemos caer en el graso error de *innovar por innovar* bajo la necesidad de aparentar ser una educación más moderna y actualizada (Díez, 2018).

Indudablemente la necesidad de mejora en el sistema educativo es más que latente pero no entregándoselo a las manos comerciales y privadas para que hagan de la educación una marioneta, más teniendo en cuenta el hecho de que son grupos que están relacionados con otros cercanos a la extrema derecha (Giroux, 2020), por lo que comprenden el sistema educativo como

un instrumento de dominación en el que evidentemente no tiene cabida fomentar la educación en democracia. La educación limitada a la práctica y la memorización elimina por completo el pensamiento crítico que se torna crucial para comprender las vicisitudes del día a día (Meneses et al, 2021).

El análisis de coyunturas actuales requiere de un pensamiento histórico y crítico que permite analizar el pasado para comprender el presente y también construir el futuro. El aprendizaje de la Historia no requiere de una simple memorización de fechas y acontecimientos relevantes, sino de la capacidad de comprender el hoy a través de la evolución del ayer. Al observar que en el pasado se han conseguido avances sociales o se han superado momentos políticos difíciles, se apela a la emoción, la empatía y la esperanza, sentimientos que son también parte del aprendizaje de las ciencias sociales y que no debemos de menospreciar, sino saber gestionar para aplicarlos de la manera correcta en el estudio del pasado y la comprensión del presente (Santisteban y Castellvi, 2021).

En lo que respecta a la didáctica de los discursos de odio, una de las columnas principales que hay que tener en cuenta es la necesidad de una Historia común. Estudiar la identidad propia que nos constituye es importante pero también lo es al mismo tiempo conocer la otredad desde el respeto y la empatía, alejándonos por completo de posturas de superioridad o desprecio hacia el otro. Educar en ciudadanía es también construir mediante la constante comunicación en diversidad, confluencia que nos permite cuestionarnos a nosotros mismos, a nuestras perspectivas, nuestras culturas, nuestros prejuicios y comprender el origen de los mismos. (Santisteban y González-Valencia, 2021). Escuchar y entender al otro es también escucharnos y entendernos, y al final ser conscientes de la necesidad de edificar una sociedad en la que no haya nadie fuera de ella sino un todo diverso e igualitario.

Los discursos de odio son uno de los temas controvertidos que están empezando a tratarse en el ámbito educativo sobre todo a través de las redes sociales, puesto que estas constituyen el día a día del alumnado al que se le presenta y donde más se amplifican estas narrativas. Es indudable, y como ratifican diversos autores, la educación constituye la columna vertebral en la lucha contra los discursos de odio, ya que a través de esta se generará la alfabetización de la información, construir en ciudadanía y para la ciudadanía y desarrollar destrezas críticas, entre otras. Debemos de comprender que el alumnado con el que convivimos día a día no es únicamente un público al que transmitir conocimiento sin más trascendencia que la consecución de una puntuación. Es realmente importante que comprendamos que el estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria es el principal receptor de argumentos despectivos y discriminatorios, al mismo tiempo que constituyen un corpus social capaz de detener estos relatos a través de un pensamiento crítico y activismo consecuente, pero también mediante la asimilación de la tolerancia, el respeto, la empatía y la igualdad (Massip, et al., 2021).

La oleada de estas narrativas de odio a raíz de la crispación social y política que atraviesan los tiempos en los que vivimos, no solo en España sino a nivel mundial, ha llevado a enfatizar la necesidad de educar en ciudadanía democrática. La concepción de Educación Democrática varía en sus connotaciones y objetivos según el sector social e ideológico del que se proponga, cuya diversidad de paradigmas también supone un reto a la hora de construir un marco común.

A nivel europeo, el Consejo de Europa elaboró en 1997 el proyecto *Education for Democratic Citizenship* (EDC) en el que se llegó a consensos para conceptualizar y marcar las estrategias y metodologías que debería seguir esta Educación Democrática, aunque hay que tener en cuenta que no se mantiene un marco estanco sino que, dada la pluralidad de las naciones que lo componen y sus diferentes perspectivas y comprensiones, se encuentra en constante revisión y puesta a debate para adecuar el consenso. Para trabajar en la orientación de esta cuestión y garantizar su aplicación en la educación de los países miembros, el Consejo Europeo confeccionó un documento en el que marcaban las veinte competencias que debían seguirse, agrupadas en cuatro bloques: valores, actitudes, habilidades y conocimientos, de forma y manera que con ello se asegure hacer frente a las problemáticas existentes en la Europa actual motivadas por la crispación social y política que ha dado pie a la aparición de actos y discursos de odio que ponen en peligro los derechos humanos y la democracia (Massip y Santisteban, 2020).

No obstante, educar en democracia e igualdad no es suficiente si las instituciones nacionales y europeas no responden con políticas acordes que resultan necesarias para erradicar la mera existencia de estos discursos de odio y sus violencias. Son las mismas instituciones las que construyan un corpus legislativo e interno proclive para la proliferación de valores democráticos, puesto que necesitan uno de otro para poder hacer frente a la desigualdad y la exclusión en su conjunto (Consejo de Europa, 2018).

En el momento social y político que atravesamos enseñar la realidad de los discursos de odio y la importancia de hacerles frente parece incuestionable, pero lo cierto es que en numerosas ocasiones, sobre todo en los últimos años, hemos estado presenciando la insistencia por parte de algunos sectores sociales y grupos políticos en que la educación actual adoctrina a los menores bajo la «ideología de género» e incidiendo en la necesidad de un pin parental porque, como bien se decía hace ochenta años *la educación es cosa de los padres en su casa*.

Ante todo este clima de crispación no es de extrañar, aunque sí que resulta extremadamente alarmante, lo que Massip, García-Ruiz y González-Monfort han podido observar en la puesta en práctica del análisis de estas discursivas como todavía queda mucho por trabajar en cuanto a valores democráticos (2021, pp.16) ya que existe cierta pasividad por parte del alumnado hacia cuestiones tan cruciales como esta.

Por suerte, los avances sociales y políticos que se han conseguido no solo en la calle sino también en las aulas por parte de muchas y muchos docentes garantiza que se comprenda que los

centros educativos no son únicamente un espacio en el que expulsar conocimiento memorístico para conseguir una puntuación final, sino que los institutos constituyen un espacio de convivencia diversa que implica la responsabilidad de enseñar y educar en valores y en democracia, pilares que deben ser intocables y la punta de lanza de todo curriculum.

D. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

1. Justificación legislativa

Partiendo del artículo constitucional número 27, en el que se reconocen los derechos y libertades fundamento del sistema educativo español, esta Unidad Didáctica se apoya en la siguiente legislación a **nivel nacional**:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a **legislación autonómica** se refiere, y partiendo del artículo 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía que establece las competencias autonómicas en materia de enseñanza no universitaria, nuestra cartografía legislativa base es:

- Ley 17/2007, de 10 diciembre, de Educación de Andalucía, que busca adecuar la Comunidad Autónoma de Andalucía a las nuevas demandas que estableció estatalmente el marco de legislación educativa de la LOE.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2. Contextualización del centro

El SCA Colegio San Joaquín es una cooperativa de enseñanza laica situada en la localidad jiennense de Linares, con cerca de 56.525² habitantes. Siendo una de las ciudades más importantes de la provincia de Jaén, está dedicada en gran parte al comercio³. La situación económica de Linares es crucial para comprender el contexto del propio alumnado, ya que se trata de una de las ciudades españolas con mayor tasa de paro, siendo este de cerca del 25%⁴ de sus habitantes. Esto a su vez ha provocado que el nivel de muchas familias haya descendido, lo que ha repercutido de manera considerable en los y las adolescentes.

Se trata de un centro que cuenta con un número reducido de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo una única clase por cada curso. En cuanto a la composición social, la mayoría del alumnado pertenece a una clase media-baja, por lo general de familias acomodadas, aunque también destacamos la presencia de alumnos y alumnas de familias pertenecientes al sector servicios o sector primario. Además, hay una presencia mínima de discentes de etnia gitana y prácticamente nula de grupos racializados, tal y como pude observar en mi experiencia docente en el centro.

La alta polarización política que atraviesa actualmente nuestro país ha resultado clave para llevar a cabo esta Unidad Didáctica en el SCA San Joaquín, ya que muchos de los estudiantes en su día a día toman actitudes y comentarios que son causa directa de la situación que vivimos, a lo que se le suma la pobre existencia de alumnado racializado, lo que puede suponer que una problemática tan en auge como es la del racismo les resulte más ajeno. Por lo tanto, la puesta en práctica de esta propuesta didáctica resulta fundamental no solo para informar sobre las distintas cuestiones que en ella se presenta sino también, y más importante aún, para frenar o hacer desaparecer actitudes que ponen en jaque la convivencia social y los valores democráticos.

3. Contextualización del aula

En lo que corresponde al grupo en el que se va a desarrollar esta Unidad Didáctica, se trata de un aula de 4º ESO compuesto por 20 estudiantes – nueve chicas y doce chicos –, entre los que se encuentra un alumno con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Se trata de un grupo cohesionado, siendo proclive al planteamiento de temáticas transversales como la que se propone en esta UD. Este excelente clima convivencial nos permite ser proactivos en nuestro

2 Extraído de Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=33819> (26/05/2022)

3 Extraído del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=23055> (26/05/2022)

4 Extraído del Servicio Público de Empleo Estatal. <https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/datos-estadisticos/municipios/2022/abril.html> (26/05/2022)

quehacer docente, sin vernos obligados a practicar dinámicas «de arrastre» o reducir notoriamente la complejidad de según qué cuestiones⁵.

El momento vital en el que se encuentra el alumnado, de entre 16-18 años, demuestra una mayor maduración así como un alto interés por cuestiones que cada vez sienten como más cercanas, como puede ser la política en todos sus aspectos, no solo institucional, así como las tradiciones ideológicas, lo que permite un mayor desarrollo de dinámicas de debate en conjunto. Es por ello que la propuesta de esta UD encaja a la perfección en este grupo, puesto que la situación vital de nuestros estudiantes nos permite abordar unas cuestiones que se ha vuelto determinante en la política en los últimos años, y que ha resultado un punto clave en la convivencia social, por lo que aplicar en las clases dinámicas grupales de debate serán positivas para hacer frente a una cuestión en la que nuestro alumnado comienza a ser determinante para enfrentarlo.

4. Elementos curriculares

4.1. Objetivos de etapa

De acuerdo al *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

Tabla 1. Objetivos de etapa a nivel nacional. Selección propia extraída del Real Decreto 217/2022.

⁵ Esta apreciación es consecuencia de las observaciones que pude desarrollar en mis prácticas como docente.

Además de los objetivos descritos en el apartado anterior, de acuerdo a la legislación autonómica andaluza a través de la *Orden de 15 de enero de 2021*, la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

- | |
|--|
| a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades. |
| b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal. |

Tabla 2. Objetivos de etapa a nivel autonómico. Extraído de la Orden de 15 de enero de 2021.

4.2. Objetivos de área

De acuerdo a la *Orden de 15 de enero de 2021* la enseñanza de la materia **Geografía e Historia** en la Educación Secundaria Obligatoria busca como meta la adquisición por el alumnado de las siguientes capacidades:

- | |
|---|
| 1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (político, económico, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y como estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres. |
| 6. Valorar y comprender la diversidad cultural existente en el mundo y en las raíces históricas y presentes de Andalucía, manifestando respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales, así como capacidad de juicio crítico respecto a las mismas, y cómo estas actitudes son fuente de bienestar y desarrollo, así como cimiento de una ciudadanía democrática. |
| 8. Apreciar las peculiaridades de la cultura e historia andaluzas para la comprensión de la posición y relevancia de Andalucía en el resto de España, Europa y del mundo y de las formas por las que se ha desarrollado la identidad, la economía y la sociedad andaluzas. |
| 9. Explicar los principios, instituciones, mecanismos y formas de gobierno por las que se rige un Estado democrático, analizando la organización territorial y política de Andalucía, España y la Unión Europea, los requisitos para una buena gobernanza, los cauces de participación de la ciudadanía. |
| 10. Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas solidarias. |
| 11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer, así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido. |
| 14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia. |
| 15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza, verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales. |
| 16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución |

histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabras y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vistas distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherentes y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.

Tabla 3. *Objetivos de área. Geografía e Historia. Selección propia extraída de Orden de 15 de enero de 2021.*

Por otro lado, la enseñanza de la materia **Valores Éticos** en Educación Secundaria Obligatoria tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto activo, la cooperación, la solidaridad y el rechazo a la violencia que provocan ciertos estereotipos y prejuicios.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores morales que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como un aspecto enriquecedor de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
7. Conocer y apreciar los fundamentos del modo de vida democrático, valorando su horizonte ético de búsqueda incesante de la justicia y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia.
8. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa y comprometida como medio para lograr un mundo más justo.
11. Desarrollar un pensamiento crítico, criterios propios de actuación fruto de una reflexión ética y habilidades para defender posiciones personales en el diálogo mediante una argumentación razonada y bien fundamentada.

Tabla 4. *Objetivos de área. Valores Éticos. Extraído de Orden de 15 de enero de 2021.*

4.3. Objetivos didácticos

Para esta Unidad Didáctica se plantean los siguientes objetivos didácticos:

I. Identificar las distintas causas por las que surgieron el fascismo italiano y el nazismo y sus características.
II. Reconocer la importancia de la defensa de los DD.HH frente a dinámicas racistas, machistas y homófobas.
III. Elaborar una definición a partir de las diversas fuentes expuestas.
IV. Desarrollar una alfabetización crítica analógica y digital de los discursos de odio expuestos.
V. Reflexionar, de acuerdo a una lectura analítica de fuentes primarias y secundarias, al respecto del impacto de los discursos de odio en la sociedad.
VI. Argumentar de manera autónoma, crítica y elaborada posicionamientos cívicamente comunitarios y potencialmente convivenciales.

VII. Diferenciar los distintos motivos políticos, socio-culturales y económicos que han dado lugar al surgimiento de los discursos de odio.
VIII. Desarrollar los valores democráticos, la igualdad y el respeto a través de los diversos diálogos y debates.
IX. Saber cómo actuar y denunciar los discursos de odio.
X. Realizar unas exposiciones en el centro con el fin de concienciar sobre el problema de los discursos de odio.

Tabla 5. Objetivos didácticos. Elaboración propia.

4.4. Competencias

En esta Unidad Didáctica se llevarán a cabo las siguientes actividades y dinámicas para la consecución del desarrollo de las competencias básicas:

Competencia básica	Procedimiento para el desarrollo
➔ Comunicación lingüística (CL)	- Análisis de los discursos de odio y sus gramáticas. - Resolución de debates y preguntas de reflexión. - Lectura de artículos y noticias. - Exposición de los contenidos aprendidos.
➔ Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT)	Interpretación de información cuantitativa en mapas, gráficas e imágenes.
➔ Competencia Digital (CD)	- Análisis de tweets sobre discursos de odio. - Búsqueda de información en diferentes fuentes.
➔ Aprender a Aprender (AA)	- Desarrollo de la autoevaluación. - Elaboración de mapas conceptuales.
➔ Competencia Social y Cívica (CSC)	- Desarrollo de un espíritu crítico. - Comprensión de los sustentos ideológicos. - Manifestar interés por las Ciencias Sociales.
➔ Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE)	- Elaboración de trabajos de investigación. - Coordinación para trabajar en grupos. - Desarrollo del trabajo autónomo.
➔ Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)	Reconocer los discursos de odio presentes en elementos culturales (música, cine, novelas).

Tabla 6. Competencias básicas y actividades para su consecución. Elaboración propia.

4.5. Contenidos curriculares

Siguiendo la legislación andaluza *Orden de 15 de enero de 2021*, los bloques temáticos tanto de la asignatura Geografía e Historia como de Valores Éticos en los que se situará esta propuesta didáctica son los siguientes:

Geografía e Historia, 4º ESO

Bloque 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945)		
Contenidos	Evaluación	Estándares
La difícil recuperación de Alemania.	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas

El fascismo italiano.	más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919.1939, especialmente en Europa. CSC, CCL.	de distinta procedencia.
El crack de 1929 y la gran depresión.		1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.
El nazismo alemán.	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. CSC, SIEP.	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.
		3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.

Tabla 7. Contenidos de Geografía e Historia 4º ESO. Extraído de la Orden de 15 de enero de 2021.

Valores Éticos, 4º ESO

Bloque 4. La justicia y la política		
Contenidos	Evaluación	Estándares
La democracia, un estilo de vida ciudadana.	1. Concebir la democracia, no solo como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida ciudadana, consciente de su deber como elemento activo de la vida política, colaborando en la defensa y difusión de los derechos humanos tanto en su vida personal como social. CSC, CCL, SIEP.	1.1. Comprende la importancia que tiene para la democracia y la justicia, que los ciudadanos conozcan y cumplan con sus deberes, entre ellos, la defensa de los valores éticos y cívicos, el cuidado y conservación de todos los bienes y servicios públicos, la participación en la elección de los representantes políticos, el respeto y la tolerancia a la pluralidad de ideas y de creencias, el acatamiento de las leyes y de las sentencias de los tribunales de justicia, así como, el pago de los impuestos establecidos, entre otros.
Participación y compromiso de la ciudadanía ante los problemas políticos, sociales y económicos del siglo XXI, de una globalización sin regulación ética.		
Responsabilidad estatal en la protección de los Derechos Humanos.	2. Reflexionar acerca del deber que tienen los ciudadanos y ciudadanas y los Estados de promover la enseñanza y la difusión de los valores éticos, como instrumentos indispensables para la defensa de la dignidad y los derechos humanos, ante el peligro que el fenómeno de la globalización puede representar para la destrucción del planeta y la deshumanización de la persona. CSC, CCL, CMCT, CD, CEC, CAA.	2.1. Diserta y elabora conclusiones, en grupo, acerca de las terribles consecuencias que puede tener para el ser humano, el fenómeno de la globalización, si no se establece una regulación ética y política, tales como: el egoísmo, la desigualdad, la interdependencia, la internacionalización de los conflictos armados, la imposición de modelos culturales determinados por intereses económicos que promueven el consumismo y la pérdida de libertad humana, entre otros.
		2.2. Comenta el deber ético y político que tienen todos los Estados, ante los riesgos de la globalización, de tomar medidas de protección de los

		Derechos Humanos, especialmente la obligación de fomentar la enseñanza de los valores éticos, su vigencia y la necesidad de respetarlos en todo el mundo, tales como, el deber de contribuir en la construcción de una sociedad justa y solidaria, fomentando la tolerancia, el respeto a los derechos de los demás, la honestidad, la lealtad, el pacifismo, la prudencia y la mutua comprensión mediante el diálogo, la defensa y protección de la naturaleza, entre otros
--	--	--

Tabla 8. Contenidos de Valores Éticos 4º ESO. Extraído de la Orden de 15 de enero de 2021

No obstante, para la puesta en práctica de esta Unidad Didáctica se ha considerado oportuno recurrir al *Real Decreto 217/2022* en la que se presentan los siguientes contenidos que pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de esta propuesta:

Geografía e Historia

A. Retos del mundo actual
- Desigualdad e injusticia en el contexto local y global. Solidaridad, cohesión social y cooperación para el desarrollo.
- Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.
- Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedad abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país. Nuevas formas de identificación cultural.

Tabla 9. Contenidos de Geografía e Historia. Extraído del Real Decreto 217/2022

Educación en Valores Éticos y Cívicos

B. Sociedad, justicia y democracia
- La igualdad de género y las diversas olas y corrientes del feminismo. La prevención de la explotación y la violencia contra las niñas y mujeres. La corresponsabilidad en las tareas domésticas y cuidados.
- El interculturalismo. La inclusión social y el respeto por la diversidad y las identidades etnoculturales y de género. Los derechos LGTBIQ+.

Tabla 10. Contenidos de Educación en Valores Éticos y Cívicos. Extraído del Real Decreto 217/2022

4.6. Contenidos específicos

En lo que respecta a los **contenidos propios de la propuesta**, en los que se aúna tanto Geografía e Historia como Valores Éticos, se plantean los siguientes de acuerdo a las necesidades que requiere el tratamiento de la problemática propuesta:

Bloque 1. Los totalitarismos: nazismo y fascismo
-Contexto político, económico y social de Italia y Alemania tras la Segunda Guerra Mundial.
-Características principales del fascismo y nazismo.
-Características de los discursos totalitarios.

Bloque 2. Los discursos de odio como amenaza a los DD.HH
- Las distintas definiciones de los discursos de odio. - Los discursos de odio tipificados como delito. - Los DD.HH y la importancia de los valores de respeto e igualdad. - Las redes sociales como espacio de odio.
Bloque 3. Los tipos de discursos de odio
- Los discursos de odio hacia las mujeres: misoginia y machismo. Las distintas violencias ejercidas hacia las mujeres. - Los discursos de odio hacia la otredad: racismo endémico. - Los discursos de odio hacia las disidencias sexuales: homofobia. - El respeto, la igualdad y la diversidad como pilares de una sociedad democrática. - Construir en común. El papel de la ciudadanía en la defensa de los valores democráticos.

Tabla 11. Contenidos propios de la propuesta. Elaboración propia.

4.7. Metodología didáctica

4.7.1 Principios metodológicos

De acuerdo con la definición normativa del artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, entendemos metodología didáctica como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Dado que esta propuesta didáctica se fundamenta en el constante análisis de los discursos de odio, uno de los puntos principales de nuestra metodología será el Análisis Crítico del Discurso (ACD), que en palabras de Fairclough (2003) se trata del “análisis de las relaciones dialécticas entre la semiosis (incluido el lenguaje) y otros elementos de las prácticas sociales” (pp.181). Siguiendo a este autor, esta metodología de las ciencias sociales resulta crucial para poder llevar a cabo esta Unidad Didáctica puesto que en ella priorizamos el análisis de las narrativas de odio en constante relación con la situación social y política que las atraviesan, por lo que no se trata de un mero análisis gramatical sino con una mirada crítica, reflexiva y basada en una persistente lluvia de interrogantes. Al calor de este ACD, se requiere la necesidad de una pedagogía crítica que posibilite espacios proclives al pensamiento y cuestionamiento de todos los estímulos de los que se compone nuestra cotidianidad, del mundo que nos rodea y de cómo nos relacionamos en común.

Por otro lado, también nos basamos en el ACDF (Análisis Crítico del Discurso Feminista), que se basa en una perspectiva feminista para analizar toda producción narrativa en torno a la dominación patriarcal y la desigualdad derivada de ello (Azpiazu,2014). La educación con

perspectiva de género es una de las metodologías más necesarias en el aprendizaje de las ciencias sociales, más aún teniendo en cuenta la relación con una problemática que requiere de tomar una postura radicalmente crítica frente a las violencias de odio. El aprendizaje en valores de igualdad ha de ser parte irremplazable de la columna vertebral de toda docencia, desde Educación Infantil a la universitaria, pero siendo activa y consecuente, no introducida de manera decorativa porque así lo exija la legislación. A su vez tomamos también parte de las pedagogías queer, ya que de igual manera que la coeducación surge ante la necesidad de poner sobre la mesa la cuestión de las mujeres en la didáctica de las ciencias sociales, ocurre lo mismo con las disidencias sexuales (Alegre y Tudela, 2019). Esta pedagogía no solo implica la visibilización de todos los miembros de este colectivo sino que además nos proporciona una manera más diversa y plural de entender la cultura, la sociedad y la política.

Por otro lado, se desarrollará una metodología basada en la estructura de funcionamiento del aula cooperativa, en la que será fundamental la colaboración y cooperación entre el estudiantado, pero que además no se limiten a desarrollar cada cual su rol sino que exista ayuda entre ellos y ellas (Pujolàs, 2002, pp. 7). Debido a la importancia del tema a tratar en esta propuesta didáctica se nos plantea más que necesaria que el espacio académico sea un empuje para la dotación de herramientas intelectuales que favorezcan el desarrollo en autonomía del alumnado y, con ello, superar la barrera de la pasividad memorística en pro de una proactividad en la que el debate, la confrontación dialógica y el trabajo en grupo serán su punta de lanza. Todo ello comprendido en el hecho de que la finalidad de este proyecto consiste en afianzar los pilares de una ciudadanía comprometida, respetuosa y defensora de los derechos humanos y las libertades.

Junto al aprendizaje cooperativo resulta fundamental hablar también del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que, según Trujillo (2014, pp.10) se trata de “una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real”. Teniendo en cuenta que en esta propuesta didáctica presentamos una cuestión alarmante para la sociedad como son los discursos de odio, resulta más que necesario recurrir a la ABP, cuyo proyecto final consistirá en unas Jornadas de Concienciación en las que el estudiantado será el completo protagonista.

Por lo tanto, consideramos que la metodología docente ha de asentarse en la constante colaboración entre iguales que favorezcan el enriquecimiento común, la postura crítica y reflexiva, así como una perspectiva autónoma y consciente, que permita a los y las discentes sesgar y analizar toda información, dialogar en términos alejados de toda violencia y jerarquización y, sobre todo, convivir en un ambiente de cooperatividad y comunidad.

4.7.2 Secuencia didáctica

Para la secuencia didáctica de esta Unidad Didáctica, se ha seguido el calendario escolar del curso 2021-2022. Siguiendo el calendario administrativo, esta propuesta didáctica se desarrollará

en el segundo trimestre, en concreto en el mes de marzo. En 4º ESO nuestra asignatura cuenta con tres horas lectivas a la semana, que estará distribuida en lunes, miércoles y jueves.

Esta Unidad Didáctica se compondrá de un total de nueve sesiones, estando dos de ellas dedicadas a una actividad transversal con el departamento de Lengua y Literatura (sesión 5) y otra a la ABP (sesión 9) que pondrá el broche final a esta UD. En cuanto al papel de la docente, será una mera guía en el conocimiento y un apoyo en el desarrollo de la misma, puesto que en esta propuesta didáctica es primordial el desarrollo de la cooperación, coordinación y autonomía del estudiantado, siendo la base de la metodología que en ella se aplica.

El proyecto de ABP que se desarrollará en esta Unidad Didáctica serán unas Jornadas de Concienciación que consistirán en la explicación de la problemática de los discursos de odio al resto de alumnado del centro. Estas Jornadas se estructurarán de acuerdo al trabajo cooperativo en el que la clase se dividirá en cuatro grupos de cinco miembros que contarán con un rol determinado y que se explicará detalladamente en el apartado de Innovación.

El proyecto final del ABP se irá desarrollando a lo largo de todas las sesiones, puesto que cada grupo deberá de ir recogiendo en la información que consideren necesaria, tanto de las teóricas como de los debates, para poder llevar a cabo la exposición final.

En cuanto a la temporalización de las sesiones en el calendario escolar, a nuestra asignatura le corresponden tres horas lectivas a la semana en el curso de 4º ESO que se reparten para esta Unidad Didáctica de la siguiente manera:

MARZO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Sesión 1		Sesión 2	Sesión 3	
Sesión 4		Sesión 5	Sesión 6	
Sesión 7		Sesión 8	Sesión 9	

Tabla 12. Horario de las sesiones. Elaboración propia

Sesión 1. Presentación de la Unidad. Introducción a los totalitarismos. Contexto político, social y económico.

Desarrollo de la sesión

En esta primera sesión la docente planteará cómo se desarrollará la UD a lo largo de las 9 sesiones de las que se compone, así como sus puntos clave y las distintas actividades de las que se compondrá y que deberán recoger en el diario de clase. Tanto el esquema de la misma como la temporalización serán accesibles en el Google Drive de la asignatura, aunque previamente se le

entregará impreso al alumnado. Uno de los puntos que se les explicará en este momento será el proyecto de ABP de la Unidad.

En cuanto a los contenidos propios de la Unidad Didáctica, en este primer contacto nos centraremos en una introducción para contextualizar y explicar el auge del fascismo y del nazismo, para lo que la docente previamente presentará elementos que conecten con las unidades precedentes, de forma y manera que el alumnado pueda llevar a cabo una *lluvia de ideas* que les permita situar el contexto del tema en cuestión.

En la parte final de la sesión, el estudiantado tendrá que llevar a cabo el desarrollo de un mapa conceptual en el que sinteticen los puntos clave de lo que se ha visto en esta sesión, que será clave para la posterior clase.

- **Temporalización.** **15 minutos** para la presentación de la UD. **25 minutos** para la lluvia de ideas y la explicación. **10 minutos** para la elaboración del mapa conceptual.
- **Tareas.** Confeccionar en el portfolio un mapa conceptual de los contenidos expuestos en la sesión para asentar la asimilación de los mismos.
- **Recursos.** Los recursos materiales utilizados en esta sesión serán: ordenador de la docente, presentación de elaboración propia, pizarra digital, diario de clase e imágenes sobre el contexto del fascismo italiano y el nazismo. Los recursos espaciales serán el aula y humanos los propios estudiantes.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Aprender a Aprender (AA) y la Competencia Social y Cívica (CSC).

Sesión 2. Contexto ideológico de los totalitarismos.

Desarrollo de la sesión

En esta sesión la explicación se centrará en aterrizar ideológicamente el fascismo y el nazismo, indagando en sus características a través de sus gramáticas, de forma y manera que supone una primera introducción de cara al resto de las sesiones en las que profundizaremos en los discursos de odio y para lo que esta sesión será clave.

Prosiguiendo con la asimilación de los conceptos trabajados en la sesión anterior, se planteará una nueva *lluvia de ideas* que, con el apoyo del mapa conceptual así como de la docente, deriven el diálogo hasta el punto principal de esta sesión: la discursiva de estos autoritarismos, sus composiciones gramaticales y los principales objetivos hacia los que están dirigidos.

Dada la importancia que tiene esta sesión, no solo para asentar contenidos básicos sino también para comprender el resto de la Unidad, se llevará a cabo una clase básicamente expositiva que se apoyará en una serie de textos⁶ que se leerán y comentarán una vez terminada la exposición principal.

Finalmente se dará paso al debate y la reflexión, para lo que colocaremos la clase a modo de U, de tal forma que la misma disposición del aula favorecerá un clima de respeto y convivencia, para lo que además se habrá elegido de manera conjunta y democrática a dos mediadores del grupo y dos secretarios que se encargarán de anotar el desarrollo de la actividad dialógica, que tendrán que ser en todo momento un chico y una chica en cada puesto. Esta será la dinámica que se establecerá en el resto de sesiones y que, evidentemente, busca uno de los objetivos principales de esta Unidad: desarrollar los valores democráticos, la igualdad y el respeto. La función de la docente en estos actos dialógicos, por lo tanto, es actuar como una guía para dar inicio a las cuestiones a debatir, pero el transcurso activo del mismo corresponde al estudiantado.

- **Temporalización.** 5 minutos de repaso mediante la lluvia de ideas y el mapa conceptual previo, 25 minutos de explicación y 30 minutos destinados a la lectura de textos y el posterior debate.
- **Tareas.** Desarrollar una reflexión crítica conforme a los textos visto en esta sesión, a través de la cual se asiente la comprensión de los fundamentos ideológicos discursivos en los autoritarismos. Para ello se valdrán también del posterior debate sobre los mismos, en el que podrán intercambiar opiniones y puntos de vista sobre los determinados conceptos y las diferentes cuestiones que se plantearán al inicio de éste.
- **Recursos.** Los recursos materiales utilizados en esta sesión serán: ordenador de la docente, presentación de elaboración propia, pizarra digital, mapa conceptual del alumnado y textos especificados. Los recursos espaciales será el aula, en la que la disposición de las mesas será en U. Los recursos humanos serán el alumnado.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Social y Cívica (CSC) y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE).

Sesión 3. Los discursos de odio: ¿Qué son? ¿Por qué son peligrosos?

Desarrollo de la sesión

En esta tercera sesión nos centraremos en los discursos de odio, su definición, tipos, el porqué de su tipificación como delito de odio y, en consecuencia, trataremos los Derechos

6 Ver texto 1 del Anexo I

Humanos para comprender el peligro de estos discursos frente a las libertades y valores democráticos.

En el inicio de la clase se presentará un cuestionario⁷ en el que se le planteará al estudiantado una serie de preguntas que nos permitan conocer qué es lo que saben y lo que no sobre el tema a tratar en esta sesión. A partir del mismo partiremos con el contenido de esta tercera sesión, comenzando con la explicación que pivota en torno a qué son los discursos de odio y cuáles son sus principales características, para lo que el alumnado contará con *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*⁸ y el *Informe sobre la evolución de los discursos de odio en 2020* del Ministerio del Interior⁹. De igual manera, se recurrirá al material audiovisual de Amnistía Internacional¹⁰ sobre dicho contenido. Posteriormente, indicaremos que en las sesiones siguientes nos centraremos y profundizaremos en los tres delitos de odio más latentes en la actualidad: racismo, machismo y LGTBfobia.

Habiendo aterrizado este primer punto, indagaremos sobre el motivo por el cual se considera los discursos de odio como un delito, para lo que nos será necesario explicar al mismo tiempo los DD.HH y la importancia de que estos sean respetados frente a las dinámicas discursivas violentas. Para esta parte nos apoyaremos en primer lugar en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* junto con la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de Olympe de Gouges, para ver por último la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.¹¹

La comprensión de los contenidos expuestos mediante la lectura de estos textos nos permitirá no solo la asimilación de los mismos sino también la interiorización de unas cuestiones que son fundamentales para comprender el transcurso del resto de sesiones y, sobre todo, de la ABP que deben elaborar como punto final de la Unidad.

Para finalizar la sesión, se expondrá a modo de debate – siguiendo la misma dinámica que en la sesión anterior aunque contando esta vez con dos nuevos mediadores y secretarios – lo que se ha tratado, de forma y manera que, de nuevo, se compartan opiniones, dudas y puntos de vista que enriquezcan el contenido y enfatizen lo que buscamos con esta propuesta didáctica.

- **Temporalización:** 5 minutos dirigidos al cuestionario inicial, 25 minutos dedicados a la primera parte de los discursos de odio y 20 minutos para los DDHH. Finalmente, se dedicarán 10 minutos para el debate correspondiente.

7 Ver Recurso 1 del Anexo II.

8 Ver Texto 2 del Anexo I

9 Ver Imagen 1 del Anexo III

10 Ver Vídeo 1 del Anexo III

11 Ver Texto 3, 4 y 5 del Anexo I

- **Tareas.** Para esta sesión, en primer lugar tendrán que contestar un cuestionario inicial con preguntas concisas y enfocadas a los discursos de odio. Posteriormente, el estudiantado deberá llevar a cabo una lectura crítica y consciente de los textos expuestos ya que constituyen el pilar principal para comprender esta Unidad. Recurriremos al diálogo como final de la sesión.
- **Recursos.** Los recursos materiales que se utilizarán en esta sesión será el ordenador de la docente, la pizarra digital, el cuestionario inicial y los materiales especificados. De nuevo, los recursos espaciales será el aula con las mesas distribuidas en U. Los recursos humanos será el alumnado.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Social y Cívica (CSC) y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE).

Sesión 4. Los discursos de odio hacia las mujeres. Misoginia, machismo y violencias

Desarrollo de la sesión

A partir de esta sesión y de cara a las posteriores, comenzaremos con la clase ya distribuida en U. En esta ocasión nos centraremos en los discursos de odio hacia las mujeres, aprovechando que en el calendario coincidiría con el día previo al 8-M.

La sesión se iniciará con la proyección de algunas noticias referidas a delitos cometidos hacia las mujeres y que irán acompañadas también de estadísticas¹², de tal manera que ello nos permita conectar emocionalmente al estudiantado con la sensibilidad que requieren estos contenidos.

Seguidamente se planteará las siguientes preguntas: *¿Qué es la misoginia? ¿Hay un solo tipo de violencia hacia las mujeres?* A través del debate generado mediante estas cuestiones podremos observar cuáles son los conocimientos, sensibilidades y consciencias que existen respecto a este tema para que, tras ello, podamos hacer hincapié en las posteriores noticias y tuits¹³ que se proyectarán en el aula encuadrados ya en los delitos de odio hacia las mujeres, lo que nos permitirá al mismo tiempo generar el debate sobre el espacio que encuentran estas dinámicas en las RR.SS.

La dinámica de esta sesión, que será la misma que seguirán las posteriores, nos servirá no solo para dar a conocer al alumnado la existencia de estos delitos de odio, sino además para que

¹² Ver Imagen 2 del Anexo III

¹³ Ver Imagen 3 del Anexo III

sean conscientes de que prácticamente el día a día de muchas de las redes sociales que ellos y ellas mismas frecuentan se encuentran repletos de estos discursos. Por otro lado, a través de la constante proyección de recursos y debates abiertos en los que el estudiantado es completamente activo y autónomo, les permite comprender e interiorizar esta problemática de mejor manera que a través de una explicación tradicional, al mismo tiempo que se sienten verdaderos agentes activos para trabajar en el fin de estas discursos violentos.

De cara al final de la clase se indicará que es lo que se va a realizar en la siguiente sesión, ya que será la referida a la actividad transversal con Lengua y Literatura y que estará relacionada con lo visto sobre los discursos de odio hacia las mujeres. Además, aprovecharemos para volver a hacer hincapié en la organización y desarrollo de la sesión final con la ABP, para la que deberán de empezar a administrarse desde esta sesión.

- **Temporalización.** **5 minutos** dedicados a la primera proyección de noticias sobre los delitos contra las mujeres; **10 minutos** para el debate a partir de las dos cuestiones planteadas; **15 minutos** para la siguiente proyección de noticias y tuits sobre los discursos de odio hacia las mujeres con otros **20 minutos** para el debate correspondiente, y finalmente **10 minutos** para la explicación de la siguiente sesión y la organización de la ABP.
- **Tareas.** En esta sesión, en primer lugar deberán de llevar a cabo una visualización crítica de las distintas noticias que se les presentarán. Posteriormente, deberán reflexionar sobre las cuestiones propuestas y llevar a cabo el debate correspondiente. Como punto principal, deberán de nuevo tener una visualización activa hacia otras noticias y distintos tuits que se les presentarán, teniendo que llevar a cabo una reflexión analítica y consciente sobre las redes sociales y los discursos de odio hacia las mujeres, para poder desarrollar conscientemente el debate. Finalmente, el alumnado debe organizarse como considere correspondiente, siguiendo las instrucciones dadas el primer día, para llevar a cabo la ABP final.
- **Recursos.** Para esta sesión se contará con los siguientes recursos materiales: ordenador de la docente, presentación de elaboración propia, pizarra digital, noticias y tuits presentados. Los recursos espaciales será el aula en U. Los recursos humanos será el alumnado.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Digital (CD), Competencia Social y Cívica (CSC) y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE).

Sesión 5. Clase interdisciplinar: discursos de odio hacia las mujeres en la cultura popular.

Desarrollo de la sesión

En colaboración con el departamento de Lengua y Literatura se planteará una actividad relacionada con lo visto en la anterior sesión y que consistirá en el análisis de las gramáticas de los discursos de odio hacia las mujeres de distintos elementos que forman parte de la cultura popular como pueden ser novelas, refranes, canciones, etcétera. A través de ello podremos observar como estos discursos han sido interiorizados en la sociedad al nivel de formar parte incluso de canciones dedicadas a juegos infantiles, como el caso de *Don Federico*, con lo que pretendemos que el alumnado sepa reconocer las narrativas de las que se componen estas violencias discursivas misóginas y con ello hacerlas frente.

Esta sesión no estará temporalizada al igual que las anteriores puesto que se trata de una constante visualización, reconocimiento y debate de los contenidos a través de la *dinámica 1-2-4*. En este sentido la sesión se dividirá en tres partes: en una primera el alumnado extraerá sus conclusiones individualmente en torno a uno de los elementos propuestos, posteriormente lo harán en pareja y después en grupos de 4, para finalmente llevar el debate a nivel general del aula, por lo que el diálogo y la confrontación de perspectivas será el pilar de la actividad que ocupará la totalidad del minutaje de la sesión.

- **Competencias:** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Digital (CD), Competencia Social y Cívica (CSC), Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE) y Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).

Sesión 6. Discursos de odio: racismo

Desarrollo de la sesión

En esta sesión llevaremos a cabo la exposición y análisis de los discursos de odio dirigidos hacia las personas racializadas. Para ello, nos valdremos de nuevo en el inicio de la clase a una serie de proyecciones de noticias para volver a provocar impacto en el alumnado.

Tras esto, la docente repartirá fragmentos de diferentes textos¹⁴ para explicar el término *raza* en su contexto histórico-político, teniendo los y las discentes que llevar a cabo un análisis crítico del mismo que dará pie a un nuevo debate. Posteriormente, volveremos a la visualización de numerosos titulares pero también de diferentes tuits¹⁵, para poder observar cuales son las composiciones principales de los mismos, sirviéndonos de lo visto en las anteriores sesiones para

14 Ver Texto 6 del Anexo I

15 Ver Imagen 4 del Anexo III

observar cómo son dinámicas que, aunque con un siglo de diferencia con respecto a los autoritarismos, todavía hoy en día nos dejan entrever un problema grave de xenofobia y racismo.

Como punto final, trataremos distintas proyecciones audiovisuales¹⁶ que traten la cuestión del racismo en un plano televisivo y cinematográfico. Con esta dinámica no solo sabremos leer los discursos de odio sino también despertar la conciencia hacia una cuestión que, dada la situación política, social y económica en la que nos encontramos, ha crecido notablemente en los últimos años y que es responsabilidad de todos y todas poner fin.

En los últimos minutos de la sesión, dedicaremos un tiempo a continuar organizando el proyecto final.

- **Temporalización.** **10 minutos** para la primera proyección de noticias, **25 minutos** dedicados a la segunda parte de la sesión (correspondiente a la lectura del texto con su consecuente debate y a la visualización de titulares), **10 minutos** dedicados a observar el racismo en el mundo televisivo y cinematográfico y **15 minutos** destinados a la organización de la ABP.
- **Tareas.** En esta sesión el alumnado deberá realizar una visualización analítica de los titulares proyectados a lo largo de la clase, así como una reflexión crítica y consciente del texto en cuestión. Por otro lado, deberán de ser conscientes de la problemática presente en los materiales audiovisuales y poder elaborar un correcto debate tal y como viene siendo la dinámica común de todas las sesiones. Por último, el estudiantado tendrá que continuar desarrollando su parte correspondiente de la ABP en la parte final de esta sesión.
- **Recursos.** Para esta sesión se contará con los siguientes recursos materiales: ordenador de la docente, presentación de elaboración propia, pizarra digital, textos especificados, noticias y tuits presentados. En cuanto a los recursos espaciales contaremos con el aula en U. Los recursos humanos será el alumnado.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Digital (CD), Competencia Social y Cívica (CSC) y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE).

Sesión 7. Discursos de odio: contra las disidencias sexuales

Desarrollo de la sesión

Esta sesión será en la que tratemos el último discurso de odio en esta Unidad: contra las disidencias sexuales y el colectivo LGTBIQ+. A diferencia de las sesiones anteriores, esta clase no se

¹⁶ Ver Vídeos 2,3 y 4 del Anexo III

iniciará con la proyección de noticias sino que primero tendrá que ser el estudiantado quienes busquen estos discursos en la red social Twitter¹⁷. Con ello lo que pretendemos es afirmar que se ha comprendido lo que es un discurso de odio puesto que serán capaces de reconocerlos y, por tanto, identificarlos, así como fomentaremos uno de los objetivos principales de esta UD como es la autonomía de los y las discentes.

De esta manera la misma búsqueda y puesta en común de los diversos tuits darán pie a un nuevo debate en el que a partir del cual introduciremos unos materiales audiovisuales¹⁸ que irán acompañados de unos documentos estadísticos¹⁹. Todos estos recursos derivarán en constantes debates que volverá a permitir al alumnado, como en las sesiones anteriores, a interiorizar y comprender la importancia de hacer frente a los discursos de odio y como todos y todas somos responsables de ello.

En el tramo final de la clase, volveremos a dedicarnos a organizar la parte correspondiente del proyecto final de la UD.

- **Temporalización.** **20 minutos** para buscar los tuits y su consecuente debate, **25 minutos** para la visualización de los materiales correspondientes, las estadísticas y el debate final, y **15 minutos** dedicados a la ABP.
- **Tarea.** En esta sesión el alumnado deberá de recurrir a la red social Twitter para buscar discursos de odio sobre la temática correspondiente en esta clase y ponerlo en común para generar un debate. Posteriormente, deberán de atender a los materiales audiovisuales y estadísticos de manera crítica y reflexiva para después llevarlo al acto dialógico. Por último, deberán continuar con el desarrollo del proyecto final.
- **Recursos.** En esta sesión contaremos con los siguientes recursos materiales: ordenador de la docente, presentación de elaboración propia, pizarra digital, noticias y tuits, materiales audiovisuales y estadísticas. De nuevo el aula estará distribuida en U. Los recursos humanos será el alumnado.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Competencia Digital (CD), Competencia Social y Cívica (CSC) y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE).

17 Ver Imagen 5 del Anexo III

18 Ver Vídeo 5 del Anexo III

19 Ver Imagen 6 del Anexo III

Sesión 8. Confeccionando el proyecto final de ABP.

Desarrollo de la sesión

Como se planteó en el inicio de esta temporalización, el punto final de esta Unidad Didáctica sería un proyecto de ABP basado en el constante trabajo cooperativo, para el que el alumnado a lo largo de las clases anteriores ha tenido que ir cogiendo apuntes para poder confeccionar dicho proyecto.

Es por ello que, aunque en las sesiones previas hemos dejado un tiempo breve para trabajar en el mismo, creemos que es oportuno dedicar una única sesión a terminarlo, puesto que de esta manera pueden compartirse dudas, materiales, intereses y aprovechar la presencia de la docente para cualquier problema de esta índole que pueda surgir. Dado que el proyecto consiste en la elaboración de unas Jornadas de Concienciación sobre los delitos de odio, en las primeras clases tuvieron que crear una cuenta para promocionar la misma, pero era recomendable además elaborar folletos y carteles para el centro ya que estas Jornadas estarán destinadas al resto de grupos del instituto, siendo el alumnado de 4º ESO quienes las impartan.

Por lo tanto, ocuparemos la totalidad de la temporalización de esta sesión y las tareas corresponderán a los puntos que queden por terminar por parte del estudiantado.

- **Recursos.** En esta sesión los recursos materiales con los que contaremos serán tanto el cuaderno de trabajo del alumnado, los materiales que crean correspondientes para desarrollar el proyecto, herramientas digitales (ordenador, tablet o móvil). La clase estará distribuida de tal manera que favorezca el trabajo del alumnado.
- **Competencias.** En esta sesión se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencia Digital (CD), Aprender a Aprender (AA) y Competencia Social y Cívica (CSC).

Sesión 9. Jornadas de Concienciación sobre los delitos de odio

Desarrollo de la sesión

Esta última sesión tendrá como objetivo la puesta a escena de las Jornadas de Concienciación que constituyen el proyecto final de la ABP, para las que ocuparemos parte de la mañana tras haber llegado a acuerdos con el resto de docentes de los otros grupos con el fin de que puedan asistir a estas conferencias.

Frente a los tres grupos de ESO nuestro alumnado, habiéndose repartido durante estas semanas los cargos y tiempos correspondientes, explicarán a sus compañeros y compañeras todo lo que hemos visto en esta Unidad Didáctica, desde qué son los discursos de odio, porqué son

delitos y especificando los tres tipos en los que hemos incidido en este tiempo. Por supuesto tienen la decisión libre de elegir cómo van a desarrollar los mismos y qué dinámicas introducir en el caso de que lo crean oportuno. Con esto se pretende que el alumnado sea autónomo, cooperativo, creativo y consciente en todo momento de la temática que está tratando.

Por último, cabe destacar que al finalizar dichas Jornadas deberán entregar a la docente una autoevaluación individual pero también del trabajo en grupo, así como sobre la Unidad Didáctica, tanto respecto al tema como a las dinámicas y metodologías llevadas a cabo.

- **Recursos.** Para estas Jornadas de Concienciación se contarán con los siguientes recursos materiales: presentaciones del alumnado y los distintos materiales que hayan elaborado. En cuanto a los recursos espaciales contaremos con el Salón de Actos, y los recursos humanos se compondrán por el estudiantado de 1º, 2º y 3º ESO y sus docentes, junto con el alumnado del grupo que nos corresponde.
- **Competencias.** A lo largo de estas Jornadas se desarrollarán la Competencia Lingüística (CL), Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), Aprender a Aprender (AA), Competencia Social y Cívica (CSC) y Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE).

Temporalización

Sesión 1 15' presentación UDI 25' explicación 10' mapa conceptual	Sesión 2 5' repaso 25' explicación 30' lectura de textos y debate	Sesión 3 5' cuestionario 25' discursos de odio 20' Derechos Humanos 10' debate
Sesión 4 5' proyección noticias 10' debate 15' proyección noticias y tuits 20' debate 10' ABP	Sesión 5 Se ocupará el total del minutaje para la sesión interdisciplinar.	Sesión 6 10' proyección noticias 25' lectura, debate y proyección de noticias 10' materiales audiovisuales 15' ABP
Sesión 7 20' búsqueda tuits y debate 25' proyecciones de materiales y debate	Sesión 8 Se ocupará la totalidad del minutaje para elaborar el proyecto final del ABP.	Sesión 9 Se ocupará la totalidad del minutaje para las Jornadas de Concienciación.

15' ABP		
---------	--	--

Tabla 13. Temporalización detallada de las sesiones. Elaboración propia.

4.8. Evaluación

4.8.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Atendiendo a la legislación autonómica con la *Orden del 15 de enero de 2021*, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para las asignaturas de *Geografía e Historia* y *Valores Éticos*, son los siguientes:

Geografía e Historia

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008. 1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.
3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.

Tabla 14. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para la asignatura de *Geografía e Historia*. Selección extraída de la *Orden del 15 de enero de 2021*.

Valores Éticos

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Concebir la democracia, no solo como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida ciudadana, consciente de su deber como elemento activo de la vida política, colaborando en la defensa y difusión de los derechos humanos tanto en su vida personal como social.	1.1. Comprende la importancia que tiene para la democracia y la justicia, que los ciudadanos conozcan y cumplan con sus deberes, entre ellos, la defensa de los valores éticos y cívicos, el cuidado y conservación de todos los bienes y servicios públicos, la participación en la elección de los representantes políticos, el respeto y la tolerancia a la pluralidad de ideas y de creencias, el acatamiento de las leyes y de las sentencias de los tribunales de justicia, así como, el pago de los impuestos establecidos,

	entre otros.
2. Reflexionar acerca del deber que tienen los ciudadanos y ciudadanas y los Estados de promover la enseñanza y la difusión de los valores éticos, como instrumentos indispensables para la defensa de la dignidad y los derechos humanos, ante el peligro que el fenómeno de la globalización puede representar para la destrucción del planeta y la deshumanización de la persona.	2.1. Diserta y elabora conclusiones, en grupo, acerca de las terribles consecuencias que puede tener para el ser humano, el fenómeno de la globalización, si no se establece una regulación ética y política, tales como: el egoísmo, la desigualdad, la interdependencia, la internacionalización de los conflictos armados, la imposición de modelos culturales determinados por intereses económicos que promueven el consumismo y la pérdida de libertad humana, entre otros. 2.2. Comenta el deber ético y político que tienen todos los Estados, ante los riesgos de la globalización, de tomar medidas de protección de los Derechos Humanos, especialmente la obligación de fomentar la enseñanza de los valores éticos, su vigencia y la necesidad de respetarlos en todo el mundo, tales como, el deber de contribuir en la construcción de una sociedad justa y solidaria, fomentando la tolerancia, el respeto a los derechos de los demás, la honestidad, la lealtad, el pacifismo, la prudencia y la mutua comprensión mediante el diálogo, la defensa y protección de la naturaleza, entre otros.

Tabla 15. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para la asignatura de Valores Éticos. Selección extraída de la Orden del 15 de enero de 2021.

Por otro lado, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje **específicos** para esta Unidad Didáctica, son:

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Reconocer los contenidos ideológicos clave de los totalitarismos.	1.1. Identifica las causas que dieron lugar al auge de los totalitarismos. 1.2. Analiza los distintos discursos del nazismo y el fascismo.
2. Conocer las definiciones de los discursos de odio y su tipificación como delito.	2.1. Elabora definiciones propias de los discursos de odio. 2.2. Comprende porqué son enmarcados como un delito.
3. Comprender la importancia de los Derechos Humanos	3.1. Analiza los artículos seleccionados de la Declaración Universal de los DD.HH y reconoce aquellos a los que atacan directamente los discursos de odio.

	3.2. Reflexiona sobre la cuestión de género en la Declaración Universal de los DD.HH.
4. Identificar los distintos tipos de discursos de odio.	4.1. Analiza los textos referidos a los tres tipos de discurso de odio. 4.2. Debate, a partir de los materiales proporcionados, acerca de los tres discursos de odio. 4.3. Identifica los distintos argumentos de los que se suelen componer estos discursos. 4.4. Reflexiona sobre porqué es importante utilizar las redes sociales de manera consciente.
5. Realizar una exposición que fomente la conciencia sobre esta problemática.	5.1. Investiga a través de diversas fuentes sobre los discursos de odio. 5.2. Desarrolla una exposición con el fin de concienciar sobre porqué los discursos de odio son un problema y qué podemos hacer para combatirlos.

Tabla 16. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje específicos. Elaboración propia.

4.8.2. Instrumentos y porcentajes de evaluación

Los instrumentos de evaluación que vamos a aplicar para esta Unidad Didáctica serán variados, coherentes y ajustados a la especificidad del tema a tratar. Estarán situados de acuerdo al artículo 39 de la *Orden del 15 de enero de 2021* por la que se indican que los instrumentos de evaluación deben ser variados y ajustarse a los criterios de evaluación y las características particulares del alumnado. Además de evaluar los criterios específicos de cada contenido, en esta propuesta didáctica se pretende llevar a cabo una evaluación enfocada también en aspectos reflexivos y críticos, utilizando para ello instrumentos que fomenten la autoevaluación.

Dado que el tema de esta Unidad Didáctica requiere de una constante reflexión sobre los temas propuestos, se desarrollará todo ello mediante un diario de clase en el que, tras establecer unas preguntas guía²⁰, el alumnado deberá llevar a cabo un comentario reflexivo, crítico y analítico del problema planteado en el aula. La entrega de este diario será evaluable mediante una rúbrica de la siguiente manera:

Diario de clase				
Ítems	Sobresaliente 1 punto	Notable 0,75	Bien 0,50	Suficiente 0,25
Expresión escrita 25%	La redacción es correcta y no cuenta con faltas de ortografía y gramaticales.	La redacción es correcta pero cuenta con algunas faltas de ortografía o gramaticales.	La redacción no termina de ser correcta y tiene alguna falta de ortografía o gramatical.	La redacción no es correcta y las faltas de ortografía y gramaticales son abundantes.

²⁰ Ver Recurso 2 del Anexo II

Estructura 25%	La reflexión está organizada y además muestra una capacidad de combinar diferentes partes sin perder calidad y orden.	La reflexión sigue una estructura clara y organizada.	La reflexión es clara pero con una estructura sencilla.	La reflexión carece de organización y los contenidos no están coordinados.
Conocimientos específicos 25%	La reflexión se corresponde el tema visto en el aula, siendo además capaz de relacionarlo con las distintas opiniones vistas en el debate.	La reflexión se corresponde con el tema tratado en clase, pero se limita a su propia opinión.	La reflexión se corresponde de manera básica con el tema visto.	La reflexión no trata el tema correspondiente.
Reflexión personal 25%	La opinión es crítica, reflexiva y original, siendo capaz de confrontar distintos aspectos/opiniones que se hayan visto en el debate.	La opinión es crítica y reflexiva, demostrando haber puesto interés.	Aporta una opinión básica.	No se aporta una opinión crítica y reflexiva, se limita a contar lo visto en clase.

Tabla 17. Rúbrica para la evaluación del diario de clase. Elaboración propia basada en El repositorio de rúbricas de Historia en Comentarios. <https://historiaencomentarios.com/2017/12/19/deposito-de-rubricas/>

Otra de las partes evaluables en esta Unidad Didáctica serán los diferentes debates que se irán desarrollando a lo largo de las sesiones dado que esta propuesta así lo requiere. Puesto que sería un error valorar los contenidos que se expongan en los mismos, la rúbrica que seguiremos para llevar a cabo la evaluación será la siguiente:

Ítems	Debate			
	Sobresaliente 1 punto	Notable 0,75	Bien 0,50	Suficiente 0,25
Desarrollo 25%	Muestra una actitud altamente participativa, aporta nuevos interrogantes y se involucra con el tema propuesto.	Participa en el debate de manera activa y muestra interés por el tema.	Participa de manera básica, limitándose a contestar a las preguntas más simples. Tiene interés por el tema.	No participa nada ni presta interés por el tema ni atención a sus compañeros y compañeras.
Discurso 25%	Se adecúa al tiempo establecido para cada intervención y muestra una coherencia en sus argumentos.	No sobrepasa el tiempo y es capaz de relacionar sus argumentos, aunque la expresión oral no termina de ser correcta.	Aunque se adecúa al tiempo establecido, los argumentos son básicos y la expresión oral es pobre.	No respeta el tiempo establecido, presenta una argumentación y expresión pobre s.
Debate abierto 25%	Sus intervenciones son abundantes y constantes, demuestra una capacidad de escucha para poder rebatir y defender su postura.	Interviene de manera abundante y constante, y aunque escucha para poder rebatir, no sabe defender su postura con solidez.	Interviene esporádicamente. Escucha para hacer hincapié en los puntos débiles del discurso contrario pero no es capaz de defender su postura.	Interviene poco y no es capaz de mantener una escucha activa, por lo que no puede rebatir ni defender su postura con argumentos.

Comportamiento 25%	Respeto el turno de palabra, no interrumpe al resto y habla educadamente, sin hacer ningún gesto dañino.	Respeto el turno de palabra, no interrumpe y mantiene una postura educada, pero a veces realiza algún gesto inapropiado.	Aunque participa esporádicamente, no es capaz de respetar el turno de palabra y realiza gestos inapropiados más de la cuenta.	Aunque prácticamente no interviene, mantiene una postura de constante interrupción además de tener una actitud nociva para el desarrollo del debate.
-----------------------	--	--	---	--

Tabla 18. Rúbrica para la evaluación del debate. Elaboración propia basada en "Rúbricas y otros documentos" del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios. <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

Por otro lado, puesto que esta Unidad Didáctica cuenta con un proyecto que se trabajará de manera cooperativa, tanto el desarrollo del mismo como el resultado final serán evaluables, aunque esta vez mediante autoevaluación. Para ello, contaremos en primer lugar con una rúbrica para evaluar el trabajo autónomo de cada estudiante, y en segundo lugar para evaluar cómo se ha desarrollado el trabajo cooperativo, siendo ambas respondidas de manera individual.

Autoevaluación del trabajo individual

Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Acepto el reparto de tareas					
Soy responsable con la parte del trabajo asignada					
Participo en las decisiones del equipo (aporto ideas, ayudo a otro compañero/a si hace falta...)					
Escucho y acepto las opiniones del resto sobre mi parte del trabajo					
Respeto y animo al equipo y no entorpezco el trabajo					

Tabla 19. Rúbrica para la autoevaluación del trabajo individual. Elaboración propia.

Trabajo cooperativo

Ítems	Excelente	Satisfactorio	Bien	Insuficiente
Conocimiento del problema	El equipo ha entendido la problemática y ha situado su trabajo correctamente.	El equipo ha comprendido la problemática pero no ha sabido situar su trabajo completamente.	La comprensión del problema ha sido parcial, por lo que el desarrollo de su labor se ha guiado en consecuencia.	El equipo no ha comprendido el problema y no ha situado correctamente su trabajo.
Propuesta de	El equipo, al saber	El equipo ha	Las soluciones que ha	El equipo no ha

soluciones	identificar y situar el problema, ha sido capaz de plantear soluciones acordes.	comprendido el problema pero ha planteado soluciones acordes con el tema y otras que no.	propuesto el equipo carecen de coherencia con respecto al problema.	sabido plantear ninguna solución.
Expresión	La exposición ha sido correcta, coherente y ordenada, manteniendo un tono y vocabulario adecuados para la situación y la problemática planteadas.	La exposición ha sido correcta, coherente y ordenada, pero el tono y el vocabulario en ocasiones no han sido los adecuados.	La exposición ha presentado un desorden y cierta incoherencia, y en ocasiones han presentado un vocabulario que no correspondía con el problema.	La exposición ha sido constantemente desordenada e incoherente, junto con un tono y vocabulario inapropiados.
Resolución	El equipo es capaz de resolver casi la totalidad de las cuestiones planteadas	El equipo sabe contestar algunos de los interrogantes que surjan.	Ante las preguntas que puedan surgir, el equipo solo es capaz de contestar las preguntas más básicas.	El equipo no sabe contestar a ninguna de las preguntas que puedan plantearse.
Cooperación	Se aprecia el trabajo cooperativo, manteniendo una línea común y al mismo tiempo notándose la parte que cada miembro del equipo ha elaborado.	Aunque se aprecia el trabajo cooperativo y el trabajo individual de cada miembro, no se mantiene una línea común.	El trabajo cooperativo es difícil de apreciar en ocasiones, se nota que ha habido una mayor participación de algunos miembros sobre otros. Algunas partes sí tienen una línea común.	El trabajo cooperativo es inexistente, cada parte presenta una línea distinta e incluso alguna está incompleta.
Experiencia	El trabajo cooperativo ha resultado beneficioso para el aprendizaje, aportando una experiencia satisfactoria en muchos aspectos (emocionales, conceptuales, metodológicos...)	El trabajo cooperativo ha resultado beneficioso para aprender pero ha supuesto una experiencia satisfactoria en algunos aspectos y en otros un problema.	El trabajo cooperativo ha sido más negativo que positivo para el aprendizaje pero sí satisfactorio para otros aspectos.	El trabajo cooperativo ha sido negativo tanto para aprender como para otros aspectos.

Tabla 20. Rúbrica para la autoevaluación del trabajo cooperativo. Elaboración propia.

Por último, indicaremos como se divide porcentualmente cada actividad en el total de esta Unidad Didáctica. La repartición del porcentaje de evaluación se corresponde con las tres actividades principales de la que se compone esta propuesta, adquiriendo el diario de clase y el proyecto final las mayores puntuaciones dada la particularidad de esta UD, en la que se requiere una constante reflexión crítica y analítica, así como la necesidad del trabajo cooperativo. No obstante, el debate tiene una menor incidencia con respecto a las otras dos actividades puesto que no disponemos del tiempo suficiente para poder desarrollar unos debates de larga duración en los que se implique la totalidad del estudiantado por igual, algo que sí ocurre en el trabajo cooperativo.

Porcentajes de evaluación		
Prueba de evaluación	Descripción	Porcentaje
Diario de clase	Elaborar un diario en el que se expongan las reflexiones críticas que se realizan tanto en clase como en casa.	35%
Debate e intervención en clase	Participar en clase demostrando interés por el tema propuesto.	30%
Proyecto final	Desarrollar un trabajo cooperativo para las Jornadas de Concienciación sobre los discursos de odio.	35%

Tabla 21. Porcentajes de evaluación. Elaboración propia.

4.9. Mapa de desempeño

Como parte final de la evaluación, quedará recogido en un mapa de desempeño en el que se aclara la secuencia didáctica en relación con los distintos elementos curriculares y específicos. De este modo, se ha relacionado todas las actividades y tareas que se desarrollarán a lo largo de esta Unidad Didáctica con los objetivos (de etapa, de área y específicos), competencias clave, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (curriculares y específicos), con el fin de que quede resumido y coherente.

Actividades	Objetivos de etapa	Objetivos de área	Objetivos específicos	Competencias clave	Criterio de evaluación curricular	Criterios de evaluación específicos	Estándares de aprendizaje evaluables (curriculares/específicos)
1. Mapa conceptual	b) e) h)	1, 9, 10, 14 8	I VII	AA / CSC	1, 3	C.E 1 C.E. 4	1.1 , 1.2, 3.1 E.E. 1.1., 1.2 E.E. 4.3
2. Análisis de textos y debates	a) b) c) d) e) h)	1, 6, 9, 10, 11, 14, 15,16 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11	I II III IV V VI VII VIII	CL / CMCT/ CSC / SIEE	1, 3 1, 2	C.E.1 C.E. 2 C.E. 3 C.E. 4	1.1, 1.2, 1.3, 3.1 / 1.1, 2.1, 2.2. E.E. 1.1, 1.2 E.E. 2.1, 2.2. E.E. 3.1 E.E. 4.1, 4.2., 4.3
3. Visualización crítica de los contenidos	a) b) c)	1, 10, 14, 15, 16	II IV V	CL CMCT CD	3 1, 2	C.E 3 C.E 4	3.1 / 1.1, 2.1, 2.2. E.E. 3.1, 3.2

	d) e) h)	2, 3, 4, 5, 6, 8, 11	VI VII VIII	CSC SIEE			E.E. 4.1, 4.2., 4.3, 4.4
4. Análisis de elementos culturales y debate	a) b) c) d) e) h) j)	1, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11	II IV V VI VII VIII	CL CMCT CD CSC SIEE CEC	3 1, 2	C.E 3 C.E 4	3.1 / 1.1, 2.1, 2.2. E.E. 3.1, 3.2 E.E. 4.1, 4.2., 4.3, 4.4.
5. Búsqueda crítica de tuits	a) c) d) e) h)	1, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16 3, 4, 5, 7, 8, 11	II IV V VI IX	CL CMCT CD CSC SIEE	3 1, 2	C.E 3 C.E 4	3.1 / 1.1, 2.1, 2.2. E.E. 3.1 E.E. 4.1, 4.2., 4.3, 4.4.
6. Desarrollo del proyecto final	a) b) d) e) j)	1, 10, 14, 15, 16 3, 5, 6, 11	II IV V VI VII VIII IX	CL CD AA CSC	3 1, 2	C.E 2 C.E 3 C.E 4	3.1 / 1.1, 2.1, 2.2. E.E. 2.1, 2.2. E.E. 3.1, 3.2 E.E. 4.1, 4.2., 4.3, 4.4.
7. Jornadas de Concienciación sobre los delitos de odio	a) b) c) d) e) h) j)	1, 6, 9, 10, 14, 16 2, 3, 4, 5, 6, 11	II IV V VI VIII IX X	CL CMCT AA CSC SIEE	3 1, 2	C.E 2 C.E 3 C.E 4 C.E 5	3.1 / 1.1, 2.1, 2.2. E.E. 2.1, 2.2. E.E. 3.1, 3.2 E.E. 4.1, 4.2., 4.3, 4.4. E.E. 5.1, 5.2

Tabla 22. Mapa de desempeño de la Unidad Didáctica. Elaboración propia.

5. Elementos curriculares complementarios

5.1. Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)

La Educación Secundaria Obligatoria debe constituir en sí misma un abanico de oportunidades amplio y diverso para el conjunto de estudiantes que la conforman, para lo que resulta fundamental ser una educación inclusiva y equitativa. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) debe de tener la posibilidad de una educación adaptada a sus circunstancias, capacidades, habilidades, ritmos e intereses, y no quedarse fuera del sistema educativo por no ser un estudiante normativo. En un Estado democrático garantizar la igualdad de oportunidades y derechos resulta más que fundamental, pero una igualdad y equidad consecuentes no estéticas.

Con todo ello esta equidad está dirigida por el siguiente abanico legislativo que ampara la consecución de dichos objetivos a nivel **nacional**:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Artículo 20 del Real Decreto 217/2022, de 19 de marzo, en el que se indican las pautas a seguir con el alumnado con necesidades educativas especiales.

A nivel **autonómico** nos apoyamos en:

- Acuerdo de 23 de marzo de 2021, del Consejo de Gobierno, por el que se toma conocimiento del Protocolo de Atención a Personas con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Circular de 24 de abril de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se dictan instrucciones para la adaptación del proceso de detección e identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y organización de la respuesta educativa.
- Capítulo VI del Decreto 110/2016, de 14 de junio, en el que se especifica todo lo referido a la atención a la diversidad.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Siguiendo la legislación vigente y en constante colaboración con el departamento de Orientación del centro para el alumno en cuestión de este grupo, se ha planteado una adaptación curricular no significativa para el alumno con TDAH que se concreta en:

➤ Instrucciones individualizadas y específicas como guía para una realización satisfactoria de las tareas.
➤ Adaptación específicas de las tareas, disminuyéndolas en un sentido cuantitativo y ahondando en las que más interés le susciten.
➤ Desplazamiento en las primeras mesas del aula para poder brindarle mayor atención individualizada por parte de la docente. No será una imposición sino que se acordará amigablemente con el alumno.
➤ Fomentar su intervención mediante preguntas que sepamos que le pueden interesar, y priorizar su participación a la del resto de compañeros.
➤ Petición al resto de la clase de mantener una actitud comprensiva, amigable y favorecedora para alcanzar un clima apropiado para el desarrollo social y académico del alumno.

➤ Priorizar las metodologías colaborativas e innovadoras que estimulen la posibilidad de intervención, así como otorgarle un rol claro dentro del trabajo en grupo.
➤ Cercanía docente no solo a nivel académico sino personal para conocer sus intereses, motivaciones y también sus preocupaciones, con el fin de poder tomar decisiones con mayor conocimiento de la situación y poder alcanzar un mayor carácter proactivo del alumno.
➤ Evaluación modificada que se adapte a sus circunstancias, como entrega de portafolios más concretos y guiados.

Tabla 23. Medidas para un alumno con TDAH. Selección extraída de Fundacióncadah.org <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/adaptaciones-basicas-a-utilizar-dentro-del-aula-con-un-alumnoa-con-tdah.html>

5.2. Elementos transversales

Entendiendo la necesidad de la transversalidad en nuestra materia así como en la propia educación integral, estos elementos resultan cruciales para el correcto desarrollo y planificación docente. Para esta UD, se centrará en consolidar especialmente los siguientes elementos transversales:

5.2.1. Desarrollo de la expresión oral y escrita y la comprensión lectora.

Siendo conscientes de las dificultades de comprensión lectora así como de expresión oral y escrita que muestran los estudiantes en la Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta que uno de los pilares de esta UD consiste en la identificación de términos y discursos determinados, y de la puesta en común en torno a determinadas cuestiones a través de una correcta argumentación, con el fin de paliar estas carencias se recurrirá a diferentes actuaciones:

1. Lectura en común de diferentes textos que el docente proporcionará al alumnado con el fin de realizar una lectura activa y en voz alta, de tal manera que podamos comprobar su comprensión, al igual que elementos como la entonación, el ritmo, etc. De esta manera también podremos abordar la capacidad de atención de un estudiantado que está acostumbrado a la sobre estimulación digital.

2. Investigación crítica sobre los distintos discursos de odio que se presentan en la UD, recurriendo para ello a las redes sociales al ser la principal y cotidiana fuente de información de nuestros estudiantes. Nos coordinaremos con el departamento de Lengua y Literatura con el fin de que el alumnado aprenda a desgranar la composición gramatical de estos discursos y sepa identificarlos.

3. Exposición de temas en grupo, apoyándose en los recursos TIC que consideren oportunos, al mismo tiempo que aprenden a trabajar en común.

4. Organización de debates sobre los contenidos expuestos en esta UD, mejorando su capacidad de comunicación y argumentación, pero también de escucha. Se realizarán en un ambiente de respeto e igualdad hacia los compañeros y compañeras.

5. Se proporcionará una **lista de lectura** con distintos títulos – a los que se pueden añadir propuestas propias – adecuados a su edad y que puedan abordar cuestiones relacionadas con la UD, de forma y manera que se genere en los estudiantes el hábito lector.

5.2.2. Educación en valores de convivencia y diversidad.

El desarrollo de esta UD tiene como pilar fundamental reconocer las diferencias en la sociedad y comprender la necesidad de la diversidad para vivir en un ambiente convivencial positivo. Para ello es fundamental fomentar una educación de acuerdo a estos valores, construyendo una ciudadanía crítica y militante contra las distintas violencias que se ejercen hacia los grupos sociales discriminados. Del mismo modo, se fomentará el respeto al medioambiente de acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible. Para ello, recurriremos a los siguientes elementos transversales:

1. Proyección de recursos audiovisuales relacionados con la propuesta didáctica que generen impacto en los estudiantes, para que así hagan una posterior reflexión crítica.

2. Exposición de diversas noticias en las que se aborde o reflejen la cuestión de los discursos de odio, para poder ponerlo a debate en la clase y elaborar posteriormente distintos planes de actuación.

3. Lectura y comprensión de los Derechos Humanos fundamentales para entender así la importancia de hacer frente a la violencia que sufren los grupos discriminados, y de igual manera comprender la relevancia de los DDHH para todos los ciudadanos.

5.2.3. Uso de las TIC.

Debido al contexto tecnologizado en el que nos encontramos, creemos necesario apostar por el uso de las TIC en el aula, siéndonos útiles para los fines educativos así como para mantenernos cerca de las dinámicas en las que se mueve el alumnado. La digitalización de las clases es evidente, apostando en ellas con recursos digitales tales como ordenadores, tablets, pizarra digital,... Es por ello, que enfocamos las TIC desde distintos puntos:

1. Como apoyo para las docentes a la hora de realizar las explicaciones, pudiendo contar con distintos recursos digitales como por ejemplo programas de presentación. Además nos permite una comunicación directa y personal con el alumnado mediante e-mail.

2. Como material del alumnado, puesto que gracias a la conexión a Internet los estudiantes pueden encontrar información en diversas fuentes de manera veloz, al mismo tiempo que les puede servir como apoyo para la elaboración de trabajos o dossieres.

3. Como recurso para una metodología interactiva al proporcionarnos una **amplia variedad de recursos digitales** de toda índole que puede ayudar a la innovación docente, además de poder elaborar y difundir las distintas actividades que se realicen en grupo mediante las redes sociales.

6. Innovación educativa. Jornadas de Concienciación sobre los discursos de odio

La propuesta didáctica aquí planteada ya supone una innovación educativa por la cuestión que trata y la manera en que se aborda, no adecuándonos a un mero aprendizaje memorístico y tradicional, sino fomentando una constante postura crítica y reflexiva. El propio desarrollo de la Unidad Didáctica ha hecho necesaria la incorporación de una metodología activa e innovadora cuya culmen vendrían a ser la exposición de unas Jornadas de Concienciación.

Indudablemente la innovación docente que se ha creído más idónea para poder llevar a cabo este proyecto final ha sido el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), al tratarse de una metodología que fomenta la adquisición de conocimientos y competencias clave a través de un producto final elaborado como respuesta a un problema real, como en este caso son los discursos de odio. Siguiendo a Trujillo (2015), este proyecto debe tener en cuenta:

- Implica un pensamiento crítico, resolutivo, cooperativo y comunicativo para que el alumnado sea capaz de encontrar soluciones al problema planteado en lugar de limitarse a la memorización sin ninguna implicación más.
- Es imprescindible la investigación para el proceso de aprendizaje de las ABP, siendo el propio alumnado quienes se cuestionen, busquen respuestas y concluyan para poder conseguir el producto final.
- Fomenta la capacidad de decisión de los estudiantes, de forma y manera que aprenden a trabajar de manera independiente y responsable con el papel de cada individuo.
- Implica la exposición del proyecto a otros oyentes, lo que permite tanto la asimilación del proyecto como la fomentación de la oratoria y pero también de la escucha ante las preguntas posteriores que puedan surgir.

Así mismo, la elección de esta innovación y su proyecto final se sustenta en un pilar básico: la educación en valores. La propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 nos habla de que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos

étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”²¹.

La educación ha de ser una respuesta a las necesidades y las problemáticas sociales que fomenta valores de convivencia, respeto e igualdad. No es un espacio ajeno de las vicisitudes que suceden en el mundo, y aunque durante años se ha mantenido la idea de que la educación en valores corresponde únicamente a la familia, lo cierto es que los centros educativos no pueden mantenerse al margen sino ser punta de lanza en la construcción de una ciudadanía consecuente y militante en la defensa de valores democráticos y de las libertades y derechos fundamentales. Para ello es crucial atajar temas controvertidos que, aunque puedan reticencias, son más que necesarios para desarrollar una perspectiva analítica y crítica del entorno en el que convivimos, para ser conscientes de que como sociedad tenemos virtudes pero también defectos que debemos de solucionar en común, bajo una convivencia sana, igualitaria y diversa.

En lo que respecta a cómo se van a desarrollar estas Jornadas de Concienciación, en primer lugar se indicará al alumnado que, ante el problema de los discursos de odio que atraviesan la sociedad, deben elaborar un producto final que consistirá en una exposición al resto de alumnado del centro con el fin de que transmitan la importancia de poner fin a estas discursivas. Para ello, deben dividirse en cuatro equipos formales de cinco miembros cada uno, y repartirse los roles que favorecerán al correcto funcionamiento del mismo siendo estos (Pujolàs,2002):

- Secretario/a: quien se encargará de anotar toda la información que pueda ser de utilidad para el desarrollo de la exposición.
- Portavoz: será la figura representativa del equipo y quien expondrá en las Jornadas de Concienciación.
- Coordinador: se encargará de repartir el trabajo de manera igualitaria y coherente. También se encargará de proponer los criterios y tiempos de trabajo, pero su aplicación deberá ser consensuada.
- Mediador: su figura resulta fundamental para el mantenimiento de un ambiente proclive y sano para el trabajo cooperativo. Deberá intervenir en los momentos en los que el desacuerdo entre los miembros exceda el tono o suponga un problema para la convivencia de todos ellos.
- Supervisor/a: deberá asegurar que todos los miembros del equipo desarrollen correctamente su rol así como que se cumplan los tiempos y criterios establecidos.

21 Extraído de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

En cuanto a su desarrollo, a lo largo de la Unidad Didáctica el secretario/a debe de ir anotando las cuestiones que puedan nutrir a la posterior investigación que deban elaborar en equipo, sobre todo en los momentos de debate o en la recopilación de datos. Posteriormente, y de manera autónoma, será el conjunto del equipo quienes planteen cómo van a llevar a cabo su exposición, que tipo de contenido van a enfatizar, que recursos incluirán, etc. Tienen total libertad creativa para llevar a cabo las Jornadas, pudiendo elaborar si así lo consideran folletos previos que repartir en el instituto.

Con el desarrollo de estas Jornadas de Concienciación, como hemos dicho anteriormente se pretende en primer lugar que el alumnado asimile, comprenda y gestione el problema de los discursos de odio, por lo que la primera concienciación es la que deben hacer ellos y ellas para posteriormente poder transmitirla al resto de compañeros y compañeras, fomentando de este modo que los estudiantes adquieran una mayor autonomía, la capacidad de trabajar en cooperación, de resolución de problemas, de llegar a consensos que enfatizen los valores democráticos y la necesidad de convivir en un mundo diverso e igualitario.

E. CONCLUSIONES

Necesitamos de una sociedad en la que la pluralidad, la igualdad, la interculturalidad y el respeto se comprendan como puntos nodales de un mundo en el que ya no tienen cabida discursos reaccionarios y excluyentes. Necesitamos formar ciudadanos comprometidos consigo mismo y con el común, dotados de una perspectiva crítica y consecuente para que sean capaces de analizar no solo el entorno en el que se desarrollan sino también a sí mismos.

Como docentes no debemos limitarnos a enseñar según los epígrafes de un libro de texto, sino que debemos de ser capaces de llevar al aula temas controvertidos que formen parte de las problemáticas sociales, culturales y políticas. No somos personas que se dedican exclusivamente a enseñar conocimiento compuesto por fechas, nombres y acontecimientos, sino que somos docentes de una disciplina que requiere de una constante relación del pasado y del presente para formar a ciudadanos y ciudadanas que cuestionen todo y sepan actuar por sí mismos, que conozcan sus límites inquebrantables y que defiendan los derechos y libertades con consciencia. Esta ha sido la columna vertebral de una Unidad Didáctica cuyo tema resulta fundamental abordar con las generaciones venideras puesto que son quienes deben crecer sabiendo quiénes son y no sufrir ningún tipo de restricción por ello.

Como decía Rosa Luxemburgo: “Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”.

F. BIBLIOGRAFÍA

Alabao, N. (2018). Género y fascismo: la renovación de la extrema derecha europea. En Alabao, N et al. *Un feminismo del 99%*. (pp. 141-158). Madrid: Editorial Lengua de Trapo.

Alegre, C. y Tudela, A. (2019). Cuerpos situados: educación, género y subjetividad en tiempos post-identitarios. En Raussel, H. y Talavera, M. *Género y didácticas*. (pp. 47-79). Valencia: Tirant Humanidades

Alonso, L. y Vázquez, V. J. (2017). *Sobre la libertad de expresión y el discurso de odio. Textos críticos*. Sevilla: Athenaica Ediciones Universitarias.

Álvarez-Benavides, A. y Jiménez, F. (2021). La contraprogramación cultural de VOX: secularización, género y antifeminismo. *Política y sociedad*, vol. 58, n.º 2: pp. 1-12. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8057599>

Andreeva, S. (2021). *"White panthers": división etno-racial del trabajo en el activismo antirracista en Madrid*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado 4 de junio de 2022, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/696624/andreeva_eneva_stoyanka.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A). https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Azpiaz, J. (2014). Análisis crítico del discurso con perspectiva feminista. En Mendi, I. et al (eds). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. (pp. 111-125). Bilbao: Hegoa. Simref. Recuperado 16 de junio de 2022, de <https://www.researchgate.net/publication/322129297>

Blasco, I. (2005). «Sección Femenina» y «Acción Católica»: la movilización de las mujeres durante el franquismo. *Gerónimo de Uztariz*, 21: pp. 55-66. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2173582>

Carby, H. V. (2012). Mujeres blancas, ¡escuchad! El feminismo negro y los límites de la hermandad femenina. En VV.AA., *Feminismos negros. Una antología*. (pp. 209-245). Madrid: Traficante de sueños.

Chamouveau, B. (2017). *Tiran al maricón. Los fantasmas «queer» de la democracia (1970-1988). Una interpretación de las subjetividades gays ante el Estado español*. Madrid: Ediciones Akal.

Cobo, F., (2016). ¿Fue realmente revolucionario el fascismo? Reflexiones desde la Historia Política y Social comparada de la Europa de Entreguerras. En Cobo, F., Hernández, C. y del Arco, M.A. *Fascismo y modernismo. Política y cultura en la Europa de Entreguerras (1918-1945)*. (pp. 37-61) Granada: Editorial Comares

Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Recuperado 15 de junio de 2022, de <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

Cortina, A. (2017). ¿Cómo superar los conflictos entre los discursos del odio y la libertad de expresión en la construcción de una sociedad democrática? *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, n.º 94: pp. 77-92. Recuperado 15 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7424455>

Davis, A. (2017). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.

Díez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Editorial Octaedro

Domènech, X. (2020). *Un haz de naciones. El Estado y la plurinacionalidad en España*. Barcelona: Editorial Península.

Enguix, B. (2009). Espacios y disidencias: el Orgullo LGTB. *Quaderns-e*, nº14. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2188052>

Esteve, Z. (2020). *Micro-espacios de odio en Twitter. Análisis de las características ambientales del ciberlugar para la detección y prevención de la comunicación violenta y el discurso de odio*. [Tesis de doctorado. Universidad Miguel Hernández de Elche]. Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287780>

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 179-205). Barcelona: Editorial Gedisa

Francesconi, A. (2009). El lenguaje del franquismo y del fascismo italiano. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, n.º 22: pp. 81-97. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731987>

Folguera, P. (Ed.). (2007). *El feminismo en España. Dos siglos de Historia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.

Gil, D. (2019). *Islamofobia, racismo e izquierda: discursos y práctica del activismo en España*. [Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=223214>

Giroux, H. A. (2020). El Fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo. *Entramados: Educación y sociedad*, 7: pp. 14-19. Recuperado 12 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7507370>

González, M. (2022). *VOX S.A.: El negocio del patriotismo español*. Barcelona: Editorial Península

Larumbe, M. A. (2012). *Una inmensa minoría. Influencia y feminismo en la Transición*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Martínez, J.L. y Burgueño C.L. (2019). *Patriarcado y capitalismo. Feminismo, clase y diversidad*. Madrid: Akal

Massip, M., et al. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2). Recuperado 12 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8014054>

Massip Sabater, Mariona & Santisteban, Antoni. (2020). LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EUROPA - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA NA EUROPA. *Revista Espaço do Currículo*. 13. 142-152. Recuperado 12 de junio de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/343678718_LA_EDUCACION_PARA_LA_CIDADANIA_DEMOCRATICA_EN_EUROPA_-_EDUCACAO_PARA_A_CIDADANIA_DEMOCRATICA_NA_EUROPA

Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2021). Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida. En Santisteban, A., & Castellvi, J. *La Enseñanza de la Historia en Brasil y España: Un Homenaje a Joan Pàges Blanch*. (pp. 47-68). Editora Fi. https://www.researchgate.net/publication/351098834_Pensar_la_ensenanza_de_las_ciencias_sociales_como_una_experiencia_historica_para_la_vida

Mira, A. (2007). *De Sodoma a Chueca. Una Historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*. Barcelona: Editorial EGALES.

Montero, J. (2018). La huelga feminista el 8M: haciendo historia. En Alabao, N. et al. *Un feminismo del 99%*. (pp. 33-45). Madrid: Editorial Lengua de Trapo.

Nash, M. (2018). *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil*. Barcelona: Penguin Random House.

Nielfa, G. (2011). Mujeres y política en el franquismo: el régimen y la oposición. En A. Egido y A. Fernández (Eds.), *Ciudadanas, militantes y feministas. Mujer y compromiso político en el siglo XX* (pp. 163–199). Madrid: Editorial Eneida.

Paxton, R. O. (2019). *Anatomía del fascismo*. Valencia: Capitán Swing.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO

Rodríguez, J.L. (2006). De la vieja a la nueva extrema derecha (pasando por la fascinación por el fascismo). *Historia Actual Online*, nº9: pp. 87-99. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2188052>

Rosado, A. (2018). La cosificación de las mujeres como instrumento de una ideología perversa: los cuerpos del fascismo. *Asparkia: Investigación feminista*, nº33: pp. 185-204. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697197>

Santisteban, A., & Castellvi, J. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. En Santisteban, A., & Castellvi, J. *La Enseñanza de la Historia en Brasil y España: Un Homenaje a Joan Pàges Blanch*. (pp. 47-68). Editora Fi. Recuperado 13 de junio de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/351061180_La_formacion_del_Pensamiento_Historico_como_Pensamiento_Critico

Santisteban, A., & González-Valencia, G. (2021). Educación histórica y ciudadanía global. En Santisteban, A., & Castellvi, J. *La Enseñanza de la Historia en Brasil y España: Un Homenaje a Joan Pàges Blanch*. (pp. 95-116). Editora Fi. Recuperado 13 de junio de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/351229872_Educacion_historica_y_ciudadania_global

Sierra, A. (2007). Los discursos de odio. *Cuadernos del Ateneo*, n.º 24: pp. 5-17. Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2604988>

Tin, L-G. (2012). *Diccionario Akal de la homofobia*. Madrid: Ediciones Akal

Trujillo, F. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado 13 de junio de 2022, de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

Valdez, M.B., Arcila, C. y Jiménez, J. (2019). “El discurso del odio hacia migrantes y refugiados a través del tono y los marcos de los mensajes en Twitter”, *RAEIC, Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, vol.6, num.12: 361-384. <http://www.revistaeic.eu/index.php/raeic/article/view/209>

Velasco, T. (2017). *Representaciones sociales de la transexualidad y de las personas transexuales en España*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127729>

G. ANEXOS

Anexo I. Textos

Texto 1. Discursos totalitarismos

Anti-liberalismo fascista

“Hemos sepultado el viejo Estado democrático, liberal, agnóstico y paralítico, el viejo Estado que en homenaje a los inmortales principios deja que la lucha de clases se convierta en una catástrofe social. A este viejo Estado que enterramos con funerales de tercera, lo que hemos sustituido por el Estado corporativo y fascista, el Estado de la sociedad nacional, el Estado que une y disciplina, que amoriza y guía los intereses de todas las clases, igualmente tuteladas. “

Mussolini. *Al pueblo de Roma en el XXVIII octubre 1926. En Espíritu de la Revolución...*, p. 144

La guerra y la paz en la ideología fascista

“Ante todo, el fascismo, en lo que concierne en general al futuro y al desarrollo de la humanidad, y dejando aparte toda consideración de política actual, no cree en la posibilidad ni en la utilización de la paz perpetua. Por esa razón rechaza el pacifismo, el cual en el fondo esconde una renuncia a la lucha y una cobardía ante el sacrificio. Únicamente la guerra lleva a su punto máximo de tensión todas las energías humanas e imprime un sello de nobleza a los pueblos que poseen la valentía de enfrentarse a ella. Las restantes experiencias son solo sucedáneos que no colocan nunca al hombre frente a él mismo, ante la alternativa de la vida o la muerte. Es por ello que una doctrina que parta del postulado previo de la paz es ajena al fascismo.”

Mussolini, 1932.

El Estado racista según Hitler

“Nosotros los nacional-socialistas debemos establecer una distinción bien marcada entre el Estado, que es el continente, y la raza, que es el contenido. El continente no tiene razón de ser si no es capaz de conservar y de preservar su contenido. También el fin supremo del Estado racista debe ser el asegurar la conservación de los representantes de la raza primitiva, creadora de la civilización que hace la belleza y el valor de una humanidad superior. El Estado racista habrá cumplido su papel supremo de formador y educador cuando haya grabado en el corazón de la juventud que le ha sido confiada, el espíritu y el sentimiento de la raza. Es preciso que ni un solo muchacho o muchacha pueda dejar la escuela sin estar plenamente instruido de la pureza de la sangre.

La existencia de tipos humanos inferiores ha sido siempre una condición previa esencial para la formación de civilizaciones superiores (...). El judío, en lo que concierne a la civilización, contamina el arte y la literatura, envilece los sentimientos naturales, oscurece todos los conceptos de belleza, de dignidad.”

Hitler. *Mi lucha.* 1924

Leyes de Nuremberg del 15 de septiembre de 1935

“1. Se prohíben los matrimonios entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

2. Se prohíben las relaciones extramatrimoniales entre judíos y súbditos de sangre alemana o asimilada.

Se prohíbe a los judíos enarbolar o engalanar con los colores alemanes nacionales. En cambio pueden hacerlo con los colores judíos; el ejercicio de este derecho está garantizado por el Estado.

Las infracciones al número 1 se sancionarán con pena de reclusión. Las infracciones al número 2, con pena de prisión o reclusión.”

Textos extraídos de <https://historia1imagen.cl/2007/06/29/documentos-fascismo-y-nazismo/>

Texto 2. La Estrategia y Plan de Acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio

“¿Qué es el discurso de odio?”

Si bien no existe una definición jurídica internacional del discurso de odio y la descripción de lo que constituye “odio” resulta polémica y controvertida, las Naciones Unidas consideran que discurso de odio es cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad. En muchos casos, el discurso de odio tiene raíces en la intolerancia y el odio, o los genera y, en ciertos contextos, puede ser degradante y divisivo.

En lugar de prohibir el discurso de odio como tal, el derecho internacional prohíbe la incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia (en adelante, la “incitación”) . La incitación es una forma de expresión muy peligrosa, ya que tiene por objeto explícito y deliberado dar lugar a discriminación, hostilidad y violencia, que también podrían provocar o incluir actos de terrorismo o crímenes atroces. El derecho internacional no exige que los Estados prohíban el discurso de odio que no alcanza el umbral de la incitación. Es importante subrayar que, incluso cuando no está prohibido, el discurso de odio puede ser perjudicial.

Las repercusiones del discurso de odio afectan a numerosas esferas de actuación de las Naciones Unidas, entre las que cabe mencionar las siguientes: la protección de los derechos humanos; la prevención de los crímenes atroces, la prevención del terrorismo y de la propagación subyacente del extremismo y el antiterrorismo violentos y la lucha contra ellos; la prevención de la violencia de género y la lucha contra ella; el incremento de la protección de los civiles y refugiados; la lucha contra todas las formas de racismo y discriminación; la protección de las minorías; el sostenimiento de la paz; y la participación de las mujeres, los niños y los jóvenes. Hacer frente al discurso de odio, por lo tanto, requiere una respuesta coordinada que trate las causas profundas y los factores del discurso de odio, así como sus efectos sobre las víctimas y las sociedades en general.

Visión estratégica

La Estrategia y Plan de Acción de las Naciones Unidas sobre el Discurso de Odio tiene por objeto proporcionar a las Naciones Unidas el espacio y los recursos necesarios para hacer frente a los discursos de odio, que suponen una amenaza para los principios, los valores y los programas de las Naciones Unidas. Las medidas adoptadas estarán en consonancia con las normas y principios internacionales de derechos humanos, en particular el derecho a la libertad de opinión y de expresión.

La Estrategia tiene dos objetivos:

- ✔ Mejorar las actividades de las Naciones Unidas encaminadas a afrontar las causas profundas y los factores del discurso de odio.
- ✔ Hacer posible que las Naciones Unidas respondan de manera eficaz a los efectos del discurso de odio en las sociedades.

A fin de hacer frente al discurso de odio, las Naciones Unidas pondrán en práctica medidas en el plano mundial y nacional y mejorarán la cooperación interna entre los organismos pertinentes de las Naciones Unidas.

La Estrategia se guiará por los siguientes principios:

1. La Estrategia y su aplicación estarán en consonancia con el derecho a la libertad de opinión y de expresión. Las Naciones Unidas apoyan que haya más discurso, no menos, como la manera principal de hacer frente al discurso de odio;
2. La lucha contra el discurso de odio es responsabilidad de todos, gobiernos, sociedades y el sector privado, empezando por las mujeres y los hombres concretos. Todos somos responsables y todos debemos actuar;
3. En la era digital, las Naciones Unidas deben apoyar a una nueva generación de ciudadanos digitales, empoderados para reconocer y rechazar el discurso de odio y oponerse a él;
4. Necesitamos saber más para actuar eficazmente: esto exige coordinar la recopilación de datos y la investigación, en particular sobre las causas profundas, los factores y las condiciones que propician el discurso de odio.

Compromisos fundamentales

- Vigilancia y análisis del discurso de odio. Las entidades pertinentes de las Naciones Unidas deben estar en condiciones de reconocer, vigilar y analizar las tendencias relativas al discurso de odio y recopilar datos sobre ellas.
- Hacer frente a las causas profundas, los factores y los protagonistas del discurso de odio. El sistema de las Naciones Unidas debe adoptar un entendimiento común de las causas profundas y los

factores del discurso de odio, a fin de tomar las medidas pertinentes para afrontarlo o mitigar sus efectos de la manera más eficaz posible. Las entidades pertinentes de las Naciones Unidas también deben descubrir y apoyar a los agentes que combaten el discurso de odio.

- Aliento y apoyo a las víctimas del discurso de odio. Las entidades de las Naciones Unidas deben mostrar su solidaridad con las víctimas del discurso de odio y aplicar medidas centradas en los derechos humanos y destinadas a combatir el discurso de odio vengativo y la escalada de la violencia. También deben promover medidas para garantizar que se respeten los derechos de las víctimas y se atiendan sus necesidades, por ejemplo, mediante la promoción de las reparaciones, el acceso a la justicia y los servicios de orientación psicológica.
- Colaboración con medios de comunicación nuevos y tradicionales. El sistema de las Naciones Unidas debe establecer y fortalecer alianzas con medios de comunicación nuevos y tradicionales para hacer frente al discurso de odio y promover los valores de la tolerancia, la no discriminación, el pluralismo y la libertad de opinión y de expresión.
- Uso de la tecnología. Las entidades de las Naciones Unidas deben adaptarse a las innovaciones tecnológicas y alentar la realización de más investigaciones sobre la relación entre el uso indebido de Internet y las redes sociales para difundir el discurso de odio y sobre los factores que impulsan a las personas a cometer actos de violencia. Las entidades de las Naciones Unidas también deben colaborar con agentes del sector privado, incluidas las empresas de medios sociales, en relación con las medidas que puedan adoptar para apoyar los principios de las Naciones Unidas y para afrontar y contrarrestar el discurso de odio, fomentando las alianzas entre los gobiernos, la industria y la sociedad civil.
- Uso de la educación como instrumento para afrontar y contrarrestar el discurso de odio. Las entidades de las Naciones Unidas deben tomar medidas en el ámbito de la educación formal e informal para implementar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, promover los valores y las competencias de la educación para la ciudadanía mundial y aumentar la alfabetización mediática e informacional.
- Promoción de sociedades pacíficas, inclusivas y justas para hacer frente a las causas profundas y los factores del discurso de odio. El sistema de las Naciones Unidas debe concienciar sobre el respeto de los derechos humanos, la no discriminación, la tolerancia y la comprensión de otras culturas y

religiones, así como la igualdad de género, incluido el mundo digital. Debe promover la comprensión mutua y el diálogo intercultural, interreligioso e intrarreligioso.”

Extraído de https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf

Texto 3. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)

“Artículo 1.

Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2.

La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Artículo 3.

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación. Ningún cuerpo, ningún individuo, pueden ejercer una autoridad que no emane expresamente de ella.

Artículo 4.

La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no perjudique a otro: por eso, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites que los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites sólo pueden ser determinados por la ley.

Artículo 6.

La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho a contribuir a su elaboración, personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos, ya sea que proteja o que sancione. Como todos los ciudadanos son iguales ante ella, todos son igualmente admisibles en toda dignidad, cargo o empleo públicos, según sus capacidades y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos.

Artículo 12.

La garantía de los derechos del hombre y del ciudadano necesita de una fuerza pública; por lo tanto, esta fuerza ha sido instituida en beneficio de todos, y no para el provecho particular de aquellos a quienes ha sido encomendada.”

Extraído de https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf

Texto 4. Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana - Olympe de Gouges (1789)

“Artículo 1.

La mujer nace libre y goza igual que el hombre de los derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2.

El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.

Artículo 3.

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.

Artículo 4.

La libertad y la justicia consiste en devolver todo lo que le pertenece al otro; así el ejercicio de los derechos naturales de la mujer no tienen más límites que la tiranía perpetua que el hombre le impone. Esos límites deben de ser reformados por las leyes de la naturaleza y de la razón.

Artículo 6.

La ley debe ser la expresión de la voluntad general. Todas las ciudadanas y ciudadanos tienen el derecho de participar personalmente, o por medio de sus representantes en su formación. Ésta debe ser la misma para todos: todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, siendo iguales ante sus ojos, deben de ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades, y sin otras distinciones que aquellas de sus virtudes y sus talentos.

Artículo 12.

La garantía de los derechos de la mujer y de la ciudadana necesita una utilidad mayor, esta garantía se instituye, para beneficio de todos y no para la utilidad particular de aquellos que la tienen a su cargo.”

Extraído de https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf

Texto 5. Declaración de los Derechos Humanos

“Artículo 2.

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 12.

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13.

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país

Artículo 19.

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 29.

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.”

Extraído de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Texto 6. Fragmentos de diferentes textos sobre la raza

1. Blanquitud y jerarquía globalización

“Sin negar que los negros se puedan civilizar, es cierto, pero, que su civilización siempre será inferior a la nuestra, porque la fuerza de la mente de aquella gente es realmente inferior. Creemos que la raza superior a cualquier otra, aquella de la que dependerá siempre el destino del mundo, es la raza blanca.”

Farmochi. Curso de geografía universal (1850)

Extraído de <http://www.claseshistoria.com/imperialismo/%2Bfarmochi.htm>

2. Concepción antropológica

“Se hicieron las deducciones generales siguientes: 1ª. Hay razones tan buenas para clasificar al negro como una especie diferente del europeo (...). 2ª. Las analogías entre los negros y los monos son más grandes que entre los monos y los europeos. 3ª. El negro es inferior, intelectualmente, al hombre europeo. 4ª. El negro es más humano en su natural subordinación al hombre europeo que bajo cualquier circunstancia. 5ª. El negro tan sólo puede ser humanizado y civilizado por los europeos.”

James Hunt. Sesión científica de la Sociedad Antropológica de Londres (1863)

Extraído de <https://datosatutiplen.wordpress.com/2019/06/21/algunos-antropologos-certifican-por-que-los-negros-son-inferiores/>

3. Modernidad-colonialidad

“América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera *id-entidad* de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial”

Aníbal Quijano. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*.

Extraído de Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

4. Eurocentrismo. Ideología y ciencia

“¿Cómo y sobre qué basan, en tales condiciones, la pretendida continuidad de la aventura cultura europea? El siglo XIX inventó para ella la hipótesis racistas. Trasponiendo los métodos de la clasificación de las especies animales y del darwinismo (...), las “razas” humanas supuestamente heredan caracteres innatos cuya permanencia trasgrede las evoluciones sociales. Según esta óptica esas predisposiciones de tipo psicológico dan, en gran medida, origen a las evoluciones sociales divergentes. La lingüística, ciencia nueva en construcción en la época, inspirándose para la clasificación de las familias de lenguas en el método de la ciencia de las especies, asocia así los pretendidos caracteres específicos de los pueblos a los de sus lenguas.

Desde luego, una construcción ideológica de este género implicaba la edificación simultánea de los términos del contraste que se afirma. La oposición pueblos y lenguas indoeuropeas/pueblos y lenguas semitas (hebreos y árabes) erigida pomposamente en dogma que según se pretende está científicamente establecida y es indiscutible constituye uno de los mejores ejemplos del tipo de elucubraciones necesarias al eurocentrismo.”

En Amin, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Anexo II. Actividades

1. Cuestionario sobre los discursos de odio

- A) ¿Qué entiendes por discurso de odio? ¿Y por delito de odio?
- B) ¿Crees que insultar y/o agredir a alguien es un discurso/delito de odio?
- C) ¿Cuáles consideras que son los derechos más importantes?
- D) Samuel Luiz fue asesinado en 2021, esta es parte de la sentencia. ¿Qué te hace sentir?

“El acusado, debido a la orientación sexual de [la víctima], y sin otro motivo que la finalidad de humillarle, menospreciarle, ofender su dignidad, y menoscabar su integridad física, le propinó un golpe con la mano y un puñetazo en la cara, cayendo [la víctima] al suelo, y cuando intentó levantarse, el [otro] acusado le propinó otro puñetazo en la cara”, relata la sentencia.

En ella, además, se especifica que cuando las amigas de la víctima preguntaron a los agresores que por qué hacían eso, uno de ellos dijo que “porque es un maricón de mierda y se lo merece”, además de advertirles “que no se metieran porque las iba rajar y que iba a reventar a su amigo maricón”²².

- E) ¿Consideras que vivimos en una sociedad diversa, igualitaria y tolerante?

2. Ejemplos de preguntas guía para las reflexiones del diario de clase

- ¿Cómo definirías los discursos de odio? ¿Lo consideras un delito? ¿Por qué?
- Hemos visto las distintas violencias no solo físicas que hay hacia las mujeres. Reflexiona acerca de lo que esto supone.
- Has podido comprobar por ti mismo/a la cantidad de contenido de odio que hay en las redes sociales. ¿Qué te genera darte cuenta de eso?
- Teniendo en cuenta las estadísticas que hemos visto, ¿por qué crees que en los últimos años han aumentado tanto los discursos de odio? ¿Por qué ha crecido más entre la gente joven? ¿Y por qué han crecido tanto las violencias hacia la orientación sexual e identidad de género?

Anexo III. Recursos audiovisuales

Imagen 1. Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2020

22 Extraído de <https://www.newtral.es/delitos-de-odio-lgtbi-samuel-luiz-sonia-rescalvo/20210707/>

3.2 Perfil de la VÍCTIMA según grupo de edad: MENORES

>> Victimizaciones registradas según ámbito, tipología penal y sexo



VICTIMIZACIONES POR DELITOS DE ODIO	Hombre	Mujer	Pers.Jurid./Desc.	Total
ANTISEMITISMO	0	0	0	0
APOROFOBIA	1	0	0	1
CREENCIAS O PRÁCTICAS RELIGIOSAS	0	0	0	0
PERSONA CON DISCAPACIDAD	7	6	0	13
ORIENTAC. SEXUAL E IDENT. GÉNERO	25	10	0	35
RACISMO/XENOFOBIA	24	35	0	59
IDEOLOGÍA	10	2	0	12
DISCRIMINACIÓN POR SEXO/GÉNERO	9	6	0	15
DISCRIMINACIÓN GENERACIONAL	0	0	0	0
DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN ENFERM.	1	0	0	1
ANTIGITANISMO	1	3	0	4
TOTAL VICTIMIZACIONES POR DELITOS	78	62	0	140
INFRAC. ADM. Y RESTO INCIDENTES	2	0	0	2
Total VICTIMIZACIONES	80	62	0	142

TIPO DE HECHO	Hombres	Mujeres	TOTAL	0%	20%	40%	60%	80%	100%
LESIONES	22	9	31						
AMENAZAS	19	9	28						
TRATO DEGRADANTE	5	8	13						
INJURIAS	3	7	10						
COACCIONES	5	4	9						
PROMOC./INCIT.PÚB. ODIO	2	5	7						
ACOSO CONTRA LA LIBERTAD DE LAS PERSONAS	4	2	6						
MALOS TRATOS ÁMBITO FAMILIAR	3	3	6						
ACOSO SEXUAL	1	4	5						
RESTO	16	11	27						
Total DELITOS DE ODIO (+Pers.Jurid.)	80	62	142						

4.2 Perfil del AUTOR según grupo de edad: MENORES

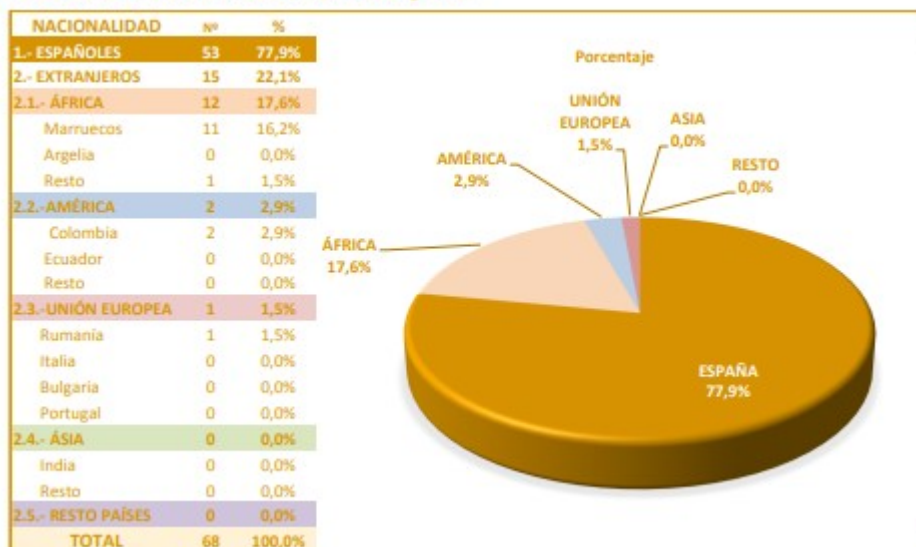
>> Detenc./Invest. registradas según ámbito, tipología penal y sexo



DETENCIONES / INVESTIGADOS	Hombre	Mujer	Total
ANTISEMITISMO	0	0	0
APOROFOBIA	2	0	2
CREENCIAS O PRÁCTICAS RELIGIOSAS	0	0	0
PERSONA CON DISCAPACIDAD	8	0	8
ORIENTAC. SEXUAL E IDENT. GÉNERO	29	0	29
RACISMO/XENOFOBIA	5	5	10
IDEOLOGÍA	9	1	10
DISCRIMINACIÓN POR SEXO/GÉNERO	4	0	4
DISCRIMINACIÓN GENERACIONAL	0	3	3
DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN ENFERM.	1	0	1
ANTIGITANISMO	1	0	1
Total DETENCIONES/INVESTIGADOS	59	9	68

TIPO DE HECHO	Hombres	Mujeres	TOTAL	0%	20%	40%	60%	80%	100%
AMENAZAS	20	1	21						
ACOSO CONTRA LA LIBERTAD DE LAS PERSONAS	9	2	11						
LESIONES	8	0	8						
DESORDENES PÚBLICOS	7	0	7						
TRATO DEGRADANTE	6	1	7						
OTROS CONTRA LA CONSTITUCIÓN	3	0	3						
HURTO	0	3	3						
HUM./MENOSPREC./DESCR.DIGN.PERSONAS	3	0	3						
COACCIONES	1	1	2						
RESTO	2	1	3						
Total DELITOS DE ODIO	59	9	68						

Nacionalidad de las detenciones / investigados



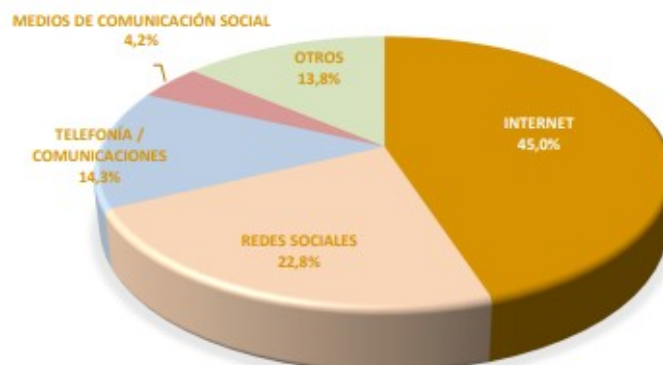
5.1 Delitos de odio cometidos a través de INTERNET Y REDES SOCIALES

>> Hechos conocidos

INTERNET Y REDES SOCIALES	2018	2019	2020	%Variación
ANTISEMITISMO	2	0	0	0,0
APOROFOBIA	0	0	0	0,0
CREENCIAS O PRÁCTICAS RELIGIOSAS	5	12	7	-41,7
PERSONA CON DISCAPACIDAD	4	5	9	80,0
RACISMO/XENOFOBIA	32	31	37	19,4
IDEOLOGÍA	89	133	78	-41,4
ORIENTAC. SEXUAL E IDENT. GÉNERO	24	17	32	88,2
DISCRIMINACIÓN POR SEXO/GÉNERO	9	5	17	240,0
DISCRIMINACIÓN GENERACIONAL	0	0	0	0,0
DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN ENFERM	1	0	3	100,0
ANTIGITANISMO	0	1	6	500,0
TOTAL DELITOS E INCIDENTES DE ODIO	166	204	189	-7,4

TIPO DE HECHO	
AMENAZAS	54
INJURIAS	28
PROMOCIÓN/INCITACIÓN PÚBLICA AL ODIO, HOSTILIDAD, DISC	19
TRATO DEGRADANTE	13
AMENAZAS A GRUPO ÉTNICO CULTURAL O RELIGIOSO	11
RESTO	64
Total	189

>> Medio empleado



Extraído de <http://www.interior.gob.es/documents/642012/13622471/Informe+sobre+la+evoluci%C3%B3n+de+delitos+de+odio+en+Espa%C3%B1a+a%C3%B1o+2020.pdf/bc4738d2-ebe6-434f-9516-5d511a894cb9>

Vídeo 1. Discursos de odio y libertad de expresión - Educación en derechos humanos. Amnistía Internacional

<https://www.youtube.com/watch?v=Zvjlaeya6l8>

Imagen 2. Ejemplos de titulares y estadísticas sobre delitos cometidos contra las mujeres

SUCESOS

Un hombre de 43 apuñala a su pareja en Pinto, Madrid: hallaron a la mujer con heridas de carácter grave

VIOLENCIA MACHISTA >

El sospechoso de asesinar a una mujer en Zaragoza tenía una orden de búsqueda por otro crimen en Madrid

1. Evolución del número de mujeres víctimas mortales por violencia de género en España. Años 2003 a 2022.

TOTAL MUJERES VÍCTIMAS MORTALES 2003 - 2022: 1149



Estadística sobre las víctimas mortales de violencia de género en España desde el año 2003 hasta 2022. Extraída de https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/2022/VMortales_2022_06_09_v2.pdf

Tabla 15.1. Victimizaciones de mujeres por delitos contra la libertad e indemnidad sexual, por tipo de hecho.
Año 2019.

Tipología penal	Victimizaciones de mujeres		
	Número de victimizaciones	Distribución porcentual	Porcentaje sobre victimizaciones de mujeres y hombres
Abuso sexual	6.368	47,6	86,0
Abuso sexual con penetración	1.104	8,3	86,4
Acoso sexual	523	3,9	90,5
Agresión sexual	1.918	14,3	91,4
Agresión sexual con penetración	1.609	12,0	92,3
Contacto tecnología menor 16 años	417	3,1	73,8
Corrupción menores/personas con discapacidad (1)	279	2,1	58,9
Delitos relativos a la prostitución	318	2,4	92,7
Exhibicionismo	628	4,7	74,3
Pornografía de menores	129	1,0	57,3
Provocación sexual	88	0,7	67,7
TOTAL	13.381	100,0	85,3

1. Personas que necesitan de especial protección.

Estadística sobre los delitos contra la libertad e indemnidad sexual, por tipo de hecho del año 2019. Extraído de https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/2019/Cap15_Violencia_sexual_2019.pdf

Imagen 3. Ejemplo de titulares y tuits de discursos de odio contra las mujeres

AGRESIONES SEXUALES >

“Me pusiste mucho y se me fue”: la confesión de una violación por WhatsApp

Condenado a nueve años y medio un joven que agredió a una amiga y admitió los hechos en un mensaje

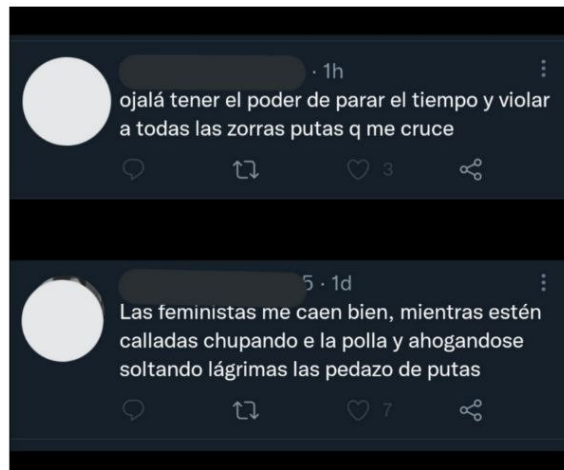


Imagen 4. Ejemplos de titulares y tuits sobre racismo


He visto una familia marroquí saliendo De la Cruz Roja con 6 packs de leche y dos bolsas llenas de comida y en coche. Vaya...

11:33 · 25 mar · 22 · Twitter for iPhone


En respuesta a @
Hoy en las fiestas de un pueblo, castillos hinchables acuáticos, 15 niños moros y mi hija. 5 Madres tapadas hasta los pies, las niñas vestidas con camiseta pero los niños con bañador. No veremos a ninguna feminista quejarse por esto, sólo los fachas defendemos realmente a la mujer

22:06 · 12 jun · 22 · Twitter Web App


ESTAMOS ANTE UNA INVASIÓN MIGRATORIA Y HAY QUE DECIRLO TODOS LOS DÍAS.

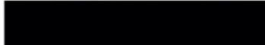


Younes Bilal a su asesino: “¿Qué problema tienes con los moros?, respétanos”

Carlos Patricio B. M., exmilitar de 52 años, mató a tiros el domingo en Mazarrón (Murcia) a un joven marroquí que defendía a la camarera y a sus amigos de los insultos racistas de su agresor


En respuesta a @Serigne_Mbaye_
"...Andalucía, esta tierra acogedora." Bueno, se nota que el mantero ha venido a pedir el voto. En Madrid fue después de las elecciones cuando descubrió que sólo eran una panda de racistas.

17:02 · 09 jun · 22 · Twitter for Android


Sánchez y la ultra-izquierda apuestan por hacer de España un país de acogida para la delincuencia: “venid violadores, maltratadores y asesinos, que Marlaska os borra los antecedentes y os da la nacionalidad... porque en España los únicos ‘peligrosos’ son los varones autóctonos”

 Ministerio Justicia @justiciagob · 1d

Los antecedentes penales pueden ser un problema a la hora de obtener la nacionalidad española, sacar o renovar permisos de residencia.

...


Se le puede llamar señoría alguien que es del sindicato de manteros? Que están jodiendo a nuestros comerciantes que pagan impuestos y por culpa de estos manteros (Que no pagan impuestos) tienen muchas pérdidas... No, gracias! Y eso no es racismo, es sentido común!

Serigne Mbaye: "Hay a gente que le cuesta llamarme su Señoría, es evidente el racismo de la sociedad española"

Interrumpen el acto en memoria de Younes Bilal con insultos racistas: "Iros de España, moros de mierda"

Vídeo 2. El racismo en la televisión

<https://www.youtube.com/watch?v=8wsTHppQI6I>

Vídeo 3. Seis expresiones racistas que se nos escapan cada día

<https://www.youtube.com/watch?v=f7E1V5mqIJU>

Vídeo 4. ¿Hay racismo en España?

<https://www.youtube.com/watch?v=4dMpCA0tXbU>

Vídeo 5. ¿Hay homofobia en España?

<https://www.youtube.com/watch?v=f5v8TIPYe28>

Imagen 5. Ejemplos de titulares y tuis discursos de odio: homofobia y transfobia

Los indignantes comentarios tráfnsfobos que ha recibido la nueva sesión de Bizarrap tras su colaboración con la rapera Villano Antillano



En Catalunya

Las agresiones físicas contra el colectivo LGTBI se disparan un 70% en 2022

- El Observatori Contra l'Homofòbia denuncia que el discurso homófobo "se ha normalizado" a través de la extrema derecha en España
- En tan solo un año crecen todos los tipos de discriminación, especialmente las que

Condenado por una agresión homófoba en Móstoles: "Soy legionario, os tenían que matar a todos, maricones"

Un exlegionario con antecedentes acepta una multa y seis meses de cárcel por agredir a dos homosexuales en la localidad madrileña de Móstoles en 2020 y después enfrentarse también a la Policía

HOMOFOBIA >

Diez meses de cárcel para cuatro guardias civiles que humillaron a un compañero con comentarios homófobos

La víctima fue "hostigada" durante cuatro años en el cuartel de Noia, donde los condenados

- ⌚ Feijóo mantiene el bloqueo de Casado en el Poder Judicial y lo extiende al Constitucional

Detenidos 31 neonazis por planear disturbios en una marcha del Orgullo en Idaho

Según ha señalado el jefe de Policía de la ciudad de Coeur D'Alene (Idaho), Lee White, los detenidos pertenecen al grupo "Patriot Front" (Frente Patriota) y entre ellos se



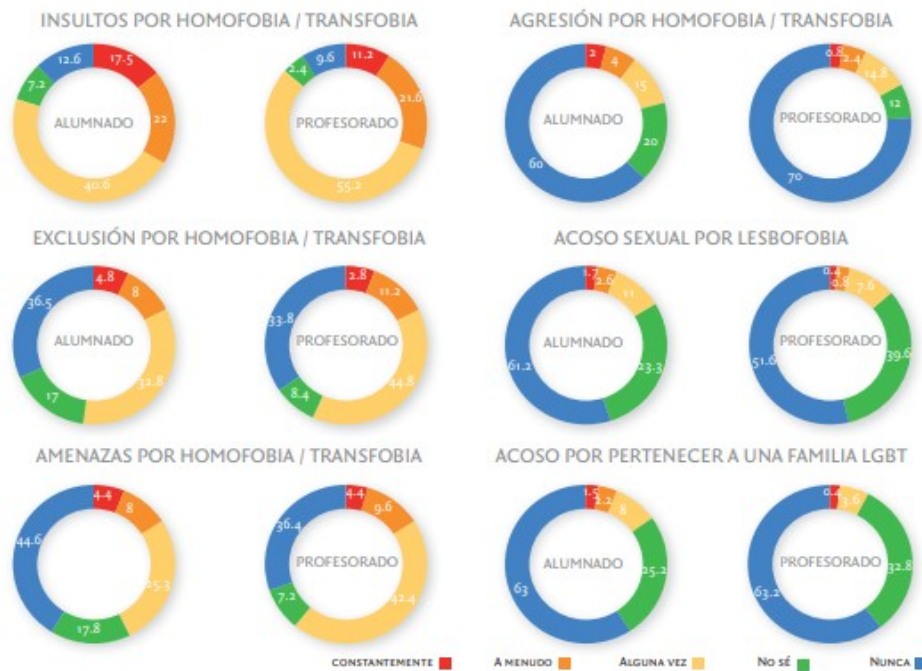
La mujer trans que denunció el trato transfobo de un gimnasio, responde a los mensajes de odio: "Mi identidad no es un debate"

Imagen 6. Estadística acoso relativo a la diversidad sexuales

DIVERSIDAD SEXUAL Y VARIANTES DE GÉNERO

Percepción del alumnado y del profesorado sobre la frecuencia de diversos tipos de acoso relativos a la diversidad sexual

Si pensamos en una clase de 30 estudiantes, 6 de ellas/os habrían presenciado hechos de violencia física motivada por la orientación sexual o identidad de género.



Extraído de https://docs.google.com/file/d/0B653MINLyxPd1VEYjRHQTBNTlk/edit?resourcekey=0-ir9EVLr6oemB_CUr6bmNGQ