

De los medios a las aulas. Actitudes de los futuros profesores de secundaria hacia la libertad de expresión y la participación en entornos digitales

From media to classrooms. Attitudes of prospective teachers towards freedom of expression and participation in digital environments

Michel SANTIAGO-DEL PINO [1](#); Manuel F. ROMERO-OLIVA [2](#); Cristina GOENECHEA-PERMISÁN [3](#)

Recibido: 22/07/2018 • Aprobado: 04/11/2018 • Publicado 21/01/2019

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Los medios y discursos de las redes sociales pueden tener efectos adversos sobre población vulnerable. Por ello, la necesidad de desarrollar las competencias mediáticas de los menores motiva el presente estudio sobre la opinión de futuros docentes de Secundaria, acerca de la libertad de expresión y la participación mediática. La preocupación por este fenómeno se encuentra en primera línea de controversia jurídica, política y social, ya que está directamente relacionada con los poderes que dictan el curso de la sociedad.

Palabras clave: Libertad de expresión; discurso de odio; educación mediática; formación inicial de profesorado.

ABSTRACT:

Media and social media discourses can have adverse effects on vulnerable sectors of society. The need to develop the media competences of minors has motivated the study we present about the training of prospective Secondary teachers, who have been questioned about free speech and their participation in social media. The growing concern about this phenomenon stands at the front line of the juridical, political and social controversy, since it is directly connected to the powers that dictate society's course.

Keywords: Free speech, hate speech, media education, media literacy, pre-service teachers.

1. Introducción

El discurso social refleja el estado de las democracias y actúa sobre su grado de madurez en las sociedades contemporáneas. Con una fuerza desconocida antes de internet, el odio y la violencia sacuden las redes sociales, donde los usuarios dirimen sus pugnas en un marco de aparente horizontalidad política. Estos discursos tienen graves efectos sobre la percepción

del mundo en que vivimos y sobre la capacidad y posibilidad de expresión, en el ejercicio libre de participación política con nuestra opinión en todo tipo de asuntos públicos. Su impacto es aún mayor e inmediato sobre los grupos vulnerables que interactúan o simplemente usan los espacios digitales, comprendiendo esta condición en los términos que define Carmen Fuente-Cobo (2017:9).

“La vulnerabilidad, en un sentido amplio, se predica no solamente de aquellos que forman parte de colectivos en situación de riesgo de exclusión, sino que se utiliza también para referirse a individuos y grupos susceptibles de sufrir daño en su acceso y exposición a los medios y servicios de la sociedad de la información. Entran en este apartado, de manera muy especial, los niños, para los que se vienen definiendo políticas específicas casi desde que la televisión se convirtió en un medio masivo.”

La educación persigue transformar a esos menores en pensadores críticos y creativos, pero el peso de la instrucción memorística relega la educación reflexiva y activa a espacios mínimos y alejados de la realidad virtual en la que se alojan los menores fuera de las aulas. Por ello, se trata de traspasar el campo de la descripción teórica de los contenidos de los medios, para llevarlos a la comprensión de su funcionamiento y a la interiorización del significado profundo del ejercicio libre de la expresión. La educación mediática completa el conocimiento teórico acerca de los medios tradicionales y digitales, con la observación de los significados transmitidos por los contenidos y contextos mediáticos y con el análisis de los procesos que estos desencadenan en los circuitos deliberativo y emocional que operan en el cerebro (Ferres, 2014). De este modo, la metacognición de la acción productora y consumidora de discursos revela los significados de textos y mensajes junto a los sentidos que cada uno construye de modo peculiar (Geertz, 1987), y además permite conocer la naturaleza de ese misterioso paso que los hace diferentes. El entrenamiento de la actitud crítica ante los medios y ante el ejercicio propio en ellos durante las prácticas escolares provocaría de forma natural un cambio de actitud ante los discursos perjudiciales, haciendo trabajar a la mente crítica a partir de una interpretación profunda de la identidad del aprendizaje en la sociedad contemporánea.

La Unesco junto a una extensa red de universidades (MIL University Network) asumió como prioridad la integración de la educación mediática e informacional en los sistemas educativos mundiales. El primer paso es su implementación en las enseñanzas oficiales de formación de profesorado. En 2011, Unesco publicó Alfabetización Mediática e Informacional. Currículo para el Profesorado (MIL Curriculum for Teachers). Basado en los Derechos Humanos, el documento y materiales anexos proveen de las áreas, temáticas, metodologías y recursos para educar acerca de los medios al futuro profesorado. Unesco recomienda una serie de acciones prioritarias previas a la implementación del currículo (Unesco 2011:53), para asegurar el éxito posterior de la misma. Atendiendo a esa necesidad, hemos indagado en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES de aquí en adelante) ofrecido en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cádiz. Formando parte de una investigación más amplia, los resultados que compartimos se aproximan a perfilar la actitud de los estudiantes que se forman como docentes ante el discurso en las redes sociales. Resultados que valoramos en relación directa con su competencia para educar la actitud de los menores hacia la convivencia y la comunicación a través de las redes y contenidos digitales.

1.1. La expresión del discurso como objeto de información y de análisis.

El neoliberalismo económico ha mostrado su carácter incisivo y voluntad de permanencia penetrando las instituciones democráticas con la ideología de su proyecto, para consolidarla como base sociocultural. Formando parte de ese sistema hegemónico, los agentes constructores del discurso social no han perdido el control, pero sí el monopolio sobre la emisión de la comunicación pública, antes unidireccional, debido a la expansión de la acción prosumidora (Toffler, 1980) de los usuarios de medios digitales y redes sociales, en un contexto transmediático cada vez más desregularizado. Neoliberalismo y ausencia de reglas,

o simulación de tenerlas, se han retroalimentado hasta extremar el comportamiento de organizaciones e individuos, y consecuencias explícitas de ello han sido la normalización de las noticias falsas (fake news) y de la pos-verdad (pos-truth), no ya como estrategias de manipulación, sino como posibilidad discursiva de éxito sin riesgo. Aunque popular a nivel mundial, el caso Trump no representa un hecho aislado, sino el paradigma del sistema global en el que las mayorías, cada vez más empobrecidas y crispadas, son históricamente vulnerables a los discursos que culpabilizan a los colectivos más débiles. El crecimiento del racismo y de la xenofobia, del que se venía advirtiendo desde fines del pasado siglo (Evens, 2002, recogido en Pinxten, 2005), en lo que Martin Baker en Gran Bretaña llamó "nuevo racismo"; Pierre-André Targuieff en Francia "neo-racismo, racismo cultural o diferencialista y en psicología social y ciencias políticas en EE.UU. un "racismo simbólico" (Barker, 1981; Targuieff, 1988; Sears, Sidanus y Bobo, 2000, Wieviorka, 2003), encuentra en la actualidad amplios espacios donde coexisten los viejos grupos de la extrema derecha reenergizados contra los migrantes con amplios sectores trabados en numerosas fobias (homofobia, transfobia, disfobia, aporofobia...) y atomizados ahora en numerosos agentes con voz pública. A ello se suma de modo trágico la desactivación del discurso de igualdad de género con la mera acción de palabras simples como "old fashioned", "aburrido", o con una interpretación hostil del feminismo. La "era de la Información" (Castells, 1999, 2008), en la que trabajaban inmersos comunicadores y científicos sociales, compite con la "era de la desinformación" por "infoxicación" (Aguaded, 2014), nueva estrategia comunicativa que aflora incluso en la economía regente del sistema, (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016). Para sumar mayor incertidumbre, la percepción de carencia de principios deontológicos clásicos en los referentes de autoridad mediática ha eliminado en una parte de los usuarios la necesidad de autorregulación. Como consecuencia, se han liberado toda suerte de discursos violentos que desvían los recursos ciudadanos de participación en los medios hacia la actividad defensiva, neutralizando su capacidad de construcción de discursos positivos.

El relato de los hechos acaecidos en Charlottesville, en agosto de 2017, que acabaron con el asesinato de Heather D. Heye, hizo resonar en el mundo el poder incitador de los discursos de odio. Como consecuencia, los habituales debates académicos que en Estados Unidos se producen en torno a la libertad de expresión se situaron en la primera línea del discurso público a través de los medios de comunicación¹. En general, abundaron las argumentaciones que, aun reconociendo las implicaciones de permitir el discurso del odio, encuentran más arriesgado restringir en cualquier medida el alcance de la protección que sobre él establece la Primera Enmienda a la Constitución estadounidense, vigente desde 1791, y que prohíbe la promulgación, entre otras, de cualquier ley que reduzca la libertad de expresión o vulnere la libertad de prensa. Experto en ella, se expresa en esa dirección el decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de California en Berkeley, Erwin Chemerinsky: "La ley bajo la Primera Enmienda es clara: El discurso del odio es un discurso protegido (...) Y hay buenas razones para ello" (Shutler, 2017). Razones que junto a Howard Gillman explica en su libro *Free Speech on Campus* (2017), publicado poco después de los sucesos. Un caso de referencia para su enfoque fue el ocurrido en la Universidad de Michigan a finales de la década de los ochenta. Como él mismo explica, durante el periodo en que su código sobre el discurso estuvo activo "...más de 20 estudiantes negros fueron acusados de discurso racista por estudiantes blancos. No hubo ni un solo caso de estudiante blanco sancionado, a pesar de que eso había sido lo que había motivado en primer término la redacción del código del discurso de Michigan... Esto es parte de un patrón histórico mucho mayor: Como vimos en Michigan, cuando se adoptan códigos o leyes sobre el discurso del odio generalmente recaen directamente sobre los mismos grupos que deben proteger". Por otra parte, ante la preocupación de los estudiantes por la escalada del discurso del odio (hate speech) y los daños de sus efectos, responde: "Pero la respuesta al discurso del odio no puede ser prohibirlo y castigarlo. Es anticonstitucional. Hay que encontrar otros caminos para crear comunidades inclusivas" (Op-cit.: 2017).

En esa línea opina Leslie Kendrick, con una larga trayectoria dedicada a la Libertad de Expresión y Vice Decana en la Escuela de Derecho de la Universidad de Virginia en Charlottesville, aunque preocupada por las sucesivas manifestaciones de neo-Nazis y el Ku Klux Klan en la localidad, publicó un mes antes del trágico desenlace un artículo en el que

advertía de los altos costes que tiene la libertad de expresión: “Recaen desproporcionadamente en Afro-Americanos, Judíos, Musulmanes (con mayúsculas en el original) y otros miembros de las minorías de la comunidad. Ellos son los que absorben estas afirmaciones, muy públicas y muy feas, de que valen menos que otros Americanos.” (Kendrik, 2017)

A pesar de ese coste, Kendrick estima de gran importancia la defensa de la Primera Enmienda “Es vital para su supervivencia que elijamos sabiamente”, señalando que la responsabilidad recae totalmente en cada ciudadano.

Aunque el incremento del discurso de odio (hate speech) centra el debate público en el marco legal de la libertad de expresión, los juristas norteamericanos no parecen pensar, como hemos visto, que las soluciones a esta problemática y su peligrosa deriva social puedan provenir de la Ley, ni de la restricción de la Primera Enmienda. No nos corresponde aquí dirimir esta polémica, si bien es cierto que el Derecho se aplica al final de los procesos, cuando el problema ya se ha producido.

Al debate desencadenado a raíz de las protestas de Charlottesville, se sumó desde otra perspectiva George Lakoff, Director del Center for the Neural Mind & Society y anteriormente Profesor de Ciencia Cognitiva y Lingüística en la Universidad de California en Berkeley. Reconocido internacionalmente por la aplicación de su Teoría neuronal del Lenguaje (Neural Theory of Language, NTL) a la comunicación política, que diera a conocer en su obra No pienses en un elefante (2004), el profesor aportó desde su blog personal (Lakoff, 2017) su entendimiento del discurso de odio a partir de los hallazgos en el estudio del cerebro:

Como violencia, el discurso de odio puede también ser una imposición física sobre la libertad de los otros. Esto es porque el lenguaje tiene un efecto psicológico impuesto físicamente al sistema neuronal, con efectos devastadores a largo plazo.

... El lenguaje puede por tanto cambiar los cerebros, para bien y para mal. El discurso del odio cambia los cerebros de los odiados para mal, originando estrés tóxico, miedo y desconfianza, todo físico, todo en un solo circuito neuronal activo todo el tiempo. Este daño interno puede ser incluso más severo que un puñetazo. Se impone a la libertad de pensar y por tanto de actuar libre de miedo, de amenazas y desconfianza.

...El discurso del odio puede además cambiar los cerebros de aquellos con prejuicios débiles, moviéndolos hacia el odio y la acción amenazante. Cuando el odio está físicamente en tu cerebro, entonces piensas odio y sientes odio, eres impelido a actuar para llevar a cabo lo que físicamente, en tu sistema neuronal, piensas y sientes. Es por eso que el discurso del odio no es un ‘simple’ discurso. Y debido a que se impone sobre la libertad de los otros, no es una instancia de libertad.

Los efectos físicos del discurso de odio a largo plazo, a menudo paralizantes, en los sistemas neuronales de los odiados no tienen estatus legal, ya que nuestros sistemas neuronales no tienen estatus en nuestro sistema legal, al menos no todavía. Esto es una grieta entre la ley y la verdad.

Los cambios a que se refiere Lakoff son las transformaciones físicas que los estímulos exteriores provocan en el cerebro. En concreto, los dolores sociales activan la parte posterior del córtex insular, que está asociada al procesamiento sensorial del dolor físico. Es decir, no se trata de una transformación involuntaria de una percepción psicológica en forma de somatización, sino de un efecto físico de daño real. Estos cambios se experimentan también de forma vicaria en una respuesta empática, como ha demostrado el estudio llevado a cabo por la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (SISSA), en Trieste (Italia), que reprodujo condiciones de exclusión social (Novembre; Zanon y Silani. 2014).

La sabiduría que Kendrick reclama a la ciudadanía a la hora de expresarse, creemos que solo puede obtenerse de modo basal y legítimo a través de la Educación y de su corresponsabilidad con los medios de comunicación. Sin embargo, los docentes han de dedicar sus esfuerzos al empleo de estrategias para gestionar los cambios normativos, tanto en EE.UU. como en España. Ya en 2010 el profesor Jurjo Torres (2010:87), señalaba que, en un empeño por la reorientación neoliberal del conocimiento, las escasas revisiones e innovaciones que se planteaba la Administración educativa sobre los contenidos obligatorios

de los currícula se centraban en dimensiones economicistas, incluyendo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los denominados como 'educación financiera'. Un Plan Educativo que, según el propio ministerio de Educación anunció, estaba siendo desarrollado por el Ministerio de Educación, el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), y que tenía prevista su entrada en vigor en el curso académico 2010-2011. A su vez, el banco BBVA estaba diseñando un proyecto curricular semejante, pero dirigido a niñas y niños de Educación Primaria. Y cuya introducción, en palabras del propio ministro de Educación, fue consecuencia de "los principios y recomendaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y (de) la Comisión Europea para el fomento de la Educación Financiera." (Torres, J., 2010:91) Aunque paralelamente se puso en marcha el proyecto 'Educación 2.0', que introducía algunos contenidos de educación para los medios, fue suprimido con el cambio de gobierno, mientras que los avances economicistas se consolidaron junto a otros cambios sustanciales en la nueva ley educativa (LOMCE). Esto, junto a la drástica merma de todo tipo de recursos educativos, ha cercenado el progreso natural de las aspiraciones y proyectos docentes hacia la educación inclusiva e intercultural y, aun con brillantes excepciones de equipos cohesionados en el espacio de autonomía normativa en algunas regiones, ha limitado la actuación del profesorado a la creación personal. Este esfuerzo a título particular del docente español afronta el currículo de modo similar a las estrategias utilizadas por el profesorado orientado hacia la justicia en EE.UU. (justice oriented teachers), para afrontar los cambios políticos, curriculares y pedagógicos, sobrevenidos con la implementación de los Estándares Estatales Básicos Comunes para la enseñanza de la Lengua, las Artes, la Historia/Estudios Sociales (Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies (CCSS)) "los maestros se enfocan en los aspectos de los Estándares alineados con sus prioridades curriculares, aprovechan las oportunidades para replantear estudios sociales y resisten los elementos que afectan negativamente a sus estudiantes y la disciplina" (Dover, A.G. et al., 2016:460). Aprovechamiento, reenmarcado y resistencia, tres decisiones ante el currículum que, asimismo, "... reflejan la profunda comprensión de los docentes de la amplitud del contexto histórico de la reforma educativa, y la poderosa influencia de los políticos, los ricos, y las grandes corporaciones en la creación e implementación de los Estándares Básicos" (Au, 2013a; Ross et al., 2014, en Dover, A.G. et al., 2016:462).

Como señalan Zhilavskaya, I., Ivanova, T., Gayazov, A., Vladimirova, T. (2018:6), en la reinterpretación de la sociedad mediatizada, la media-democracia: "Por un lado, conduce a una mayor libertad de expresión, por otro lado, conduce al uso profesional de los medios en interés de las partes interesadas individuales: empresas, corporaciones, estado."

En este escenario, fuera de las aulas la gestión de los mundos virtuales multimodales construye los modelos mentales (Van Dijk y Kintsch, 1983, Van Dijk, 1985, 1987, 1993-94...) durante los usos extraescolares. Si Fox, MTV, AXN, Paramount, Disney, Discovery... eran ya cadenas de uso habituales entre los menores españoles, ahora el contrato al alza de servicios y plataformas de streaming como Netflix, HBO, Amazon Prime, etc, coincide con la migración en USA desde el cable al consumo en streaming (cord cutting). Mismas series, películas, programas, etc. visionados en el mundo al mismo tiempo que lo harán los menores estadounidenses, en unos escenarios digitales en los que la expresión tiene un marco regulador diferente al europeo. Lo que se suma al consumo mayoritario de juegos online interactuando a través del planeta (Del Río, P. & del Río, M.,2008). Esto significa que los modelos y valores culturales que absorben son los transmitidos por las corporaciones productoras de audiovisuales y con ellas una comprensión de la libertad de expresión más cercana a la formulación negativa americana y alejada del marco positivo europeo de regulación. De lo expuesto, inferimos que si las políticas educativas han homogeneizado los problemas que afectan al profesorado, los mismos usos y consumos de medios y contenidos mediáticos homogeneizan al alumnado. La pan extensión de los paradigmas económicos y culturales construye una realidad paradójica en redes y vías digitales para nuestros estudiantes, en la que disponen, como nunca antes en la historia, de inimaginables posibilidades de acceder y generar saberes y sentimientos, mientras se institucionaliza la eliminación de su diversidad individual y crecen los ataques a las diversidades colectivas, que son con certeza la fuente de esa riqueza mientras no se promueve el relativismo

identitario y el hostigamiento entre esencialismos viejos y nuevos. La educación, no puede afrontar la fuerza de estos vectores con herramientas no diseñadas para el nuevo presente, ni operar como si no hubiera consecuencias. De acuerdo con esto, nuestro objetivo persigue implementar la educación mediática en la formación del profesorado teniendo en cuenta a todos los agentes que participan en la comunidad educativa. Protagonistas principales en ese proceso son los estudiantes que se forman como futuros profesores, por lo que era basal indagar acerca de sus conocimientos, creencias y actitudes en relación a las áreas de interés en este campo de estudio, donde la libertad de expresión y la participación en escenarios digitales requieren hoy una atención especial.

2. Metodología

2.1. Participantes

La unidad de análisis en este estudio es el estudiante del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), concretada en una población de 209 estudiantes de posgrado matriculados en el programa académico presencial que ofrece la Universidad de Cádiz, y que han cursado la edición 2015-2016. El grupo al que nos dirigimos fue seleccionado en un muestreo intencional bajo los siguientes criterios:

- Estudiantes que a la fecha de la sesión presencial de presentación del cuestionario hubieran completado la matrícula en el MAES.
- Estudiantes que aceptan participar voluntariamente en nuestro estudio mediante firma de consentimiento de uso de datos de dirección particular de correo electrónico, por lo que nuestra muestra real la conformaron los 172 estudiantes que firmaron el permiso.

2.2. Materiales

Para lograr nuestro objetivo, se elaboró un cuestionario de diseño no experimental de tipo descriptivo (Hernández; Fernández y Baptista 2006). Partimos de los Derechos Humanos como indicadores básicos y transversales y del Currículum AMI para profesores (UNESCO: 2011). Para su preparación se ha indagado en los estudios relativos a competencias mediáticas e indicadores (Aguaded, et al. 2011, 2014; Pérez-Tornero, 2012, 2013, 2015; Ferrés, y Piscitelli, 2012; Area-Moreira, (Dir), 2012, etcétera); así como en la literatura referida a las temáticas abordadas en el cuestionario. Además y como punto de partida técnico, hemos tenido en cuenta el cuestionario suministrado por Alton Grizzle a los estudiantes del curso piloto 'Media Literacy' UNESCO, (Universidad de Athabasca, abril-julio 2015), parte de cuyos ítems se recogieron y fueron reelaborados y organizados para evitar ambigüedades, intentar en lo posible anular expectativas de respuesta expresas y hacerlos más comprensibles a nuestros destinatarios específicos. Estas categorías e ítems fueron completados con otros tantos de elaboración propia.

Antes de su aplicación el cuestionario se sometió a tres validaciones: de contenidos, sometiéndolo a la temática y su formulación al juicio de cuatro doctores y doctoras en Educación conocedores del objeto de estudio; la validación de comprensión que fue revisada por tres estudiantes egresados del MAES con el rol de posibles destinatarios; y por último la validación estadística realizada por un Doctor especialista en Metodología de Investigación Social. Respecto de la medida para conocer la confiabilidad del instrumento, se calculó el Alfa de Cronbach para aquellas variables cuya medida es "escalar", es decir, aplica para todas aquellas variables donde se procuran respuestas con valoraciones Likert (0 a 10 y 0 a 4). Esta prueba permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los ítems que las constituyen. La ventaja de este coeficiente es que requiere de una sola administración del instrumento y puede tomar valores entre 0 y 1. Desde la teoría se ha venido considerando que un Alfa de Cronbach igual o superior a 0.70 indica que el instrumento tiene una buena consistencia interna y por lo tanto buena confiabilidad, tanto mejor cuanto más se acerque a 1. En nuestro caso, el valor resultante fue de 0.81.

El cuestionario se aplicó a través de una plataforma on-line, Survey Monkey, y la

sistematización de datos se llevó a cabo a través del programa IBM SPSS Statistics 20.

Las preguntas han sido formuladas en escalas Likert adecuadas para medir actitudes. Se ha escogido la gradación con 11 valores para un nivel de conformidad con afirmaciones contenidas en los ítems -desde Completamente en desacuerdo (valor 0) hasta Completamente de acuerdo (valor 10)-; por considerar que es habitual para el alumnado y su uso sería más intuitivo: la respuesta 'Muy en desacuerdo', en valores 0 y 1; 'bastante en desacuerdo' en 2 y 3; medianamente de acuerdo en 4, 5 y 6; bastante de acuerdo en 7 y 8; y muy de acuerdo en los valores 9 y 10

3. Resultados

Nuestro estudio se centra en dos dimensiones, áreas fundamentales de la educación mediática: la Libertad de Expresión y la Participación en entornos digitales. La explicación de cada dimensión se estructura de la siguiente forma:

- Varias preguntas se agruparon en torno a un concepto o indicador de impacto para formar un único índice.
- Se delimita el concepto indicador y se indican los tópicos que se trabajan en cada una de ellas mediante palabras claves. De esta forma, se pretende establecer un universo conceptual que es objeto de la investigación.
- Gráfico con los promedios de cada ítem referido al indicador de estudio. Se ofrece la puntuación promedio alcanzada (n=72) en las escalas, considerando los valores de 0 a 4=bajo, 5 a 7=medio, 8 a 10=alto. Las afirmaciones con carga negativa, han sido recodificadas para incluir su valor correcto en el cálculo de las variables resumen.
- Un resultado de valor acumulado del indicador de estudio en donde se especifica el nivel adquirido mediante tres intervalos (mínimo - medio - alto).
- Explicación de los primeros hallazgos detectados.

Se ofrece la puntuación promedio alcanzada (n=72) en las escalas, considerando los valores de 0 a menos de 5=bajo, 5 a menos de 8=regular, 8 a 10=alto. Algunas de las afirmaciones tienen carga negativa, en tales casos fueron recodificadas para incluir su valor correcto en el cálculo de las variables resumen, en cuyos resultados aparecen reflejadas.

Los 72 estudiantes (N=72 / 34'45 %) que han respondido y completado finalmente el cuestionario es un grupo compuesto por un 61% de mujeres (n1 = 44) y un 39% de hombres (n2 = 28), con una edad media de 27 años. Un 43 % ha llevado a cabo otros estudios de grado, posgrado o experto universitario, siendo este grupo los que en mayor porcentaje han estudiado con ayuda económica familiar (36%). Por su parte, el grupo de alumnos que han necesitado beca para cursar el MAES, son a su vez los que en menor porcentaje han cursado otros estudios (56%).

3.1. Libertad de expresión.

3.1.1. Actitud hacia la libertad de expresión personal y mediática.

Temas: Conocimiento, comprensión política y mediática, y grado de actitud activa en torno a la Libertad de Expresión.

Los resultados de este bloque expresan de forma clara la gran importancia que los estudiantes conceden a la libertad de expresión. Una buena mayoría, 69 personas, manifiesta una gran certeza acerca de sus conocimientos sobre ella y su importancia para el país, también su apoyo al ejercicio de la expresión libre en todos los medios, 57 estudiantes, e incluso 51 actúan vivamente en su defensa.

Sin embargo, los resultados del ítem 3, 'Creo que disfruto de libertad de expresión en mi país', son considerablemente mucho más bajos. Este ítem tiene carga negativa, ya que se considera que un valor alto en acuerdo con la afirmación indica el desconocimiento sobre el alcance de la legislación actual. Aunque no repercute excesivamente en la media general, que con 41.88 se mantiene en el segmento alto de valores, el resultado de este ítem concreto supone desconocer tanto las polémicas suscitadas por las sentencias derivadas de

la conocida como Ley Mordaza en España ([Ley de Protección de la Seguridad Ciudadana](#)), y el difícil momento que atraviesa la libertad de expresión debido al grado de intervención del Estado, la banca, las grandes plataformas y empresas de telecomunicaciones (ITC) en los medios y redes sociales a través de, entre otros mecanismos, la censura, con restricciones muy importantes de la libertad de expresión. También, denota poca atención al funcionamiento de los medios de información en España, en cuanto al tratamiento negativo otorgado a las minorías a las que no se reconoce voz propia. Esto contrasta con la elevada importancia que le conceden a la libertad de expresión en sentido amplio y la autopercepción de su conocimiento.

3.1.2. Actitud hacia la libertad de expresión social y sus límites en los medios.

Temas: Opinión en cuanto al ejercicio del Derecho a la libertad de expresión en concordancia o conflicto con otros Derechos propios y ajenos. La variable resumen se calculó considerando las afirmaciones con carga negativa, 3, 5 y 6.

Opinión La actitud de los estudiantes hacia el carácter universal del Derecho a la libertad de expresión es, en general muy positiva, como se expresa en los ítems 1 y 2. En cambio, los resultados son menos concluyentes cuando se trata de responder al ejercicio de la libertad de expresión en casos concretos, como ocurre en las respuestas a los siguientes ítems. Es llamativo en el ítem 3, cuyas respuestas indicaron una puntuación original de 3.64 (recalculada en 7.64 por su carga negativa), con un 26% de los estudiantes que no rechazaran la afirmación. Además de ofrecer resultados contradictorios, es preocupante que 6 futuros profesores estén bastante de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (4) con este supuesto que, caso de ejercerlo, estarían cometiendo un delito de discurso de odio. Se desconoce si los participantes son coincidentes, pero ante las afirmaciones de que la libertad de expresión da derecho a publicar información no veraz en internet, o que pudiera amenazar la seguridad de su país, prácticamente el mismo número (7 estudiantes) manifiesta estar bastante de acuerdo o muy de acuerdo.

Un promedio de respuesta más equilibrado se produce al ítem 5, pero es producto de la dispersión a lo largo de la escala. En cuanto a que la libertad de expresión da derecho a publicar información no veraz en Internet, una buena parte de los estudiantes, 77'7%, están muy o bastante en desacuerdo con esta afirmación (índice de carga negativa recalculado).

3.1.3. Dimensión Participación en entornos digitales

Tema: grado y fines de la participación social de los estudiantes, a través de la frecuencia de uso de medios y canales de diferente tipología.

Se comprueba que solo un 52% de los estudiantes participa de forma decidida y habitual a la hora de defender la igualdad de género. A pesar de ello, destaca muy por encima en relación al resto de las acciones propuestas. En especial, entre el 91.7 y el 95.8% nunca o casi nunca establecen contacto directo con los medios o con las autoridades estatales o locales en relación a asuntos de su interés. En el rango más elevado por detrás de la defensa de la igualdad de género, las acciones que más los motivan a participar son de tipo promocional en torno a aspectos culturales, manifestando un interés mucho menor por actividades de participación política de apoyo solidario a ongs o asociaciones, o de producción de contenidos en blogs, foros o medios audiovisuales. Destaca así la baja o muy baja participación activa de los estudiantes en la sociedad.

4. Conclusiones

Los resultados aparentan indicar que una buena parte de futuros docentes tienden a conceptualizar la libertad de expresión de acuerdo al modelo de libertad positiva, con mayor o menor proximidad al marco europeo y mayor o menor grado de adhesión a las instituciones nacionales, pero otra buena parte tiende al concepto de libertad negativa, esto es sin restricción alguna. Ambas orientaciones se encuentran en coherencia con la elevada importancia que le conceden a la libertad de expresión y de Información en sentido amplio y la autopercepción de un alto conocimiento acerca de ella. En oposición a esto último, podemos extraer en síntesis algunos rasgos contradictorios que caracterizan el perfil de los estudiantes en formación inicial de profesorado:

- Desconocimiento conceptual, y del marco legal español y europeo en Libertad de Expresión y sus consecuencias: sentencias derivadas de la Ley Mordaza y de la regulación del Discurso de Odio (La reforma del Código Penal en la aprobación de la Ley Orgánica 1/2015, con la ampliación del artículo 510 que aglutina el grueso de las conductas racistas o xenófobas susceptibles de sanción).
- Creencias muy variadas acerca de los límites de la Libertad de Expresión, y confusión en torno a la capacidad de ejercer este derecho.
- Desconocimiento del grado de intervención del Estado, la banca, las grandes plataformas y empresas de telecomunicaciones (ITC) en los medios y redes sociales a través de, entre otros mecanismos, la censura, con restricciones muy importantes de la libertad de expresión.
- Poca atención al funcionamiento de los medios de información en España, en cuanto al tratamiento negativo otorgado a las minorías a las que además no se reconoce voz propia, sobre todo en el caso de los migrantes.
- Divergencia clara entre el valor que dan a la Libertad de Expresión y la apreciación que hacen de su concreción aplicada en la práctica cotidiana.
- Carecen de estrategias comunicativas adecuadas en internet, no son proactivos con los Derechos Humanos y no comparten los incidentes vividos con nadie para adquirir habilidades en esta materia.
- Falta de experiencia en los espacios digitales, destaca la baja participación en los medios de comunicación y redes sociales, lo que implica cierta lejanía del contexto natural extraescolar su posible futuro alumnado.

Además, se detecta la presencia de un pequeño grupo (entre 6 y 8 personas) con un corpus ideológico homogéneo a priori bastante extremista. Las respuestas señaladas por este grupo son incompatibles con la función docente, ya que parecencaracterizar personalidades de tendencias agresivas y centradas en sí mismas. Supone nada menos que un 10 por cien de futuros docentes que podrán afectar de modo muy particular a las vidas de muchos menores en un número importante de cursos escolares.

De las respuestas contradictorias, la ambigüedad de opiniones y la falta de conocimientos, se infieren las carencias de los futuros profesores en competencia mediática, lo que está en concordancia con las conclusiones del reciente estudio sobre las competencias mediáticas de la ciudadanía española, sobre cuyos resultados el profesor Joan Ferrés señaló: "Lo peor no fueron los resultados negativos y la incompetencia mediática que ponían de manifiesto. Lo peor fue comprobar que no existía entre la ciudadanía conciencia alguna sobre esta falta de competencia ni, en consecuencia, ninguna preocupación por subsanarla". (Ferrés, Joan 2014:214)

Nuestros estudiantes deberían ser capaces de establecer relaciones congruentes entre sus conceptos y sus creencias acerca del comportamiento de discursos tan activos y perjudiciales como el discurso del odio y la violencia, así como conocer el contexto mediático en el que se desenvuelve su posible alumnado, que no está únicamente determinado por las interacciones que ellos llevan a cabo, sino por el diseño personalizado que las grandes plataformas digitales ofrecen. Si bien es cierto que el inabarcable flujo de contenidos digitales nos abrumaría sin estos filtros, también lo es que se trata de un mero algoritmo el encargado de decidir lo que es y no es relevante para nosotros, pone fronteras a las cosas y personas que, en principio, nos son más afines y que se encargan de enmascarar la manipulación de las multitudes a través del diseño de la experiencia de usuario, también conocido como Diseño o Tecnología Persuasiva que crea deliberadamente entornos digitales con el fin de hacer percibir a los usuarios la satisfacción de sus impulsos humanos básicos, ser sociales u obtener objetivos, mejor que las alternativas del mundo real. De este modo, se merma el encuentro con la pluralidad de opiniones y puntos de vista, reforzando los prejuicios que ya teníamos. Y cuando se sale al clima comunicativo exterior a nuestros círculos, los comportamientos son cada vez más polarizados, entre los que hostigan en el anonimato hasta los que se autocensuran por miedo a represalias: "la educación para los medios debería ayudar a reconocer que la postura que se tome con relación a las representaciones de los medios de comunicación deriva en unas consecuencias sociales" (Ferguson, 2000:61)

Transformar ese escenario, en el que la libertad de expresión podría acabar siendo un Derecho privativo de una minoría agresiva, no puede dejarse en manos de normas censoras

y punitivas únicamente, que no serán capaces de transformar las emociones negativas que impactan en las redes. A tenor de las palabras de Antonio Damasio, "Uno de los objetivos clave de nuestro desarrollo educativo es interponer un paso evaluativo no automático entre los estímulos emocionalmente competentes y las respuestas emocionales" (Damasio, 2005:57). Por ello, las habilidades de comunicación mediática que los docentes deben ser capaces de adquirir y transmitir han de desarrollarse en torno a un ejercicio crítico de la mente que contemple como opera el pensamiento en la construcción de actitudes y la toma de decisiones y su expresión en los entornos comunicativos.

1 Durante los días siguientes al suceso, numerosas publicaciones se hicieron eco de la vieja polémica en torno a la libertad de expresión: Factbox: *When can free speech be restricted in the United States?* <https://www.reuters.com/article/us-virginia-protests-speech-factbox/factbox-when-can-free-speech-be-restricted-in-the-united-states-idUSKCN1AU2E0#U.S.>; *Supreme Court unanimously reaffirms: There is no 'hate speech' exception to the First Amendment* https://www.washingtonpost.com/news/volokh-conspiracy/wp/2017/06/19/supreme-court-unanimously-reaffirms-there-is-no-hate-speech-exception-to-the-first-amendment/?utm_term=.89d87aa95e89; *Free Speech vs Hate Speech* https://www.huffingtonpost.com/entry/free-speech-vshatespeech_us_59985b2de4b03b5e472cefff; *Violent Charlottesville Protester Claims 'Free Speech Does Not Protect Hate Speech'* <http://reason.com/blog/2017/08/14/violent-charlottesville-counterprotester>, etc.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2014). From Infocination to the Right to Communicate. [Desde la infoxación al derecho a la comunicación]. *Comunicar*, 42, 07-08. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Aguaded, I., Caldeiro M. C. y García-Ruiz, R. (diciembre 2015) Alfabetización y responsabilidad social como base para el empoderamiento de los prosumidores en el entorno digital, en *Media & Jornalismo Revista do Centro de Investigação Media e Jornalismo*, Número especial: Media, cidadania e democracia na era digital, 43-62. Portugal: Edições Minerva. URI: <http://hdl.handle.net/10902/10356> ISSN: 1645-5681 ISSN: 2183-5462
- Aguaded, I., Ferrés, J, Cruz Díaz, M.R., Pérez Rodríguez, A., Sánchez Carrero, J., Delgado, Á. (2011) El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.
- Area, M. & Ribeiro, M.T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Barker, M. (1981) *The New Racism*. London: Function Books.
- Castells, M. (1999-2006). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. (vol.I- III): Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (Enero-marzo 2008). *Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I)* [Versión electrónica]. *Revista Telos*, 74. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articulo&idContenido=2009100116310137>
- Chemerinsky, E. & Gillman, H. (2017) *Free Speech on Campus*. New Haven, **Connecticut**: Yale University Press. Pp.216, ISBN: 9780300226560.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Pp. 336. Barcelona: Crítica S.L.
- Del Rio, P. (1996). *Psicología de los Medios de Comunicación*. Madrid: Síntesis. <http://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/31185>
- Del Río, P. & del Río, M. (2008). Reality construction by Spanish infancy across TV consumption. [La construcción de la realidad por la infancia española a través de su dieta televisiva]. *Comunicar*, 31, 99-108. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-012>
- Ferguson, R. (2000). Enseñanza de los medios de comunicación y el desarrollo de la solidaridad crítica. *Tabanque: Revista pedagógica*. 14, 47-61. ISSN 0214-7742, Recuperado

de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127599>

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, *Comunicar*, 38, 75-82.

Ferrés, J., Aguaded, I., & García, A. (2012), La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos, *10(3)*, 23-42. Madrid: Icono 14 DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

Ferrés, J. (2014). Las pantallas y el cerebro emocional. Colección Comunicación Educativa. Pp. 256. Barcelona: Gedisa.

Fuente-Cobo, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El profesional de la información*, 26(1), 5-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.01>

Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas (12a ed.) Barcelona: Gedisa.

Hernández, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Pilar-Baptista, Lucio. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Kendrick, L. (12 de Julio de 2017) How to defend the Constitution when the KKK comes to town. *CNN*, Opinion. Recuperado de <http://edition.cnn.com/2017/07/12/opinions/free-speech-isnt-free-kendrick-opinion/i.dex.html>

Lakoff, G. (8 de septiembre de 2017) Why Hate Speech is Not Free Speech [Entrada (post)] En *Political*. Recuperado de <https://georgelakoff.com/2017/09/08/why-hate-speech-is-not-free-spec>

Novembre, G., Zanon, M., & Silani, G. (2015). Empathy for social exclusion involves the sensory-discriminative component of pain: a within-subject fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(2), 153–164. <http://doi.org/10.1093/scan/nsu038>

Pérez-Tornero, J.M. (2013) Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones. Cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la Alfabetización Mediática e Informativa. En Díaz Matarranz, J.J., Santisteban, A, Cascajero, Á. (Editores) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas Formas de interacción social*. pp.: 271-313 Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Obras Colectivas de la Educación, 13. UAH.

Pérez-Tornero, J.M. y Pi, M. (Dir.) Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España. Informe IV del Proyecto Filmed de la Comisión Europea: 2015 / 0091. Barcelona: Planeta S.A.U.

Pinxten, R. (2005). Multicultural in and around Multicultural Schools. Tübingen: Wolfgang Herrlitz and Robert Maier. Max Niemeyer Verlag.

Romero-Rodríguez, L. M. & Aguaded, I. (2016). La desinformación económica en España. Análisis de caso BFABankia y su salida a bolsa. *Communication & Society* 29(1), 37- 51.

Sears, D., Sidanius, J. & Bobo, L. (2000) Racialized politics: The debate about racism in America. Chicago: University of Chicago Press

Shutler, N. (13 de septiembre de 2017) Interview. Berkeley Dean Erwin Chemerinsky. En *On Campus*, The New York Times. New York: The New York Times Company. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2017/09/13/opinion/berkeley-dean-erwin-chemerinsky.html>

Taguieff, P.A. (1988) La force du Préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles. Paris: La Découverte.

Toffler, A. (1980) The third wave. Pp: 537. New York: Bantam Books.

UNESCO (2013) Freedom of Expression Toolkit: A guide for students. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/freedom-of-expression-toolkit-a-guide-for-students/>

Wieviorka, M. (26 de febrero de 2006) ¿Dónde está la alterglobalización? La Vanguardia. Barcelona: Grupo Godó.

Anexos

Los siguientes párrafos han sido resultado de la traducción libre de los autores:

- Traducción de las declaraciones hechas por el profesor Chemerinsky, en la entrevista concedida a Natalie Shutler, editora de *On Campus* columna publicada en The New York Times, el 13 de septiembre de 2017.

<https://www.nytimes.com/2017/09/13/opinion/berkeley-dean-erwin-chemerinsky.html>

"Michigan's speech code was on the books, more than 20 black students were charged with racist speech by white students. There wasn't a single instance of a white student being punished for racist speech, even though that was what had prompted the drafting of the Michigan speech code in the first place... That's part of a much bigger historical pattern: As we saw in Michigan, when hate speech codes or laws are adopted, they are most often directed at the very groups they are meant to protect". (Shutler, 2017).

"El código de Michigan sobre el discurso fue publicado, más de 20 estudiantes negros fueron acusados de discurso racista por estudiantes blancos. No hubo ni un solo caso de estudiante blanco sancionado, a pesar de que eso había sido lo que había motivado en primer término la redacción del código del discurso de Michigan... Esto es parte de un patrón histórico mucho mayor: Como vimos en Michigan, cuando se adoptan códigos o leyes sobre el discurso del odio generalmente recaen directamente sobre los mismos grupos que deben proteger"

- "But the response to hate speech can't be to prohibit and punish it. It's unconstitutional. We have to find other ways to create inclusive communities"

"Pero la respuesta al discurso del odio no puede ser prohibirlo y castigarlo. Es anticonstitucional. Hay que encontrar otros caminos para crear comunidades inclusivas" (Op-cit.:2017).

- "...teachers focus on aspects of the standards they can embrace as inherently aligned with their curricular priorities, take advantage of opportunities to reframe social studies in response to the standards, and resist elements of the CCSS that they see as negatively impacting their students and discipline."

"...los maestros se enfocan en los aspectos de los Estándares alineados con sus prioridades curriculares, aprovechan las oportunidades para replantear estudios sociales y resisten los elementos que afectan negativamente a sus estudiantes y la disciplina" (Dover, A.G. et al., 2016:460).

- "... reflects teachers' deep understanding of the broader historical context of educational reform, and the powerful influence of politicians, the wealthy, and large corporations in the creation and implementation of the CCSS

"... reflejan la profunda comprensión de los docentes de la amplitud del contexto histórico de la reforma educativa, y la poderosa influencia de los políticos, los ricos, y las grandes corporaciones en la creación e implementación de los Estándares Básicos" (Au, 2013a; Ross et al., 2014, en Dover, A.G. et al., 2016:462).

- "Hate speech changes the brains of those hated for the worse, creating toxic stress, fear and distrust — all physical, all in one's neural circuitry active every day. This internal harm can be even more severe than an attack with a fist. It imposes on the freedom to think and therefore act free of fear, threats, and distrust. It imposes on one's ability to think and act like a fully free citizen for a long time.

That's why hate speech imposes on the freedom of those targeted by the hate. Since being free in a free society requires not imposing on the freedom of others, hate speech does not fall under the category of free speech.

Hate speech can also change the brains of those with mild prejudice, moving it towards hate and threatening action. When hate is physically in your brain, then you think hate and feel hate, you are moved to act to carry out what you physically, in your neural system, think and feel. That is why hate speech is not "mere" speech. And since it imposes on the freedom of others, it is not an instance of freedom."

The long-term, often crippling physical effects of hate speech on the neural systems of those hated does not have status in law, since our neural systems do not have status in our legal system — at least not yet. This is a gap between the law and the truth."

Como violencia, el discurso de odio puede también ser una imposición física sobre la libertad de los otros. Esto es porque el lenguaje tiene un efecto psicológico impuesto físicamente al sistema neuronal, con efectos devastadores a largo plazo.

... El lenguaje puede por tanto cambiar los cerebros, para bien y para mal. El discurso del odio cambia los cerebros de los odiados para mal, originando estrés tóxico, miedo y desconfianza, todo físico, todo en un solo circuito neuronal activo todo el tiempo. Este daño interno puede ser incluso más severo que un puñetazo. Se impone a la libertad de pensar y por tanto de actuar libre de miedo, de amenazas y desconfianza.

...El discurso del odio puede además cambiar los cerebros de aquellos con prejuicios débiles, moviéndolos hacia el odio y la acción amenazante. Cuando el odio está físicamente en tu cerebro, entonces piensas odio y sientes odio, eres impelido a actuar para llevar a cabo lo que físicamente, en tu sistema neuronal, piensas y sientes. Es por eso que el discurso del odio no es un 'simple' discurso. Y debido a que se impone sobre la libertad de los otros, no es una instancia de libertad.

Los efectos físicos del discurso de odio a largo plazo, a menudo paralizantes, en los sistemas neuronales de los odiados no tienen estatus legal, ya que nuestros sistemas neuronales no tienen estatus en nuestro sistema legal, al menos no todavía. Esto es una grieta entre la ley y la verdad." Lakoff, G. (8 de septiembre de 2017)

- "On the one hand, it leads to a greater freedom of expression, on the other hand, it leads to the professional use of the media in the interests of the individual stakeholders - companies, corporations, state."

"Por un lado, conduce a una mayor libertad de expresión, por otro lado, conduce al uso profesional de los medios en interés de las partes interesadas individuales: empresas, corporaciones, estado." Zhilavskaya, I., Ivanova, T., Gayazov, A., Vladimirova, T. (2018:6).

1. Periodista y docente colaboradora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. España. michel.santiago@uca.es

2. Director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. España. manuelfrancisco.romero@uca.es

3. Profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. España. Cristina.gonechea@uca.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 2) Año 2019

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2019. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados