

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Curso 2024-2025

TFM



Discurso, racionalidad e identidade: marco teórico y aplicación didáctica
en el análisis crítico del uso y consumo de las plataformas
contemporáneas de comunicación

Discurso, racionalidade e identidade: marco teórico e aplicación
didáctica na análise crítica do uso e consumo das plataformas de
comunicación contemporáneas

Discourse, rationality, and identity: theoretical framework and didactic
application in the critical analysis of the use and consumption of
contemporary communication platforms.

Autor

José Jorge Llanes Jove

Tutor

Jesús Varela Zapata

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Discurso, racionalidad e identidad: marco teórico	1
1.1. El fundamento comunicativo-discursivo del orden social.....	5
1.2. Racionalidad comunicativa, disenso y disputa dialogada	8
1.3. Identidad.....	11
1.4. Consecuencias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de materias lingüísticas.....	13
2. Socialización y alfabetización mediática	16
2.1. Medios de comunicación tradicionales: producción de audiencias	17
2.2. Redes Sociales y plataformas digitales.....	19
2.3. Alfabetización mediática y teoría de la recepción	22
2.4. Aproximación a la dimensión comunicativa de dos fenómenos concretos: desinformación y discursos de odio.....	25
3. Debate guiado en el aula como estrategia educativa para materias lingüísticas	28
3.1. Debate de ideas como situación de aprendizaje.....	28
3.2. De la ‘situación ideal de habla’ a la ‘situación favorable de habla’	31
3.3. Competencias clave y pautas de desarrollo.....	33
Conclusión	35
Bibliografía	37
Anexo 1. Descriptor de competencias clave (LOMLOE)	41
Anexo 2. Modelo de documento de autoevaluación	44
Anexo 3. Ejemplo de selección temática.....	45

Resumen

El objetivo del presente trabajo es abordar algunas cuestiones relevantes del marco teórico del análisis del discurso y la racionalidad comunicativa para defender su importancia y aplicación en el contexto educativo. En concreto, se introduce el carácter diferencial de la teoría del discurso; se estudia el fundamento comunicativo-discursivo del orden social; se defiende la pertinencia de abordar la dimensión política de la lengua y comprender la disputa como elemento constitutivo de las sociedades democráticas; se analiza el modo en que los medios comunicativos y las nuevas plataformas digitales estructuran intercambios lingüísticos, racionalidades, subjetividades e identidades que vertebran el orden social, político y cultural; finalmente, se definirá un modelo práctico de debate guiado en el aula como estrategia educativa para que el alumnado desarrolle autonomía y comprensión crítica del modo en que se constituye como sujeto de habla y de cómo opera su propio proceso de razonamiento argumental. El objetivo general que enmarca el trabajo es, por tanto, proporcionar herramientas teórico-prácticas para que el alumnado sea menos permeable a los intereses de parte que se inscriben en los discursos que circulan en los entornos mediáticos y tenga una base más sólida para resolver disputas de forma dialogada y alcanzar acuerdos normativos.

Palabras clave: discurso, identidad, medios de comunicación, educación, debate.

Resumo

O obxectivo deste traballo é abordar algunhas cuestións relevantes dentro do marco teórico da análise do discurso e a racionalidade comunicativa para defender a súa importancia e aplicación no contexto educativo. Especificamente, introduce a natureza diferencial da teoría do discurso; estuda os fundamentos comunicativo-discursivos da orde social; defende a relevancia de abordar a dimensión política da linguaxe e comprender a disputa como un elemento constitutivo das sociedades democráticas; analiza como os medios comunicativos e as novas plataformas dixitais estruturan os intercambios lingüísticos, as racionalidades, as subxectividades e as identidades que sustentan a orde social, política e cultural; finalmente, define un modelo práctico para o debate guiado na aula como estratexia educativa para que o alumnado desenvolva a autonomía e unha comprensión crítica de como se constitúen como suxeitos de fala e como operan os seus propios procesos de razoamento argumentativo. O obxectivo xeral deste traballo é, polo tanto, proporcionar ferramentas teóricas e prácticas para axudar ao alumnado a ser menos susceptible aos intereses sesgados incrustados nos discursos que circulan nos entornos mediáticos e teña unha base máis sólida para resolver disputas a través do diálogo e chegar a acordos normativos.

Palabras clave: discurso, identidade, medios de comunicación, educación, debate.

Abstract

The aim of this work is to address some relevant issues within the theoretical framework of discourse analysis and communicative rationality in order to defend its relevance and application in the educational context. Specifically, it introduces the distinctive nature of discourse theory; examines the communicative-discursive basis of social order; advocates the relevance of addressing the political dimension of language and understanding dispute as a constituent element of democratic societies; analyses how the media and new digital platforms structure linguistic exchanges, rationalities, subjectivities and identities that underpin the social, political and cultural order; and finally, defines a practical model of guided debate in

the classroom as an educational strategy for students to develop autonomy and critical understanding of how they constitute themselves as speakers and how their own process of argumentative reasoning operates. The overall objective of the work is, therefore, to provide theoretical and practical tools so that students become less vulnerable to the partial interests that are embedded in the discourses circulating in the media and have a more solid basis on which to resolve disputes through dialogue and reach normative agreements.

Keywords: discourse, identity, media, education, debate

Introducción

Este trabajo parte de una experiencia cultural desarrollada con adultos. En concreto, un club de debate coordinado por el autor del trabajo y que se desarrolla de forma semanal, desde 2018, en la Biblioteca Pública de Ourense. Una actividad de estas características, sin embargo, no puede presentarse y articularse del mismo modo con personas jóvenes dentro del marco escolar. Sin embargo, el trabajo aquí presentado parte de la tesis de que las premisas, características y objetivos de la actividad pueden adaptarse y aplicarse, con buenos resultados, al ámbito académico de la educación secundaria y el bachillerato. En concreto, se defiende la idea de que construir espacios de interacción comunicativa entre pares sobre las bases del reconocimiento de todos los intervinientes como agentes legítimos de discurso, la libertad de expresión, el entendimiento colectivo y la aceptación del disenso como condición constitutiva del orden sociopolítico, favorece la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propios procesos argumentativos, adoptar nuevas perspectivas y hábitos reflexivos, asumir la presencia del otro y la disputa como parte de las relaciones sociales, reducir la polarización y, en última instancia, aprender a resolver los conflictos de forma dialogada.

Por consiguiente, este TFM surge con la intención de establecer pautas teórico-prácticas capaces de articular estrategias educativas y modelos que trabajen las competencias anteriormente mencionadas en el ámbito escolar. Dada la importancia actual de los enfoques comunicativos en los estudios de las materias lingüísticas y la centralidad con la que los medios y nuevas plataformas digitales estructuran formas de interacción y discurso público que derivan en racionalidades, subjetividades, pautas de acción y órdenes normativos -algunos de los cuales resultan en estructuras de discriminación, subordinación y dominio-, el enfoque defendido resulta aún más pertinente.

1. Discurso, racionalidad e identidad: marco teórico

La noción de 'discurso' que aquí se emplea toma como referencia el corpus teórico de lo que, desde la década de 1970, se conoce como 'teoría del discurso' o 'análisis crítico del discurso'. Se abordarán sus características diferenciales con mayor precisión en el epígrafe 1.1. Por el momento, merece la pena tomar en consideración dos de sus precedentes más destacados¹:

¹ No quiere decirse que estas dos corrientes sean, ni mucho menos, las únicas que permiten comprender el desarrollo y consolidación de la teoría y análisis crítico del discurso. Sin embargo, considerar sus aportes resulta fundamental para comprender los aspectos que quieren destacarse en el presente trabajo: el fundamento comunicativo del orden sociocultural y la centralidad de la producción subsiguiente de racionalidades e identidades que naturalizan relaciones de poder, subordinación y dominio. Es decir, corrientes que permiten comprender la dimensión política del habla que reconoce, como central, la teoría discursiva.

- El desarrollo de la etnografía de la comunicación a partir de trabajos como los de Hymes (1962, 1971) y Gumperz y Hymes (1972), así como las aportaciones hacia la pragmática de autores como Austin (1955/2016).
- Otro de sus grandes marcos intelectuales de referencia es el desarrollo e impacto de las premisas del estructuralismo y su impacto en otros ámbitos de las Humanidades y las Ciencias sociales. En buena medida, la teoría del discurso bebe, también, de un contexto intelectual europeo preocupado por la interacción posible del pensamiento marxista y las nuevas consideraciones sobre la discursividad como fenómeno estructurador de las relaciones sociales. En lo relativo a este TFM será suficiente con señalar que la idea central que asume la teoría del discurso de esta escena intelectual es la necesidad de pensar la interacción comunicativa como necesariamente estructurada por relaciones de poder y, por tanto, como fundamento constitutivo de relaciones de subordinación y dominio.

En primer lugar, la etnografía de la comunicación aportó una mirada antropológica y social al fenómeno de la significación, al estudio amplio de la lengua. Es decir, la idea de que, más allá del estudio de las estructuras lingüísticas formales, los procesos de adquisición o los fundamentos cognitivos, merecía la pena considerar la propia interacción lingüístico-comunicativa como objeto de análisis en tanto se reconoce que dichas interacciones estructuran la vida social de las comunidades. Es decir, se plantea la relevancia de comprender la lengua como necesariamente ligada a los procesos de apropiación y uso de los hablantes en situaciones específicas, dentro de comunidades de hablantes concretas y, en última instancia, tomando en consideración los códigos culturales fruto de dichos procesos y que, al mismo tiempo, enmarcan los procesos de interacción social.

A través de una crítica a la idea chomskiana de la ‘competencia’ como “el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua” (Chomsky, 1965, p. 3), los trabajos de autores como Hymes (1962, 1971), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), entre otros, señalaron que el formalismo chomskiano, que se abstrae de procesos de interacción concretos para aceptar “una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente” (Chomsky, 1965, p.5), no permitía estudiar y comprender el proceso comunicativo porque se hacía una abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso². Estos trabajos pusieron el acento en que la interacción lingüística no se limita a formar enunciados gramaticalmente correctos, sino también *socialmente apropiados*, entendiendo *apropiado* no solo como próximo a criterios de cortesía, sino como la capacidad para elegir formas de intervención lingüística que se ajustan a la dinámica intersubjetiva de

² Debe concretarse que Chomsky no defiende la tesis de que los procesos de interacción y relación social no sean relevantes. Más bien argumenta que lo que le resultaba interesante y, más aún, posible objeto de estudio científico, era el lenguaje en su sentido formal, así como las estructuras cognitivas que favorecen su adquisición y producción.

la comunidad, que son reconocibles y se ajustan al resultado esperado para la interacción. Como resultado, se fue definiendo una idea compleja y plural de ‘competencia comunicativa’ que se vertebra a través de cuatro grandes competencias: gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva.

Así, la noción de *competencia comunicativa* implica una comprensión específica del proceso de interacción entre individuos que no se limita a la *transmisión* de información, sino que incide de forma directa sobre el habla como forma de *intervención*. Es decir, una línea similar a la abierta por Austin (1955/2016) en su formulación de los *actos del habla* y en el intento de mostrar que el uso del lenguaje natural está fundamentalmente relacionado con la interacción general en la vida ordinaria y que, por tanto, en numerosas ocasiones no resulta posible estudiar estas producciones lingüísticas desde aproximaciones formales ni escrutando los criterios de verdad de sus contenidos proposicionales. Se reconoce una dimensión social de la lengua relacionada, por tanto, con la *praxis*, con el modo en que los individuos *actualizan* la lengua a partir de interacciones específicas (Escandell, 1996, 2014).

La teoría discursiva, por tanto, toma arraigo en una filosofía del lenguaje ordinario que, a partir del trabajo de Wittgenstein entre 1933 y 1935 –materializado en anotaciones de los conocidos cuadernos azules y marrones que condujeron a sus *Investigaciones filosóficas* (1953)– desarrollará la noción de ‘discurso’ como “juegos de lenguaje” (Wittgenstein, 1933-1934/ 2009, p.45), es decir, aquellas formas plurales de interacción en las que *utilizamos* signos *como parte de actividades prácticas y formas de vida*, de modo que el contenido proposicional de los enunciados solo puede estudiarse como parte de dicha actividad: dar órdenes, narrar una historia, formular hipótesis, dar cuenta de un suceso, saludar, etc.

No se trata, en ningún caso, de negar la relevancia de los estudios lingüísticos formales o las perspectivas analíticas, sino considerar que la discursividad, desde una posición pragmática, asume un objeto de estudio distinto de la lengua *en sí misma*. Tal objeto es la *realización enunciativa*: el modo en que los individuos hacen uso de su facultad lingüística, se apropian de la lengua y, constituyéndose como sujetos en el universo de la significación, actúan socialmente de un modo tal que la articulación de signos constituye universos de sentido. A partir de una comprensión del ‘lenguaje’ como la *facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos* (RAE), y la ‘lengua’ como *sistema propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura* (RAE), debe reconocerse que la lengua es un *producto humano convencional* derivado del ejercicio de la facultad anterior y, por tanto, está necesariamente vinculado a las relaciones sociales e históricas a través de las que se ha materializado. Así, debe comprenderse el ‘habla’ como *realización lingüística*, como *acto individual del ejercicio del lenguaje, producido al elegir determinados signos, entre los que ofrece la lengua, mediante su realización oral o escrita* (RAE). De este modo, el habla

particular de un usuario no implica un ejercicio de expresión neutral, sino un proceso complejo en el que el individuo se apropia de los recursos de la lengua para intervenir prácticamente en un contexto específico.

Desde este punto de vista, la ‘comunicación’ no puede comprenderse solo como un proceso de transmisión de información entre dos usuarios de la lengua –codificación/descodificación–, sino, siguiendo a Escandell (1996), una “forma de comportamiento” en la que los intervinientes tienen como objetivo “originar representaciones en la mente de otro(s)” (p. 52), es decir, *producir efectos de sentido en sus interlocutores* a partir de la asimilación de códigos compartidos que no solo son lingüísticos, sino también históricos, culturales, sociales y políticos. En resumen, si bien la competencia estrictamente lingüística queda vinculada a la capacidad para descodificar lo que se comprende como significado lingüístico, y que atiende al sistema de signos (relación significante/significado) convencionalmente disponible en una lengua, la ‘competencia comunicativa’ se comprenderá en su sentido plural como la capacidad para apropiarse de la lengua y emplearla de forma eficaz en contextos comunicativos particulares.

A partir de este reconocimiento cada vez más explícito de la dimensión social de la lengua, de la concurrencia de factores lingüísticos y extralingüísticos en la comunicación, se han producido cambios relevantes en los currículos y procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias lingüísticas. Desde la década de 1970 se ha consolidado un ‘enfoque comunicativo’ que, como indican Luzón y Soria (1999), no es tanto un método específico sino una aproximación que puede integrar o combinar distintas metodologías específicas. Todas ellas, sin embargo, comparten una premisa central: trabajar a partir de situaciones comunicativas reales, es decir, interacciones lingüísticas específicas en situaciones específicas. Así, el Centro Virtual Cervantes (s.f.) destaca que “el concepto de evento comunicativo ha contribuido a consolidar la dimensión social y situacional de la lengua como objeto de aprendizaje y a *enriquecerla conceptualmente* [la cursiva es mía]”. Aunque muchas de las líneas de trabajo derivadas del enfoque comunicativo han sido reivindicadas y empleadas de forma más explícita en la enseñanza de lenguas extranjeras, trabajos como los de Maati (2013) y Richards y Rodgers (2014) recogen consideraciones que resultan pertinentes para todo tipo de aprendizaje lingüístico-comunicativo: el papel protagonista del alumnado con respecto a su propio aprendizaje, la figura del docente como mediador y creador de situaciones de aprendizaje, la inclusión de la dimensión afectiva y la comprensión de la lengua como vehículo de enriquecimiento sociocultural y de adquisición y desarrollo de *personalidades sociales*.

Finalmente, la teoría discursiva añade una dimensión final a todo lo expuesto anteriormente: la centralidad de la noción de ‘poder’. Como se ha indicado, esto se inscribe en un contexto de debate intelectual más amplio sobre el que, por razones de espacio, no se

profundizará en este trabajo. A grandes rasgos, de dicho debate se deriva una línea de pensamiento que estudia como necesariamente relacionadas la comunicación y el poder, es decir, que subraya la dimensión necesariamente política que subyace en el marco de la etnografía comunicativa.

El uso de la palabra 'político' en un contexto educativo genera susceptibilidades legítimas. Ahora bien, no debe confundirse 'lo político' con 'la política'; mucho menos cuando esta última se emplea para definir una perspectiva o posición partidista. Así, 'lo político' refiere el carácter social que adquieren las interacciones entre los individuos y, en particular, al hecho de que dicha interacción es susceptible de adquirir un carácter normativo que fundamenta el ordenamiento institucional-administrativo. En tanto, como se explica en el siguiente epígrafe, no existe un *orden político natural o necesario*, sino que es siempre el producto complejo de formas de acuerdo entre pares, el conflicto es una dimensión inherente a la vida en sociedad: surgirán siempre disputas respecto a las formas de organización y, en particular, respecto a las estructuras significativas que subyacen y fundamentan dichos acuerdos organizativos. De hecho, lo que define, al menos en forma, el *ethos* de una sociedad democrática no es la negación del conflicto, sino la institucionalización del disenso y el acuerdo de una resolución dialogada del mismo.

De este modo, la dimensión política de la lengua no solo reside en ser el medio empleado para la resolución de los conflictos, sino en constituirse, además, como la depositaria histórica de las estructuras de sentido que enmarcan la vida común. El habla es inevitablemente política porque toda comunicación está impregnada de las resonancias de ideologías particulares y sus perspectivas normativas sobre la realidad (Stanley y Beaver, 2024). Aceptar esta naturaleza política de la lengua es la premisa necesaria para ofrecer críticas concretas de las racionalidades e ideologías específicas que tratan de naturalizar formas de relación y órdenes normativos particulares.

1.1. El fundamento comunicativo-discursivo del orden social

Como indica Torfing (2005), desde la década de 1970, la teoría discursiva ofrece una perspectiva analítica centrada en el estudio de las reglas y los significados que condicionan la construcción de la identidad social, política y cultural, es decir, el modo en que la interacción lingüística genera los marcos institucionales a partir de los cuales se reconocen como legítimas o ilegítimas formas de interacción, ordenamientos, estructuras e identidades. Así, los trabajos de autores y autoras como Norman Fairclough (1989/2015, 1992, 1995/2010), Ruth Wodak (2001) o Teun van Dijk (1998, 2008a, 2008b, 2009), se han centrado en sistematizar, en mayor medida, una aproximación interdisciplinaria que ha venido a denominarse Análisis Crítico del Discurso (ACD) y cuyo objeto central es la producción y

reproducción discursiva de las relaciones de poder, subordinación y dominio en las sociedades contemporáneas

A grandes rasgos, esta perspectiva se preocupa por el modo en que determinadas pautas de interacción construyen estructuras de significado que naturalizan relaciones y roles sociales que, paulatinamente, se le presentan al individuo como ajenas y naturales, y no como productos convencionales. Estas estructuras significativas, sin embargo, constituyen el fundamento a partir del cual los individuos asume posiciones de habla e interactúan con sus pares. Es decir, el propio reconocimiento intersubjetivo de las estructuras significativas supone una legitimación de las mismas que, en buena medida, reproduce el ordenamiento social. Así, la teoría del discurso se preocupa por la interacción de los individuos en calidad de sujetos sociales, es decir, el modo en que asumen *formas de relación social y espacios de enunciación específicos que los posicionan de forma determinada*. Así, esta perspectiva subraya que el fundamento de las relaciones sociales y los roles que de ellas se derivan no descansa en la expresión de una identidad esencial de las personas ni en una lógica inmanente a las cosas mismas, sino en el modo en que se produce, distribuye y consume el significado fruto de la interacción lingüístico-simbólica.

Van Dijk (2008a, 2008b) argumenta que el objeto teórico 'discurso' se comprende, así, como una práctica social e interacción situada. El propio Van Dijk (2009, p. 192) da cuenta de las principales características diferenciales de esta aproximación. A efectos de lo que aquí interesa subrayaremos cuatro:

- A diferencia de la lingüística tradicional, el estudio del discurso no se limita a las gramáticas formales o a las oraciones abstractas, sino que se centra en el uso natural del lenguaje por parte de usuarios reales en situaciones sociales reales de interacción y comunicación.
- La unidad de análisis ya no es la palabra o la frase, como en las gramáticas tradicionales, sino las estructuras y estrategias de los discursos escritos o hablados en su totalidad o los eventos comunicativos.
- Los discursos se estudian en relación con diversos tipos de situaciones, tales como marcos interactivos, sociales, comunicativos, políticos, históricos y culturales, interpretados por los participantes como contextos relevantes.
- Los discursos también se estudian en las ciencias sociales como prácticas sociales que desempeñan un papel crucial en la reproducción de la sociedad en general y, en particular, de las comunidades o grupos sociales y sus conocimientos e ideologías.

Por consiguiente, la noción de 'discurso' remite tanto a la interacción entre individuos como al tipo de estructura significativa que subyace a dicha interacción (atribución de significados compartidos, intenciones, incentivos, propósitos y resultados plausibles, etc.). Así, la teoría discursiva subraya la idea de que la interacción social no se produce *en crudo* y,

posteriormente, se produce una atribución de significado, sino que, del mismo modo que los individuos se apropian del mundo natural para transformarlo, producir bienes y servicios, y satisfacer sus necesidades, también se apropian del orden cultural a partir del cual se atribuyen significados a las formas de interacción recurrente.

En estas interacciones, por tanto, el acto de enunciación se inscribe en la estructura convencional de sentido subyacente. En este sentido, como muestra Eco (1972/2020, 1975/2000), los estudios semióticos se han interesado por el modo en que los signos se seleccionan y combinan para producir sistemas que enmarcan la vida y acción social. De este modo, el propio Eco (1975/2000) argumentó que “la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación” y que las nociones mismas de ‘humanidad’ y ‘sociedad’ “existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación” (p. 44). Con esto, Eco quería poner de manifiesto que la idea misma de comunidad surge en el proceso de atribución de sentido que institucionaliza pautas recurrentes de interacción entre individuos, en la construcción de sistemas de significación que llegan a ser compartidos por un grupo de individuos.

Esto no significa, ni mucho menos, que no exista una realidad material extradiscursiva independientemente de la volición humana. El argumento es, al contrario, que la colectividad adquiere carácter social, cultural y político a partir de los procesos de institucionalización y atribución de sentido. El ser humano no vive en estado de naturaleza, sino que fundamenta un orden particular que es *producto de la acción humana*. En este sentido, la perspectiva discursiva se desarrolla como dimensión completaría a esta mirada semiótica para poner el foco en los *efectos políticos derivados del modo en que se institucionalizan y normativizan sistemas de significado, relaciones, identidades y marcos axiológicos particulares*. Así es como la noción de ‘poder’ emerge en la perspectiva comunicativo-discursiva como *producto* de estructuras y formas de relación particular que habilitan su ejercicio, y no como sustancia ajena a estructuras subyacentes. En esta línea, Castells (2009) ha definido el ‘poder’ como “la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder” (p. 33). Por ‘actor social’ Castells entiende el modo en que una estructura de interacción habilita que un individuo actúe asumiendo un rol que le otorga un estatus asimétrico respecto a otro. Dadas las ambigüedades que, en muchas ocasiones, introduce la noción de ‘estructura’, a efectos del presente trabajo se comprende, siguiendo de nuevo a Castells (2009), que una ‘estructura social’ se define como “aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura” (p. 51).

Frente a una suerte de grado cero o poder absoluto, deben reconocerse, más bien, formas institucionalizadas de relación social dentro de las cuales un individuo o grupos de individuos pueden asumir un rol que permite una interacción asimétrica respecto a terceros. Por consiguiente, para Castells (2009), “el poder se ejerce fundamentalmente construyendo significados en la mente humana mediante los procesos de comunicación que tienen lugar en las redes multimedia globales-locales de comunicación de masas” y, si bien debe reconocerse la disposición última –y posible aplicación– por parte del Estado del monopolio de la violencia, “la capacidad para emplear con éxito la violencia o la intimidación requiere el enmarcado individual y colectivo de las mentes” (p. 535). La conclusión general de Castells es, por tanto, que, si bien el ejercicio último de la dominación es institucional, la naturaleza del poder es relacional.

1.2. Racionalidad comunicativa, disenso y disputa dialogada

La noción de ‘racionalidad comunicativa’, tal y como se emplea en el trabajo de Habermas (1968/2023, 1981/1999), se inscribe en un estudio epistemológico mucho más amplio y profundo de lo que puede abordarse aquí. Sin embargo, resulta útil tomar estos trabajos como base para conceptualizar la noción de ‘racionalidad’ como el conjunto de implicaturas o presupuestos subyacentes que estructuran el acto sociolingüístico. De este modo, toda forma de interacción viene precedida de una suerte de “disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción” (Habermas, 1981/1999, p. 42) que se apoya en presupuestos y estructuras de sentido que son asumidas por dicho agente con “pretensiones universales de validez” (Habermas, 1981/1999, p. 36). En este sentido, el trabajo de Habermas aporta una nueva dimensión al marco teórico considerado: la pretensión de universalizar el sentido de las acciones propias.

A través de Habermas (1981/1999) distinguimos la ‘razón’ como facultad cognoscitiva de la ‘racionalidad’ como uso de tal facultad en situaciones e interacciones particulares. Se comprende que la acción de individuo es racional cuando atiende a formas de intervención e imaginarios que se presuponen intersubjetivos y compartidos por una comunidad. La acción parte, por tanto, de las categorías que se le presentan al individuo “para la interpretación de su mundo” (p. 73). Sin embargo, estas categorías se dan como parte de estructuras significativas complejas en las que concurren imágenes, símbolos y palabras que condensan y naturalizan formas complejas de interacción social. En este sentido, la racionalidad comunicativa habermasiana reconoce un horizonte posible de entendimiento no reificado, instrumental o cosificado, es decir, basado en un análisis crítico de las estructuras de racionalidad subyacentes que sostienen formas de interacción social. Habermas (1981/1999) considera que es posible postular un contexto de interacción en el que los individuos

participen en condiciones de simetría no coactiva y discutan *in extenso* sus diferentes perspectivas para alcanzar acuerdos normativos: una *situación ideal de habla*. A grandes rasgos, esta situación se basa en los siguientes principios: ausencia de coacción, igualdad de participación y expresión, argumentación razonada, compromiso de veracidad y orientación al acuerdo en base a la racionalidad de los argumentos desarrollados.

Aunque existen críticas legítimas y relevantes, resulta interesante subrayar que la *situación ideal de habla* habermasiana constituye, así, una buena base teórica y formal para plantear un modelo posible de situación de aprendizaje. Ambas cuestiones se ampliarán en el capítulo 3.2. Por el momento, el objetivo es asentar la idea de *racionalidad comunicativa* como instrumento legítimo para resolver disputas y, en consecuencia, fundamentar estructuras y órdenes sociopolíticos. En particular, resulta fundamental conceptualizar la idea misma de ‘consenso’ como acuerdo normativo y organizativo sobre pautas de acción social que parten del disenso. Es decir, el consenso no es una racionalidad *propia* de *las cosas mismas*, sino el *producto* de un procedimiento que organiza formalmente la resolución de disputas. Los agentes intervinientes quizás no lleguen a modificar en su totalidad sus puntos de vista, pero acuerdan reconocer determinadas pautas de conducta como legítimas y, por tanto, actuar con arreglo a un orden compartido. El consenso no elimina la disputa, formaliza el modo de resolverla.

Por tanto, el modo particular en que se materializa e institucionaliza un consenso como mecanismo para la toma de decisiones y el establecimiento de un orden normativo no debe comprenderse como una suerte de realización de un fundamento último, natural y universal que trasciende la disputa original. En tanto las racionalidades que sustentan la acción social no están inscritas en el orden natural, sino en los acuerdos normativos y organizativos humanos, debe aceptarse –y tal es el fundamento democrático– la posibilidad de reconsiderar las implicaturas y presupuestos aceptados que subyacen a dichos acuerdos; especialmente porque tales acuerdos y consensos responden a necesidades y demandas que se inscriben en contextos sociales, culturales y políticos particulares. Es decir: los criterios que articulan el orden sociopolítico pueden –y deben– estar sometidos a escrutinio constante para considerar el modo en que, a un nivel práctico, se materializan los arreglos normativos establecidos en un plano dialogado y teórico. Más allá de lo que una propuesta de ordenamiento sociopolítico expresa como fundamentos, deben considerarse, de forma específica, sus desarrollos prácticos, su materialización concreta en formas de interacción entre individuos.

Las sociedades no son *datos a priori*, grupos de individuos que *expresan* un sentido de pertenencia inscrito en los genes o el territorio, sino que son el *resultado* de la interacción recurrente y su formalización cultural a través de intercambios comunicativos. Como indica Castells (2009), las sociedades son, ante todo, “estructuras sociales contradictorias surgidas de conflictos y negociaciones entre diversos actores sociales, a menudo opuestos”, de modo

que los conflictos nunca acaban, “simplemente se detienen gracias a acuerdos temporales y contratos inestables que son transformados en instituciones de dominación por los actores sociales que lograron una posición ventajosa en la lucha por el poder”, si bien, concluye Castells, “cediendo un cierto grado de representación institucional para la pluralidad de intereses y valores que permanecen subordinados” (p. 38).

Las relaciones de poder, subordinación y dominio, por tanto, deben comprenderse también como resultados derivados de las capacidades de diversos agentes sociales para intervenir en las disputas y ganar la legitimidad para determinados marcos de sentido: “las relaciones de poder se basan en gran medida en la capacidad para modelar las mentes construyendo significados a través de la creación de imágenes” y “la creación de imágenes se realiza en el ámbito de la comunicación socializada” (Castells, 2009, p. 261). Por tanto, aunque la política institucional debe comprenderse, finalmente, como la asignación y realización efectiva del poder a través de las instituciones del Estado, este ejercicio institucional-administrativo requiere, necesariamente y en primera instancia, de la elaboración discursiva de lo político, de aquellos espacios, problemas, necesidades y demandas que son consideradas legítimas y susceptibles de ser materializadas en un orden normativo.

Las sociedades democráticas, por tanto, se caracterizan por institucionalizar la disputa y vertebrarla a través de la representación y la gestión dialogada del conflicto. Así, el análisis de las formas de poder en este tipo de sociedades debe tomar en consideración el ámbito de la comunicación socializada y analizar toda tecnología y estructura comunicativa que medie en la construcción de los marcos de sentido que definen el orden sociocultural y político. No se trata de argumentar que los medios de comunicación actúan manipulando de forma deliberada a los individuos en favor de unos intereses de parte concretos –fenómeno que, por otro lado, también sucede–; se trata, más bien, de sostener que constituyen uno de los espacios principales en los que se producen y distribuyen las racionalidades que definen relaciones de poder. Como observa Antonio Valdecantos en un artículo publicado en el diario *El País*:

A menudo los conflictos políticos son enfrentamientos entre palabras, las cuales delegan la pelea en los individuos y bandos en disputa mientras ellas descansan apaciblemente en el diccionario o en la enciclopedia. En tales luchas combaten nombres propios —de dioses, de muertos, de jefes de facción o de lugares más o menos extensos— y nombres comunes que designan ideales, doctrinas o lo que suele llamarse “valores”. En las victorias y en las derrotas políticas, ya sean cruentas o no, son las palabras las que ganan o pierden, aunque arrastren consigo a quienes las sirven (Valdecantos, 2021).

La metáfora que plantea Valdecantos como titular de su artículo *–lucha por el diccionario–* es pertinente porque identifica el modo en el que los agentes sociales con intereses de parte (partidos políticos, empresas, grupos de presión, etc.) pugnan por articular el significado de

palabras concretas en campos semánticos que resultan favorables para dichos intereses. Se trata, por tanto, de una disputa para que el significado de una palabra introduzca variaciones en el sentido general del universo semántico del que forma parte. La noción de 'libertad', por ejemplo, puede ser articulada en marcos distintos que asocian conjuntos de signos, afectos y emociones, para introducir efectos de sentido concretos y prescribir formas de acción y subjetivación determinadas. Es decir, todo un sistema discursivo que puede remitir a ideas distintas: ausencia de dominación arbitraria (tradicción republicana), agencia en la toma de decisiones políticas (asamblearismo), falta de interferencia –especialmente del Estado– para que cada cual defina su proyecto de vida o sus propios fines (libertad negativa del liberalismo clásico), capacidad para desarrollar autonomía personal (libertad positiva de corte socialista, etc.). Al mismo tiempo, todas las formas anteriores remiten, de nuevo, a otros signos y estructuras que van añadiendo niveles de determinación adicionales: formas de gobierno o de negación del mismo, impuestos, tipos de asociación civil, etc.

La lengua, por tanto, tiene una dimensión retórica y figural porque su uso no se reduce a la pura referencia, denotación o designación: también evoca imágenes, afectos, estados de ánimo y otras asociaciones simbólicas. La connotación es, de hecho, la materia prima a partir de la que operan formas de comunicación como la publicitaria o la político-partidista, cuyo objetivo es tratar de naturalizar una relación denotación-connotación concreta: que un producto de consumo sea *el signo* de la felicidad o que un líder político sea *el signo* de un valor abstracto o una demanda social como la lucha por los derechos civiles. Sin embargo, incluso cuando no existe una estrategia lingüística específica a este respecto, el uso de la lengua en eventos comunicativos reales se inscribe siempre en este tipo de tramas de significación. Así, no solo es pertinente reconocer que la dimensión estética y poética de la lengua está presente en los usos lingüísticos ordinarios, sino que, además, su rol es constitutivo del *imaginario social*.

En resumen, la perspectiva discursiva no solo acepta que la lengua es un vehículo de comunicación, estructuración e intervención social, sino que argumenta, además, que los ejercicios lingüísticos particulares inscriben sus resultados y efectos en la lengua misma, en los significados connotativos y campos semánticos a los que remite un signo. Por consiguiente, hay una última cuestión que debe ser considerada: el modo en que los individuos se constituyen como sujetos y adquieren su *existencia lingüístico-cultural dentro de estas estructuras significativas*.

1.3. Identidad

La perspectiva discursiva considera las identidades como aquellas narrativas a través de las cuales un individuo se identifica -se reconoce a sí mismo- como ser social y agente práctico

dentro de las estructuras de un orden social, cultural y político dado. Esta consideración emerge del marco teórico desde el que Louis Althusser estudió la noción de 'ideología'. Para Althusser (1968/2005), la ideología se define como "la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia" (p. 132). Desde su punto de vista, las estructuras de sentido que vertebran el orden cultural se le presentan al individuo como espacios de identificación y subjetivación, de modo que, en buena medida, es la propia ideología la que "interpela a los individuos como sujetos" (Althusser, 1970/2003, p. 52). La teoría del discurso asume esta premisa para defender que la subjetividad no responde a la expresión de una esencia inscrita en el individuo, sino que es el producto plural de "estructuras específicas de historicidad" (Althusser y Balibar, 1967/1990, p. 119) y que, frente a una noción de individuo como voluntad que puede definir sus intereses y fines de forma plena y autónoma, deben reconocerse, al menos, las determinaciones sociales que le anteceden y, en concreto, ciertas "formas de existencia históricas de la individualidad" (Althusser y Balibar, 1967/1990, p. 122).

Así, la acción de un individuo está determinada por las condiciones materiales de su existencia (mayor o menor capacidad económica para proveerse su sustento, limitaciones físicas, etc.) y, siguiendo la teoría de la enunciación de Benveniste (1966/1996, 1974/1999), por la necesidad de constituirse en sujeto *dentro del universo simbólico*. Para participar en un evento comunicativo, el individuo asume una posición de sujeto lingüístico, un *lugar de enunciación*, que presupone cierta estructura de significación subyacente: desde qué marco de sentido se está actuando comunicativamente, aquella racionalidad social que opera en la comunidad de habla y que estructura lo que resulta esperable de una acción comunicativa. Por tanto, toda posibilidad de comunicación requiere, *como condición necesaria*, que el individuo se apropie de la lengua y se constituya como sujeto de discurso, reconociendo ciertas estructuras y sistemas de significación.

Ahora bien, resulta pertinente atender a la diferencia que establece Castells (1999) entre 'rol' e 'identidad'. Por un lado, los roles "se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad", de modo que "su peso relativo para influir en la conducta de la gente depende de las negociaciones y acuerdos entre los individuos y esas instituciones y organizaciones" (p. 29). Por otro lado, si bien las identidades se apoyan en los roles anteriores, solo se convierten en identidades "si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización", es decir, "cuando el individuo atribuye prioridades a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales sobre el resto de las fuentes de sentido" (p. 29). Las formas de individuación son, por tanto, sociales y plurales: un individuo puede ocupar posiciones de sujeto diversas y, a lo largo de su vida, algunos roles pueden determinar en mayor medida su agencia práctica. Sin embargo, el carácter diferencial de la identidad no reside tanto en el peso específico de estos roles, sino en los modos en los que el individuo llega a asumirlos como autodefiniciones, lo que implica

una suerte de inversión afectiva y emocional, así como sentido particular de propósito que no se limita al carácter formal del rol: “las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones” (Castells, 1999, p. 29).

Lo que resulta relevante para lo que aquí nos ocupa es reconocer que todo proceso de acción social implica un lugar de enunciación, un proceso de apropiación de los recursos lingüístico-simbólicos y las fuentes de sentido que nos permiten hablar *desde una posición social determinada*. Estas posiciones atienden a roles sociales y, también, a *formas de identificación* más fuerte respecto a estos modos de entrar en relación con terceros y actuar en sociedad. No debe confundirse, por tanto, el rol que asume un individuo dentro de una estructura de interacción social con una identidad en sentido fuerte que organiza el modo en que dicho individuo se reconoce y define a sí mismo. Existe siempre, ciertamente, una tensión a este respecto; especialmente porque, en algunas ocasiones, los roles son erróneamente interpretados como *propios de individuos e identidades específicas*. Lo que resulta de una ordenación social convencional es erróneamente interpretado como un orden de necesidad en el que, de algún modo, los roles son posteriores a la identidad, y no a la inversa. Comprender y problematizar este proceso resulta central para todo individuo y actuante social, ya que no solo los roles son fuente de conflicto (el modo en que se normativiza una relación) sino también las identidades que devienen como consecuencia de la identificación de los individuos respecto a estos órdenes convencionales.

La identidad, por tanto, parte de la convencionalidad –y nunca necesidad– de formas de producir y reproducir el orden social. Su terreno constitutivo no se limita a cuestiones biológicas, sino al modo en que el individuo se relaciona con su contexto material a través de los recursos históricos, sociales, culturales y políticos dados: estructuras productivas, formas de organización del trabajo, espacios geográficos, relaciones de parentesco e interacción social, pero también valores, símbolos, imaginarios y memorias asociados a los anteriores. El corolario es, por tanto, que las identidades están siempre socialmente determinadas y que son el resultado de procesos de subjetivación plurales.

1.4. Consecuencias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de materias lingüísticas

Si bien la dimensión sociopolítica de la lengua y el fenómeno comunicativo pueden integrarse y abordarse en el ámbito de otras disciplinas académicas, en este trabajo se considera que tales cuestiones deben formar parte específica del currículum de materias lingüísticas. Dada la centralidad de los usos lingüísticos para formalizar estructuras sociales, la didáctica de la lengua no puede limitarse al estudio de sus aspectos formales. Como reconoce la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), no solo resulta relevante asumir un enfoque comunicativo para

la docencia de materias lingüísticas, sino que estas materias deben exponer, también, los fundamentos teóricos mismos que concurren en la interacción, en el uso social de la palabra. Por ejemplo, para la materia de Lengua Castellana y Literatura, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. f.) reconoce, desde el primer curso de la ESO, la necesidad de trabajar dos competencias específicas (8 y 9) que justifican el tratamiento de las cuestiones discursivas contempladas en este trabajo:

- Competencia específica 9: Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.
- Competencia específica 10: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

En el marco de la Ley Orgánica 3/2020, estas competencias se articulan en bloques temáticos tales como *Las lenguas y sus hablantes* y *La comunicación*, a través de las cuales se abordan cuestiones tales como los prejuicios y estereotipos lingüísticos, los procesos de interacción oral y escrita de carácter informal y formal (incluyendo la resolución dialogada de los conflictos, la deliberación oral argumentada y la alfabetización mediática e informacional), los géneros discursivos (incluyendo el estudio específicos de las redes sociales y los medios de comunicación, así como los riesgos de desinformación y manipulación o el análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales), así como, finalmente, la expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo.

Por su parte, el Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, establece, al respecto de los ejes educativos para el currículo de Lengua Castellana y Literatura, que debe otorgarse “un papel más relevante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus usos” en tanto dicho conocimiento proporciona “la herramienta necesaria para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica de textos de diferentes ámbitos” (14.1.). Respecto a la materia de Lengua Extranjera, el Decreto 156/2022 insiste también en esta dimensión sociopolítica de la lengua, reconociendo que “en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural” (15.1.). Del mismo modo sucede en lo relativo a Lengua Gallega y Literatura, cuya docencia requiere, según el

Decreto 156/2022, “la reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua brinda la herramienta y el metalenguaje necesarias para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de comprensión, expresión y recepción crítica” (16.1.). En todos los casos, por tanto, el Decreto 156/2022 (14.1., 15.1., 16.1.) incide que la finalidad misma de las materias está orientada tanto a la eficacia comunicativa como al favorecimiento de “un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, de la resolución dialogada de los conflictos y de la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y en la igualdad de los derechos de todas las personas”.

Es decir, el marco legislativo vigente ofrece base suficiente para contemplar en el currículo la dimensión política de la lengua y el carácter disputado de las racionalidades que vertebran la comunidad. De hecho, el análisis de Valdecantos (2021) previamente considerado explicitaba que, frente a posturas que consideran que las palabras son simples y transparentes y que, por tanto, “no debemos enredarnos con el lenguaje”, conviene subrayar lo opuesto, la tarea ciertamente agónica de analizar los procesos de interacción lingüística en favor de formas de convivencia que no resulten en estructuras de sometimiento y dominación. Sin embargo, como concluye Valdecantos, “ningún poder, ni nadie que a él aspire, tendrá gran interés en favorecer una práctica tan disolvente”. Esto último, por tanto, interpela de forma directa a la comunidad docente para definir espacios institucionales que, al menos formalmente, articulen modelos que favorezcan tales prácticas. En particular, como se defiende aquí, modelos educativos que permitan: (1) analizar críticamente las estructuras de sentido de las plataformas contemporáneas de comunicación, comprendidas como mediadores primarios de las racionalidades e identidades sociales (v. capítulo 2); y (2) participar en formas de debate que permitan al alumnado explorar de forma crítica sus propios procesos de racionalización y el modo de constituirse como sujetos de habla, así como profundizar en las estructuras de sentido que enmarcan el orden social, político y cultural como fundamento necesario para tener una base más sólida para resolver disputas de forma dialogada y alcanzar acuerdos normativos (v. capítulo 3).

Por otro lado, merece la pena señalar que los propios procesos de enseñanza-aprendizaje suponen estructuras significativas específicas que producen individualidades discentes (formas en que el alumnado se constituye como sujeto de aprendizaje). En el aula se adquiere una identidad muy relevante: la del aprendiente, la persona que asume racionalidades particulares sobre las formas concretas en las que se produce, distribuye y consume algo tal como ‘saber’. Así, a partir de una premisa epistemológica antipositivista, autores como Torres Santomé (1991, 2017) han defendido el diseño de políticas educativas humanistas que tomen en consideración el carácter político mismo del currículo, es decir, el marco axiológico y las subjetividades y racionalidades que favorecen determinados sistemas educativos. En una línea de nuevo próxima a Habermas (1968/2023), debe aceptarse que el

conocimiento está necesariamente vinculado al *interés*; frente a una comprensión del saber como reflejo, resulta pertinente una aproximación constructivista que comprende el saber y el desarrollo social como producción: los seres humanos nos apropiamos del mundo natural y, a través de la simbolización y la formalización, producimos marcos teórico-prácticos que no están en las cosas mismas pero que nos permiten construir, legitimar y, especialmente problemático, naturalizar, estructuras y órdenes sociales particulares.

En este sentido, Torres Santomé (2017) ha argumentado en extenso que obliterar el marco sociopolítico en el que se inserta –y favorece a construir– la educación, impone, de facto, un “apagón democrático” (2017, p.248). Ante todo, la educación es una práctica que relaciona los saberes académicos y su modo de acreditarlos con las proyecciones de futuro pretendidas para el alumnado en su calidad de agente social. Por tanto, la despolitización del conocimiento es el modo de proceder de toda corriente que aspire a postular su modelo como natural, como el único posible.

2. Socialización y alfabetización mediática

En el contexto educativo que aquí nos ocupa, resulta imprescindible que las materias lingüísticas aborden la naturaleza retórica de la lengua: su capacidad para remitir a algo más que ella misma y articular estructuras de sentido e imaginarios sociales. Omitir este carácter sociopolítico de la lengua implicaría una negligencia educativa y pedagógica que resulta mucho más delicada, si cabe, en un contexto de fuerte penetración de distintas tecnologías de información y comunicación que, en buena parte de los Estados contemporáneos, estructuran la socialización de los individuos (Castells, 2024). Por tanto, resulta imprescindible comprender el papel que ejercen las tecnologías mediáticas como agentes que enmarcan y definen el modo en que se dan formalmente los intercambios comunicativos y se ponen en circulación formas de racionalidad; especialmente en lo relativo al modo en que puede darse una disputa: cómo intervienen los individuos, qué tipo de interacción se favorece, qué pautas de comportamiento se consolidan, etc. Resulta interesante aproximarnos a este escenario desde aquello que resulta interesante para el marco educativo: una socialización fundamentalmente mediada por sistemas discursivos que influyen de forma directa en el modo en que los individuos asumen sus identidades y roles sociales.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su preámbulo que el uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación “ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella”, así como en las capacidades para “construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democráticas”. En este sentido, se reconoce de forma explícita

la necesidad de favorecer las competencias digitales tanto del alumnado como del profesorado. Sin embargo, no debemos cometer el error de asumir que tal desarrollo competencial se limita al uso técnico de los dispositivos y plataformas; también deben tenerse en consideración -de forma prioritaria, por lo que a este TFM se refiere- los usos y formas de socialización mediatizadas.

Disciplinas tradicionales como las lenguas y literaturas pueden (y deben) aportar herramientas críticas sobre el uso de la lengua en nuevos contextos de producción, distribución y consumo de sentido. La mediatización y la digitalización es tanto un fenómeno técnico como sociológico: las aulas deben ser espacios en los que, desde edad temprana, se aprenda no solo a utilizar técnicamente las tecnologías, dispositivos y plataformas digitales, sino, fundamentalmente, a que los usuarios de las mismas entiendan las estructuras de racionalidad que subyacen en el uso y consumo de las mismas.

2.1. Medios de comunicación tradicionales: producción de audiencias

Desde la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo de los medios comunicación se materializó en lo que ha venido a denominarse 'cultura de masas'. Este término reconoce, entre muchas otras cosas, la capacidad técnica de las tecnologías comunicativas para poner en circulación contenidos audiovisuales que llegan a un número cada vez mayor de individuos. En este nuevo contexto, las culturas tradicionales y populares, que hasta entonces habían desempeñado un papel central en la transmisión de valores, normas y formas de vida, comenzaron a perder centralidad como estructuras de socialización en favor de los medios de comunicación, que pasaron a ejercer un papel decisivo en la formación de identidades, la construcción de imaginarios colectivos y la integración de los individuos en la vida social contemporánea.

Por otro lado, los medios de comunicación adoptaron un enfoque marcadamente comercial, lo que trajo consigo transformaciones significativas en su estructura operativa, muchas de las cuales se mantienen hasta hoy: la concentración de la propiedad, el asentamiento de la lógica publicitaria y el favorecimiento de la racionalidad de consumo. A grandes rasgos, podemos considerar las siguientes características generales para medios como la radio, la televisión y la prensa:

- Unidireccionalidad y simulación de interacción. Aunque los receptores sean interpelados de forma constante, no existe una retroalimentación directa.
- Línea editorial. En tanto empresas, la comunicación de estos medios se apoya en formas ideológicas consideradas las más oportunas para favorecer los intereses de un grupo limitado de personas. Es decir, los receptores no participan de forma directa

en la producción de los marcos del *discurso publicado* (marco editorial) que, sin embargo, se presenta como *discurso público* (marco social).

- Autoridad institucional. Los medios tradicionales son reconocidos como institución de Estado y, por tanto, como legítimos operadores en la vertebración de los cauces oficiales de comunicación entre la ciudadanía y otros organismos de relevancia pública (entidades de decisión, empresas, agentes políticos, etc.). Del mismo modo, la producción de estos discursos está fuertemente estructurada por las relaciones de codependencia entre las fuentes oficiales y los sistemas mediáticos.
- Producción de consenso nacional-popular. La forma política del Estado-nación está fuertemente influenciada por la capacidad de los medios de comunicación de producir las estructuras de sentido que definen *lo nacional*: aquello que caracteriza a la comunidad política y a los sujetos que forman parte de la misma. La homogeneización de identidades nacional-populares, en detrimento de identidades comunitarias, es posible gracias a la capacidad de los medios para *producir a sus audiencias*.

Resulta pertinente desarrollar esta última cuestión: la capacidad de los medios para *producir audiencias y consumidores* donde, *a priori*, solo existen individuos. Como señaló Raymond Williams (1958/2001), “en realidad, no hay masas; solo hay formas de ver a la gente como tales” (p. 248). Es decir, la noción de ‘audiencia’, si bien ofrece la falsa impresión de referir un grupo de individuos existente previo al evento comunicativo, es más bien el resultado del proceso mediático-comunicativo, el producto de una interpelación ideológica para que un grupo de individuos asuma una posición determinada, se identifique como sujeto dentro de ella. Es decir, los medios de comunicación tienen la capacidad de *producir identidades*. De hecho, este es el objetivo manifiesto que vertebra la práctica publicitaria: el auge de la industria del consumo durante la segunda mitad del siglo XX se explica, en parte, porque la producción dejó de orientarse únicamente al valor de uso de bienes y servicios para enfocarse en la creación de experiencias y estilos de vida. Esto dio lugar a patrones de consumo mucho más frecuentes y sostenidos que el simple consumo funcional orientado a satisfacer necesidades básicas. Desde la década de 1960, la lógica publicitaria dejó de responder a una demanda (ofrecer productos al público) y comenzó a construirla (producir públicos para los productos).

Por tanto, más allá de la venta de productos y servicios, los medios comunicativos desarrollaron distintas estrategias de producción de su audiencia para fines diversos. Entre ellas, podemos destacar: el establecimiento de la agenda (*agenda setting*), que refiere la asignación de una especial relevancia a un asunto particular o a un conjunto de informaciones por parte de la fuente del mensaje; el enmarcado (*framing*), que refiere el proceso por el que se seleccionan y subrayan algunos aspectos de los acontecimientos y se establecen relaciones entre ellos; y la priorización (*priming*), que refiere el proceso mediante el cual se

presentan los criterios que deben ser utilizados para juzgar a líderes políticos, instituciones o acontecimientos. En todos estos casos, por tanto, se ofrece *el modo en que un evento comunicativo debe ser asumido por el interlocutor*. Es lógico que así sea: no existe una forma en crudo de conceptualizar y narrar un acontecimiento. Por tanto, es legítimo que se empleen estrategias que aspiran a transmitir la información de forma eficaz. Ahora bien, lo verdaderamente decisivo es entender que, en la mayoría de los casos, este proceso de construcción del sentido responde a intereses particulares propios de los agentes sociales que tienen poder y legitimidad para operar en el espacio mediático.

Todas las narraciones y eventos comunicativos que se transmiten por los medios de comunicación operan en un sentido semiótico: ofrecen narraciones que vertebran estructuras de sentido que remiten siempre a una articulación compleja de imágenes, ideas, valores, emociones, afectos y símbolos. Todos ellos, sin embargo, se relacionan con el proceso general de vida, las instituciones, los roles y las identidades sociales. Lo que nos interesa reconocer aquí es que todos estos procesos producen una suerte de *resto o sedimento* en la lengua, es decir, una asociación semántica entre los valores, identidades y significados y las formas concretas en las que se han materializado en determinadas ocasiones. La acción social y, en concreto, la intervención del individuo como sujeto de discurso, no puede abstraerse de estos campos semánticos en los que han sido insertadas y empujadas las palabras. Los juegos de lenguaje que se han dado históricamente influyen, también, en las formas en las que los usuarios se apropian de la lengua y la emplean.

2.2. Redes Sociales y plataformas digitales

Las nuevas redes y plataformas forman parte integral del ecosistema de la economía digital, lo que implica un nuevo modo de producción, distribución y consumo audiovisual. Las nuevas tecnologías operan también a partir de la lógica del beneficio económico y los intereses de parte, pero introducen, además, un elemento fundamental: la capacidad de estructurar y definir experiencias de uso y consumo mucho más segmentadas e individualizadas a partir del empleo de algoritmos. Podemos identificar las siguientes características generales:

- Simplificación. Dadas las características de estas plataformas, se presentan mensajes breves y directos destinados a un consumo fácil y rápido.
- Impacto emocional. La inmediatez del proceso favorece interacciones basadas en la necesidad de captar la atención; para ello, se utilizan estrategias sensacionalistas y de una alta carga emotiva y afectiva.
- Pensamiento visual fragmentado. Dada la inmediatez y relevancia de lo afectivo, las redes sociales privilegian imágenes, videos y elementos visuales que asumen la tarea de subsumir y condensar ideas y discursos complejos. En muchas ocasiones, esta

centralidad de la imagen no enriquece la reflexión, sino que sustituye el discurso verbal estructurado y coherente, presentando la imagen como evidente en sí misma. Finalmente, estas imágenes se presentan fragmentadas y descontextualizadas, lo que dificulta la cohesión narrativa y el desarrollo argumentativo sostenido.

- **Carácter reactivo.** La propia producción del mensaje predispone al interlocutor hacia una reacción y emocionalidad específica.
- **'Filtro burbuja'.** Considerando pautas de búsqueda y uso previas, el historial de navegación e intereses comerciales basados en características socioeconómicas, las plataformas definen experiencias de usuario articuladas por algoritmos de personalización que, a través de una serie de parámetros (no disponibles para consulta o fiscalización externa), le muestran al usuario contenidos que refuerzan sus preferencias. Así, se limita el acceso a contenido nuevo, diverso o que cuestione las creencias del usuario; se trata de una suerte de sistema de refuerzo condicionado que no solo tiende a reiterar patrones de comportamiento, sino que ofrece al usuario la falsa sensación de que sus preferencias particulares son preferencias generalizadas.
- **'Cámara de eco'.** En relación al punto anterior, la estructura de refuerzo de preferencias hace que se privilegie entrar en relación con grupos afines a nivel ideológico, lo que tiende a reforzar los sesgos de confirmación (el grupo ejerce una suerte de aval ideológico), la homogeneización (la interacción entre afines tiende a asumir un discurso unificado y codependiente de las figuras que asumen roles de liderazgo) y, en última instancia, la polarización (se refuerza la identidad de grupo a través de un "nosotros" que es negado por un enemigo, un "ellos").
- **Falsa sensación de interacción colectiva.** Las dinámicas de participación e interacción están mediadas por lógicas de visibilidad y validación, por lo que no se produce una verdadera interacción dialogada. Existe, antes bien, una cierta ilusión de comunidad activa que, a efectos prácticos, consiste en una autoafirmación y autovalidación del usuario, del *yo social* presupuesto como legítimo por el individuo.

Estos criterios de diseño de la interacción discursiva digital -el estímulo, la reacción, el refuerzo y la recompensa- han generado problemas fundamentales en la socialización de los adolescentes: el informe 2023 del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTS) indica que han aumentado significativamente los riesgos de desarrollo de trastornos mentales, dificultades de concentración y comprensión, comportamientos adictivos, obsesión por determinados cánones estéticos o excesivo tiempo de uso de las pantallas, entre otros. En el mismo informe se subraya, además, que diversas investigaciones han asociado el uso de las redes sociales a menores niveles de autoestima y a mayores niveles de depresión, ansiedad, sensación de soledad y otros problemas relacionados con la salud mental. A este respecto, el Comité de los Derechos del Niño (2021) ha indicado que el proceso de

adquisición de competencias, comprensión y autonomía es especialmente relevante en el entorno digital y que los Estados deben “concebir medidas encaminadas a proteger a los niños en ese entorno o a facilitar su acceso a él” (observación general núm. 25, párrafo 19).

Por otro lado, también se han documentado aspectos positivos derivados de la interacción en redes sociales y plataformas digitales: la creación de comunidades y la unión entre personas que comparten identidades, habilidades e intereses, así como la consolidación de espacios para la autoexpresión e, incluso, formas de concienciación social. Según el informe del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023), las plataformas digitales actúan como espacio de encuentro y apoyo para la expresión y visibilizarían de casos de abuso y marginación. Las redes sociales también pueden favorecer el bienestar de los jóvenes al permitir la conexión entre pares, el desarrollo y la gestión de la identidad, y la comunicación social. De hecho, una parte importante de las nuevas formas de debate y conciencia social y, por tanto, estructuras de sentido que permean a la esfera pública, provienen de estos ámbitos. Cuestiones tales como la denominada cultura de la cancelación, la política de la identidad o el fenómeno *woke*, por citar algunos, atienden a cuestiones cuya dimensión discursiva es central. De hecho, son fenómenos que parten de un reconocimiento explícito de la conflictividad inherente al proceso sociocultural. Formalmente, existen muchas más oportunidades que antes de acceder al uso de la palabra social. En este sentido, la tarea que deben asumir instituciones como la educación es favorecer la mejor comprensión y uso posible de las plataformas y sistemas de comunicación, no criminalizarlos *per se*.

En un ensayo reciente, Lola López Mondéjar (2024) argumenta, desde una perspectiva psicoanalítica, que en su trabajo profesional con adolescentes ha observado en estos una suerte de *pérdida de capacidad narrativa*, es decir, una dificultad cada vez más notoria para elaborar un relato sobre su propia identidad y, por tanto, comprenderse y explicarse a sí mismos dentro de un contexto concreto. Su trabajo constata un mayor número de casos de personas –especialmente aquellas que se han socializado digitalmente de forma temprana– que, dada su incapacidad para narrar su contexto, presentan serias dificultades para analizar críticamente su entorno social. Las redes sociales ofrecen, así, un paliativo en forma de imágenes a las que adherirse e identificarse, pero su carácter esporádico e inconexo introduce graves problemas para desarrollar un pensamiento narrativo sólido, amplio, profundo y coherente. López Mondéjar concluye que la dificultad para representar los acontecimientos se concreta en una *atrofia* de las herramientas de las que dispone nuestro propio entendimiento, lo que resulta en graves problemas de aprendizaje y socialización que tienen importantes repercusiones en el modo que se dan las relaciones sociales: propensión hacia mensajes claros y sencillos, rechazo a la ambigüedad o la complejidad argumentativa, dificultad para sostener debates prolongados sin polarización emocional, desinterés por procesos históricos o contextuales, reproducción acrítica de posturas de figuras consideradas

de relevancia y autoridad, tendencia a interpretar los hechos en clave dicotómica (bueno/malo, verdadero/falso), adhesión irreflexiva a discursos de influencia emocional o estética, escasa tolerancia a la frustración ante discursos contradictorios, sustitución del pensamiento crítico por posicionamientos identitarios y dependencia creciente de validación externa para definir la propia opinión, entre otras.

Finalmente, en un sentido próximo a la tesis de la *atrofia narrativa*, Olivier Roy (2024) ha subrayado que uno de los rasgos que caracteriza buena parte de los intercambios comunicativos en sociedades contemporáneas es la tendencia hacia cierto “embrutecimiento” (*dumbing down*), es decir, un fenómeno de simplificación excesiva deliberada del contenido intelectual en la educación, la literatura, el cine, las noticias, etc. El argumento se desarrolla como sigue: se ha generado un círculo vicioso en el que una paulatina pérdida de capacidad narrativa predispone a los productores de contenido, así como a los agentes institucionales, a construir sus mensajes presuponiendo de forma explícita o implícita a una audiencia con menor nivel intelectual y mayores dificultades para procesar informaciones complejas. Como consecuencia de esto, se favorece un orden cultural y sociopolítico dentro del cual se construyen audiencias a las que se ofrecen estructuras de sentido empobrecidas.

2.3. Alfabetización mediática y teoría de la recepción

La Comisión Europea (2013) define ‘alfabetización mediática’ como la “capacidad de acceder a los medios de comunicación, de comprender y evaluar con criterio diferentes aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de comunicar en diversos contextos”. Por su parte, el Observatorio Audiovisual Europeo (2016) la enmarca como “todas las capacidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas y creativas que nos permiten acceder a los medios de comunicación, comprenderlos críticamente e interactuar con ellos”, añadiendo, además, que tales capacidades nos permitirían “permiten ejercitar el pensamiento crítico, participar en los aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad y desempeñar un papel activo en el proceso democrático”.

A grandes rasgos, pueden identificarse dos estrategias (no excluyentes) destinadas a promover la alfabetización mediática en el contexto educativo: por un lado, aquellas intervenciones destinadas a que el alumnado adquiriera competencias básicas para operar técnicamente con los dispositivos y plataformas; por otro lado, acciones cuyo objetivo es que el alumnado comprenda la lógica de funcionamiento de las industrias mediáticas y desarrolle una mayor consciencia sobre su impacto social. En el marco de este trabajo interesa explorar la perspectiva más reciente de la Comisión Europea (2022) y abordar el segundo tipo de estrategias: la alfabetización mediática como base para el ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa en la vida democrática. La razón de priorizar esta segunda estrategia se

explica, precisamente, porque el uso instrumental de un dispositivo parte, en primera instancia, de una racionalidad social de uso. Un modelo educativo que solo se centre en habilidades técnicas resulta insuficiente para enfrentar los desafíos actuales de desinformación, manipulación y consumo responsable de información.

Dados los intereses publicitarios, políticos e instituciones que sostienen las estructuras mediáticas, en los productos lingüísticos subyace, con carácter general, un imaginario definido por los valores del sistema económico de mercado (consumo, competencia, éxito individual), así como por los intereses de los grupos de poder con capacidad para estructurar la discusión pública. Ahora bien, debe precisarse que en todo acto comunicativo existe el interés del emisor en estimular al receptor para que comparta y legitime el universo simbólico desde el que se articula el habla (Escandell, 2014). La cuestión no es negar este carácter, sino comprender los modos en los que se concreta. Es legítimo persuadir a un tercero para que comparta nuestra perspectiva: el propio sistema educativo se basa, precisamente, en persuadir al alumnado de que determinados conocimientos y competencias son necesarios, así como de que ciertos comportamientos son más o menos aceptables. Ahora bien, lo que resulta ilegítimo es instrumentalizar el carácter retórico del lenguaje para obtener beneficios de parte a expensas de posibles perjuicios para terceros; es decir, una suerte de juego de suma cero cuyo objetivo es el control del otro como medio para un fin propio. En este último caso, la lengua deriva en instrumento de subordinación y dominio.

Desde la corriente de los estudios culturales, Richard Hoggart (1957/2013) abrió una interesante línea de investigación al cuestionar, precisamente, los posibles *usos de la alfabetización*. Argumentaba que, hasta la década de 1950, la sociedad británica se organizaba en torno a procesos de socialización vinculados a culturas tradicionales y populares de clase, las cuales compartían espacios físicos donde las personas se encontraban e interactuaban. Sin embargo, la alfabetización general de la población, el consumo generalizado y el desarrollo mediático abrieron nuevas formas de socialización e identificación. Los individuos de las comunidades tradicionales comenzaron a interpretarse a sí mismos no solo por su filiación comunitaria directa e inmediata, sino a partir de las formas simbólicas e imaginarios producidos y distribuidos en los medios.

Durante la década de 1970, trabajos inscritos en la propia corriente de los estudios culturales analizaron en profundidad el consumo mediático para defender que el individuo no actúa en calidad de agente pasivo que, como habían postulado las teorías de la influencia directa –la ‘aguja hipodérmica’–, asume de forma totalmente plena y transparente lo que recibe a través de los medios; al contrario, el momento de la recepción forma parte de la producción de sentido (Hall, 1973; Morley, 1974, 1980; Morley y Brunson, 1978, 1999). A partir de una etnografía comunicativa muy influenciada por la semiótica y los trabajos de Althusser y Gramsci, consideraron que la idea misma de ‘audiencia’ era un instrumento de

dominio que pretendía ocultar las determinaciones sociales de los individuos. Así, exploraron el modo en que distintas personas movilizan sus experiencias plurales a partir de sus roles e identidades distintivas para ofrecer lecturas complejas e incluso contradictorias de los textos mediáticos. Concluyeron que los receptores interpretan y construyen significado a partir de distintos marcos, intereses, conocimientos, experiencias previas y códigos de interpretación; en el momento de la recepción, por tanto, existe un proceso de negociación del significado.

Esta perspectiva, sin embargo, no era nueva. A finales de la década de 1930, Louise Rosenblat había planteado ya la idea de la literatura como *exploración*, como un proceso en el cual se produce una suerte de transacción entre escritor/a y lector/a. Para Rosenblatt (1938/2003), el *acto de lectura* supone un proceso complejo en el que, de forma particular, resultan especialmente relevantes las imágenes evocadas en la consciencia, es decir, la asociación de ideas y afectos. El texto literario interpela a la persona lectora que, por su parte, *devuelve* al texto literario su experiencia personal. La experiencia lectora no es una recepción pasiva, sino un proceso de transacción: el sentido del texto es un diálogo, un proceso que se da entre texto y lector/a.

También Eco (1979/1993) ha estudiado este fenómeno de negociación del sentido. Por su parte, planteó que, dado que el mensaje necesita ser interpretado por quien lo recibe, este siempre está, en cierto modo, incompleto. Al codificarlo, el emisor organiza los elementos significativos a partir de estructuras culturales compartidas. El emisor necesita concebir un 'receptor modelo' para anticipar el modo en que su mensaje puede ser interpretado y comprendido. Se trata de un ejercicio estratégico que, en general, tiene como objetivo el entendimiento no coactivo. Sin embargo, como apunta el propio Eco, no es posible controlar de forma plena el modo de darse la recepción e interpretación.

En este sentido, la teoría de la recepción ofrece conclusiones interesantes para el contexto educativo: no podemos dar por hecho que todo el alumnado asume de forma directa e interpreta de la misma manera las racionalidades e identidades que circulan en el ecosistema mediático. Por otro lado, en lo que respecta al propio proceso de aprendizaje, más allá de la dirección que el docente quiera definir, existirá siempre un margen de autonomía del alumnado en la producción de sentido. De esto se deriva que, para favorecer aprendizajes verdaderamente significativos, debemos estimular esta autonomía del alumnado a través de herramientas teórico-prácticas que favorezcan su capacidad crítica. Por consiguiente, en lo que respecta al análisis de los productos comunicativos, no podemos reducir la alfabetización mediática a intervenciones prescriptivas para el buen uso de los medios. Debemos preocuparnos, en primera instancia, por favorecer una autonomía mayor del alumnado a la hora de comprender sus propios procesos de uso y consumo, el modo en que actúa como sujeto de estructuras comunicativas. Frente a la simplificación mencionada por Roy, debemos favorecer formas de pensamiento crítico complejo.

2.4. Aproximación a la dimensión comunicativa de dos fenómenos concretos: desinformación y discursos de odio

La UNESCO (2023) ha identificado la desinformación y los discursos de odio como los dos problemas principales derivados del ecosistema comunicativo contemporáneo. En este sentido, más allá del necesario desarrollo de un marco legislativo que establezca límites a los intereses de parte y al modo de operar de estos a través de estructuras de condicionamiento, las instituciones educativas pueden trabajar la dimensión discursiva de estos fenómenos a partir de la alfabetización mediática en el sentido descrito previamente.

En primer lugar, el término ‘desinformación’ (*disinformation*) puede comprenderse como aquella *práctica basada en la producción y difusión deliberada de contenido falso con el objetivo de obtener beneficios de parte o dañar a terceros*. Como indica la UNESCO (2018), es importante, por tanto, distinguir esta práctica de otros fenómenos que pueden resultar similares pero que, sin embargo, no implican un interés manifiesto por conseguir beneficios de parte. Así, podemos identificar la ‘información errónea’ (*misinformation*) como una transmisión de información falsa que, sin embargo, es considerada como verdadera por el emisor y, por tanto, no puede reconocerse un interés ilegítimo manifiesto. En este último caso podemos llegar a reconocer una negligencia o mala praxis por parte del emisor; sin embargo, no existe una estrategia explícita para causar daño a terceros o generar confusión informativa.

Comprendido lo anterior, conceptualizaremos la ‘mentira’ como un *acto deliberado de transmisión de una información que se cree falsa*. Así, el criterio pragmático interpreta la honestidad de una interacción a través de la idea de ‘veracidad’, es decir, la intención, disposición y compromiso explícito del interlocutor a decir lo que cree verdadero. Esto es fundamental para sostener la noción de racionalidad comunicativa: la ‘verdad’ no es *algo en sí mismo*, sino que resulta del proceso formal a partir del cual pueden argumentarse y presentarse los criterios de validación que conducen a objetivar algo como ‘verdadero’. Ahora bien, estos criterios deben estar siempre abiertos a revisión. Por otro lado, las afirmaciones proposicionales se insertan en contextos discursivos en los que se dan también actos de habla que no pueden someterse a evaluación en términos verdadero/falso porque se rigen por criterios de adecuación y eficacia comunicativa.

Esto resulta especialmente relevante en un contexto digital que tiende a mezclar, superponer y confundir los niveles anteriores: afirmaciones con vocación de verdad (sometidas a criterios de validación verdadero/falso) y ejercicios comunicativos performativos. A resultas de esto, surgen fenómenos tales como las ‘noticias falsas’ (*fake news*) que, a efectos conceptuales, resulta un oxímoron: lo que señala esta construcción es la presentación de una mentira a partir de una estructura formal con apariencia de noticia; para que algo sea *noticia* no es suficiente con que se presente con los rasgos que habitualmente concurren en

este formato, sino que su naturaleza discursiva es su carácter verídico, que incluye un proceso de producción sometido a criterios de validación. Cierta confusión en torno a estas cuestiones ha derivado en un término aún más complejo: la ‘posverdad’. Esta noción, popularizada desde 2016 en el contexto del *brexit* y el acceso al poder de figuras como Donald Trump (EEUU), Viktor Orbán (Hungría) o Jair Bolsonaro (Brasil), puede conceptualizarse como una estrategia política de corte populista caracterizada por una suerte de pragmatismo cínico: el acto enunciativo tiene como objetivo generar un estado emocional concreto, movilizar determinados afectos y pasiones, independientemente del valor de verdad de lo enunciado.

Respecto a los ‘discursos de odio’, Naciones Unidas (s.f.) define el fenómeno como “un discurso ofensivo dirigido a un grupo o individuo en función de características inherentes (como la raza, la religión o el género) y que puede amenazar la paz social”. Por su parte, la UNESCO (2024) aporta la siguiente definición:

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 este sentido, merece la pena considerar el modo en que, desde la perspectiva discursiva, Judith Butler (1997) analiza qué tipo de agencia y naturaleza le presuponemos a los actos de habla cuando reconocemos que es posible *causar daño utilizando el lenguaje* sin que concurra, además, un ejercicio de violencia física. Butler argumenta que, cuando analizamos qué palabras hieren o qué representaciones ofenden, no debemos centrarnos *en aquello que se pronuncia*, sino en *el modo en que se interpela a un individuo como sujeto de un modo determinado*. El modo, por tanto, en que se atribuye una identidad a un tercero, ubicándolo en una estructura de sentido considerada ilegítima o indeseable; es decir, los discursos de odio identifican determinadas formas de existencia social como opuestas a las que dan sentido a la comunidad y, por tanto, ajenas al orden que debe comprenderse como normativo y universal.

Lo que subraya Butler a través de la perspectiva discursiva es que tales interpelaciones producen *efectos concretos y materiales* en el modo en que los individuos actúan: presencia social, vestimenta, gestualidad, etc. Si la identidad ha sido conceptualizada como la autodefinición de uno mismo, los discursos del odio suponen la negación de formas concretas de identificación. Se trata de actos que asignan posiciones sociales y definen las racionalidades a partir de las cuales otras personas construyen su identidad. Para Butler, las condiciones lingüísticas de existencia no solo se inscriben en estructuras de poder,

subordinación y dominio, sino que también las prescriben. Por ejemplo: cuando una persona recibe comentarios sistemáticos que insisten en que su forma de expresión corporal, sus gestos, sus muestras de afecto o cualquier otra forma de comportamiento “es de maricas”, se está ejerciendo una presión coactiva sobre sus posibilidades de existencia social; no existe violencia física, pero se crean condiciones que inciden en el proceso por el cual una persona construye su identidad y, más relevante aún, su agencia posible como ser social, su capacidad para entrar en relaciones con sus pares de forma autónoma. Por tanto, se reproducen racionalidades amplias sobre roles sociales e identidades, sobre todo un contexto general de la socialización y las relaciones en la comunidad.

En el marco de los medios de comunicación y plataformas digitales, lo anterior debe comprenderse, además, en un contexto en el que todo contenido es susceptible de ser amplificado para interpelar de forma masiva a grupos de individuos cada vez más amplios. Es decir, existe un terreno cada vez más amplio para, de algún modo, *convocar o reclutar* a individuos para que reproduzcan estos discursos. En el caso de las plataformas digitales, no solo debemos considerar el carácter clásico de los medios como fuentes de identificación a través de la provisión de imágenes del mundo, como una suerte de catálogo de identidades posibles, sino que, además, dichas identidades pueden ser distribuidas de forma segmentada y atendiendo a fines crematísticos cada vez más explícitos. Por ejemplo: una marca de cosméticos puede invertir una buena parte de su presupuesto en contratar ‘personalidades influyentes’ (*influencers*) para que *personalicen formas de vida e identidad asociadas al producto en venta*.

Así, en sentido amplio, la alfabetización mediática debe incorporar la idea de que las plataformas comunicativas son espacios de producción, circulación y consumo de identidades, de *sujetos*, que, a su vez, vertebran la comunidad y construyen formas de opresión. En este sentido, debe insistirse en que las plataformas y los medios *no son neutrales*: operan a partir de una lógica que se basa en obtener la mayor interacción y, por tanto, el mayor grado de atención por parte del usuario, independientemente de la naturaleza de la interacción o de los posibles efectos que ella tenga. Los medios y plataformas ofrecen, ante todo, estructuras de sentido: ponen en circulación los materiales culturales a partir de los cuales se desarrollan las formas de subjetivación y se construyen las identidades. Cualquier estrategia de alfabetización mediática debe insistir en que, dentro de una tecnología comunicativa, uno no opera como individuo, sino como sujeto de las lógicas de la propia tecnología y de las racionalidades que en ella se concitan.

3. Debate guiado en el aula como estrategia educativa para materias lingüísticas

Las orientaciones educativas de marcos legislativos tales como el Decreto 156/2022 y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) abordan la pertinencia de actividades tales como discusiones, conversaciones literarias, debates y emisión razonada de las opiniones personales con la incorporación progresiva del metalenguaje específico. Así, este capítulo final pretende introducir y comentar las características básicas de un formato de debate guiado en el aula, conceptualizado como ‘debate de ideas’ y coherente con el marco teórico definido previamente, y que se considera adecuado como estrategia educativa para la enseñanza-aprendizaje de materias lingüísticas. Como se ha comentado anteriormente (v. capítulo 1.4.), aunque esta estrategia puede ser transversal y resultar útil en otras materias, este trabajo defiende el valor pedagógico de la forma debate como orgánico y propio de las asignaturas lingüísticas que configuran el currículum, independientemente de la lengua empleada para la intervención³.

3.1. Debate de ideas como situación de aprendizaje

Existen trabajos interesantes relativos a la idoneidad de la práctica del debate tanto en la educación secundaria como en niveles académicos posteriores que merecen ser considerados (Bernardo y Mora, 2017; Delgado, 2018; Betancourth et al., 2021; Tomperi et al., 2022). Si bien en todos ellos se destacan las virtudes de la confrontación dialogada de distintas visiones, no suelen precisarse las distintas formas que puede adquirir la idea general del ‘debate’. Aunque esta palabra es de uso generalizado en nuestra esfera pública, en ocasiones suelen pasar desapercibidos matices semánticos relevantes que subyacen al modo en que se concreta su *práctica formal* en contextos académicos, políticos o mediáticos. Para aclararlos, resulta interesante observar el origen mismo de la palabra. Como indica el *Diccionario de la Lengua Española*, ‘debatir’ proviene del latín *debatuere*, que puede traducirse como “batir”, “sacudir” o “batirse”.

En sentido general, por ‘debate’ debe comprenderse aquel *contexto, estructura o proceso formal a través del cual se produce una confrontación dialogada de perspectivas y opiniones diferentes al respecto del mismo tema*. Sin embargo, en la propia conceptualización de este marco no suele tenerse en consideración, al menos no de forma explícita, el modo en que se asume, desarrolla y dirime el carácter conflictivo de la interacción lingüística. Haciendo uso del marco expuesto previamente: la *racionalidad* misma del debate como estructura de interacción. Con el objeto de defender un tipo de racionalidad específica, considerada la más

³ Debe reconocerse que, en el caso de lenguas extranjeras, por ejemplo, la capacidad del alumnado para exponer y explorar en profundidad ideas complejas resulta más difícil que en lenguas maternas. Si bien esto requería ajustes particulares para abordar las dificultades posibles de interacción, esto no afecta a lo que aquí se defiende como relevante: el propio formato y estructura de la intervención, el modo de racionalidad desde el que se opera.

indicada para el contexto educativo, se contrastan aquí dos tipologías: 'debate de posiciones' y 'debate de ideas'.

En primer lugar, consideraremos lo que en este trabajo se define como 'debate de posiciones'. Esta primera forma de concretar el debate se asienta en una lógica de la disputa para la que batirse argumentalmente implica una dicotomía necesaria entre la victoria y la derrota. Existen dos contendientes, ya sean estos dos individuos o dos grupos de individuos, cuyo objetivo es vencer al adversario. Así, la premisa que subyace a esta forma de presentarse el acto lingüístico es que la posición defendida prima sobre la validez de argumentos que puedan refutarla. Los argumentos se ponen al servicio de la defensa de la posición inicial y no se emplean como recurso para un desarrollo en profundidad de nuevas líneas de razonamiento que puedan dar como resultado la *derrota* del propio postulado. En esencia, se trata de una lógica marcial en la que la racionalidad argumental es un instrumento para un fin, pero no un fin en sí mismo. Los argumentos actúan en calidad de tropas que toman posiciones estratégicas para defender un territorio. El resultado de un debate presentado en estos términos es equiparable, por tanto, a la conquista territorial durante una disputa bélica. Esta lógica estructural es, en general, la que asumen los debates que, formal o informalmente, se desarrollan tanto en el ámbito académico, como en el espacio público y mediático: posiciones enfrentadas en una mesa que separa a los *contrincantes*, bloques temáticos, conteo de puntos, rondas de intervención temática, temporalización, alegatos finales, etc.

Existe, sin embargo, una segunda forma de asumir la naturaleza de la disputa y que aquí será conceptualizada como 'debate de ideas'. Esta forma busca estructurar formas de interacción que permitan a los individuos hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos para operar lingüísticamente con un sentido de complejidad mayor que la mera operación retórica de descrédito de un rival. Frente a la primacía de una posición a defender, aquí se trata de explorar caminos argumentales hasta sus últimas consecuencias. La posición inicial es tan solo una suerte de hipótesis, un punto de partida que entra en relación con las hipótesis del resto de los intervinientes. Se insta a los participantes a explorar vías de desarrollo argumental hasta alcanzar puntos ciegos, derivaciones y contradicciones que, en cierto modo, fuerzan a los participantes a complejizar su posición inicial o incluso a refutarla. El objetivo es, por tanto, que los intervinientes, a partir de la interacción con sus pares, *se apropien de su propio proceso de razonamiento*, del modo específico en que construyen la justificación de su premisa inicial. Aunque surjan antagonismos, el mediador deriva la interacción hacia una secuencia en la que los participantes no actúan en calidad de adversarios, sino de cooperadores necesarios para que el individuo desnaturalice sus premisas originales y transite nuevas formas de racionalización. La estructura formal y estética será de naturaleza colectiva y no confrontativa: disposición circular, mayor capacidad de desarrollo argumental,

asociación libre, sin bloques específicos ni conteo de resultados (v. capítulo 3.2.). La naturaleza de la interacción es mucho más compleja, razón por la cual la figura del mediador –el docente, en el caso aquí considerado– será decisiva.

El contraste entre estas dos tipologías pone de manifiesto que el carácter concreto que asume una interacción lingüística no es, ni mucho menos, una ley natural ni una necesidad *a priori*. Depende, antes bien, de las premisas subyacentes a la interacción, la construcción de sus estructuras y agentes, y de los fines y resultados previstos para la misma. No existe una *forma de debate sustancial y necesaria*, sino formas específicas articuladas a partir de premisas y fines. En los dos casos expuestos se asume y reconoce el carácter disputado de las relaciones sociales y de los marcos axiológicos que definen las estructuras de acción. La diferencia radica en el modo en que se materializa la estructura de la disputa y, por tanto, el modo de intervención prácticas de sus agentes. Dicho esto, se defiende que, en lo que respecta a la posibilidad de construir formas de debate en ámbitos institucionales de la sociedad civil *cuyo objetivo no sea la toma de una decisión ejecutiva inmediata, sino el favorecimiento del proceso mismo de razonamiento, exploración de premisas y articulación discursiva*, el formato deseable será siempre el ‘debate de ideas’.

En el caso de una institución político-administrativa cuyo fin previsto para el debate es la toma de una decisión específica entre sancionar o no una ley, por ejemplo, resulta lógico aceptar una finalidad discriminatoria hacia tal o cual posición *in toto*. Ahora bien, esto no significa que otros espacios de deliberación deban asumir la misma lógica. De hecho, la finalidad de espacios de debate en la sociedad civil, de la que forman parte prioritaria y decisiva las instituciones educativas, debería ser mucho más laxa y abierta a la incertidumbre. Precisamente porque tal laxitud y maleabilidad permitiría una exploración que no puede darse *en tanto tal* en instituciones de decisión con finalidad ejecutiva. Estas últimas, sin embargo, podrían verse beneficiadas de un ensanchamiento de la capacidad de la sociedad civil para vertebrar espacios complejos de argumentación.

Así, la forma ‘debate de ideas’ que aquí se plantea podría definirse como sigue: *interacción discursiva de carácter colectivo cuyo objetivo radica en el desarrollo y exploración de argumentos que resultan relevantes para producir las estructuras de sentido que configuran y enmarcan las relaciones sociales y políticas de una comunidad de individuos*. Se trata de una suerte de entramado que prepara a los individuos no solo para comprender mejor sus procesos de razonamiento y las correspondientes interacciones comunicativas con sus semejantes, sino como prerrequisito para que los individuos puedan desenvolverse con mayor rigor en aquellos casos en los que, dada la naturaleza de la interacción, el fin último de la misma sí es una toma de decisión específica. El ‘debate de ideas’ pretende, por tanto, fomentar espacios de *pensamiento colectivo*.

3.2. De la ‘situación ideal de habla’ a la ‘situación favorable de habla’

Como se ha comentado en el capítulo 1.2 y subrayado en el presente capítulo 3.1, la situación ideal de habla habermasiana es un punto de partida formal y abstracto que permite orientar modelos de interacción basados en la racionalidad comunicativa. Existen, sin embargo, críticas legítimas que merecen ser consideradas; se recogen aquí aquellas que afectan al contexto educativo:

- El nivel académico, los recursos lingüísticos y, en general, el capital cultural, varían, de modo que, aunque no exista una coacción directa y se favorezca la igualdad formal, no todos los individuos asumen su papel como agentes discursivos del mismo modo.
- Existen jerarquías que pueden considerarse invisibles y que afectan a la estructura de grupo subyacente: liderazgos y figuras de autoridad informales, deseo de agradar o no desagradar a terceros, etc.
- Puede darse una tendencia hacia la autocensura en temas y perspectivas polémicas.
- En el contexto educativo, además, debemos considerar la emergencia posible de actitudes cínicas o con vocación de boicotear el desarrollo de la actividad.
- Posibles limitaciones temáticas. Con carácter previo a la actividad, pese a la relevancia que puedan llegar a tener ciertos temas de debate, el docente al cargo debe comentar con sus colegas, tutores y orientadores, la existencia de posibles situaciones personales o colectivas por las que no sea recomendable abordar determinados temas.

Tener en cuenta estas limitaciones y actuar en consecuencia no implica renunciar a la posibilidad de llevar a cabo la actividad. Aunque la situación *ideal* sea irrealizable y la interacción nunca se ajuste de forma perfecta al modelo, al menos se favorece un contexto formal que expone al alumnado a nuevas formas de subjetividad que, de otro modo, no emergen. Es decir, el resultado final es una situación *favorable* de habla que, en la medida de lo posible, replica el mayor número de características del ideal habermasiano. Por consiguiente, lo más relevante de esta actividad es construir situaciones de aprendizaje que ofrezcan modelos de argumentación y subjetivación a través de los cuales el alumnado desarrolle competencias clave para enfrentarse con mayor conocimiento, madurez y responsabilidad a los discursos que vertebran la comunidad política y que, en buena medida, se producen, difunden y consumen a través de las plataformas comunicativas. Se trata de que el alumnado se enfrente a un contexto en el que debe exponer argumentos de forma profunda y coherente, observe sus propios sesgos, identifique las identidades y posiciones de habla que asume y desarrolle competencias para ser autocrítico, es decir, para entender las estructuras de racionalidad que emplea para analizar su contexto.

En el epígrafe 3.3. se recoge una tabla explicativa con la estructura completa de la actividad. Sin embargo, merece la pena describir la forma general de la misma:

- El debate se estructura a partir de un tema general de discusión de carácter sociocultural que incorpore elementos relevantes que afectan al marco general de la convivencia y que genera (o ha generado) cierta discusión en los medios y plataformas de comunicación (en el Anexo 3 se recogen ejemplos).
- El aula se dispone de forma circular para que exista una exposición directa de cada participante al conjunto de intervinientes.
- El docente ocupa uno de estos lugares y se encarga de presentar el tema, distribuir los turnos de palabra y asumir un rol activo (si es necesario) para nivelar jerarquías invisibles e introducir perspectivas que no han sido consideradas. Por otro lado, el docente asume la tarea de solicitar el desarrollo y profundización de argumentos expuestos para evidenciar fallas argumentales: lugares comunes, recurso a figuras de autoridad, argumentos *ad hominem*, datos no contrastados, etc.
- Existe libertad formal de expresión. Los límites se establecen en conductas ilegítimas que impidan la propia capacidad de expresión del resto de intervinientes. Se admite cualquier reflexión, punto de vista o línea de pensamiento siempre que sea argumentada y tenga base racional y refutable. Se insta al alumnado a que anote el proceso de razonamiento propio.
- No existe requerimiento para alcanzar un consenso final sobre el tema considerado. El objetivo es, como se ha indicado, trabajar la propia dinámica argumentativa sin la sujeción de un horizonte final que defina y determine la interacción. Este modelo favorece una suerte de asociación libre, de entorno favorable para desarrollar un argumento hasta las últimas consecuencias discursivas del mismo.

Se ha denominado debate ‘guiado’ precisamente porque, para favorecer las condiciones aquí descritas, la figura de mediación del docente es decisiva. Su objetivo es siempre estructurar las mejores condiciones posibles para explorar argumentos y fomentar dinámicas argumentativas que no operan en estructuras animadas por intereses de parte. Se trata de un modelo que, siguiendo de nuevo a Torres Santomé (2017), defiende la necesidad de articular una comunidad educativa que trabaje desde la necesaria “implicación intelectual y socioafectiva con el alumnado” (p.194), es decir, un modelo capaz de construir situaciones de aprendizaje que vinculen el mundo de las disciplinas “con situaciones de la vida concreta, con el mundo real que percibe y vive el alumnado” (p. 196). Este tipo de perspectiva educativa, sin embargo, exige una figura de docente que ejerce en calidad de “profesor-ciudadano” (Torres Santomé, 2017, p.246) y cuyo objetivo final no es constituirse en una suerte de Pígalión que produce sujetos a partir de un molde único, sino en “crear condiciones que permitan al alumnado apropiarse del saber, construir su sentido, transformar sus

conocimientos iniciales, elaborar nuevos conceptos, entender teorías, adquirir y desarrollar nuevos procedimientos, etc.” (Torres Santomé, 2017, p. 255).

3.3. Competencias clave y pautas de desarrollo

Se recogen aquí las competencias que pueden favorecerse *a partir del debate como instrumento y situación de aprendizaje*, independientemente de las temáticas concretas que se traten. Es decir, las siguientes competencias pueden trabajarse a partir del carácter formal de la interacción lingüística. No quiere decirse que el mero ejercicio del debate suponga, en primera instancia, la adquisición directa de todas estas competencias. Lo que se defiende es que el propio carácter formal del debate, así como su desarrollo sistemático y sostenido en el tiempo, favorecen el marco estructural necesario para la adquisición y desarrollo de las mismas.

	ESO	Bachillerato
Competencia en comunicación lingüística (CLL)	CCL1, CCL2, CCL5	CCL1, CCL2, CCL5
Competencia digital (CD)⁴	CD3, CD4	CD1
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5	CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4
Competencia ciudadana (CC)	CC1, CC3	CC1, CC2, CC3

Por otro lado, en la siguiente página se considera una estructura general para el desarrollo del debate de ideas articulada en dos grandes bloques: teórico y práctico. La propuesta de desarrollo se centra en todas aquellas cuestiones que deben tenerse en cuenta a la hora de realizar de forma práctica un debate como el aquí considerado (actividades, rol docente, instrucciones al alumnado, tiempos estimados, productos derivados, objetivos, competencias, y formas de evaluación). Si bien el objetivo fundamental es mostrar una estructura concreta para la forma de debate e indicar formas de desarrollo posibles, también se ha decidido incluir el tipo de contenidos teóricos que, con anterioridad al debate, se tratarían en el aula. En cualquier caso, estos contenidos teóricos se corresponden con lo expuesto en los dos capítulos anteriores y su impartición podría variar en extensión y carácter en función de los niveles educativos y el desarrollo curricular.

⁴ Aunque estas competencias no se trabajan de forma, ya que están directamente vinculadas con el momento concreto de uso de dispositivos y tecnologías digitales, se han recogido porque, en buena medida, se trabajan de forma indirecta: el debate aspira a que el alumnado pueda utilizar estas herramientas con un mayor grado de conocimiento, madurez y responsabilidad.

Estructura								
Bloques	Actividad	Descripción y desarrollo	Rol docente e instrucciones al alumnado	Tiempo estimado	Producto derivado	Objetivo específico	Competencias clave	Evaluación
Teórico	<p>Sesión 1. Discurso y racionalidad comunicativa e identidad</p> <p>Sesión 2. Sociedad mediática contemporánea</p>	Exposición teórica de las cuestiones recogidas en el presente trabajo (adaptadas al nivel educativo correspondiente).	Impartición en forma de clase magistral abierta a la intervención del alumnado.	Una sesión completa: 50 - 60 minutos.	N/A	El objetivo es que el alumnado comprenda el marco teórico y la forma de debate considerada.	N/A	N/A
		Explicación específica de la forma de debate de ideas.		Media sesión: 30 minutos.	N/A	Investigación autónoma del alumnado y ejercicio de acopio de notas, datos, ideas clave, etc. que permitan contruir un punto de partida para argumentar sobre el tema considerado de forma informada y aportando referencias.	<p>ESO: CCL2, CCL1, CC3</p> <p>Bach: CCL2, CPSAA1.2, CPSAA4, CCL1, CC3</p>	N/A. El docente comprueba que el alumnado ha realizado dicho borrador y que ha recogido datos, ideas clave y fuentes informativas. No se evalúa el ejercicio escrito como tal, ya que está pensado como herramienta para el alumnado.
Práctico	<p>Introducción temática</p> <p>Debate de ideas guiado en el aula</p>	El alumnado recibe el tema a debatir y la estructura de trabajo que se desarrollará durante toda la actividad.	Presentación y contextualización de un tema de debate. Se aportan recursos para investigar de forma individual. Se indica que es un ejercicio para comprender el proceso de construcción argumental propio y que no será evaluado.	10 minutos. Se emplea el final de una sesión ordinaria previa a al debate.	Borrador escrito con una perspectiva del alumnado sobre el tema considerado apoyada en información significativa y referenciada.	Exposición de argumentos en profundidad, identificación de sesgos, identidades y posiciones de habla asumidas, comprensión de las estructuras de racionalidad empleadas, reconocimiento de la posibilidad y relevancia de la interacción dialogada en la forma de debate empleada.	<p>ESO: CCL1, CCL5, CPSAA2, CPSAA3, CCL1, CC3</p> <p>Bach: CCL1, CCL5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CCL1, CC2, CC3</p>	N/A
		Disposición circular de las sillas en el aula. El docente ocupa una de las posiciones del círculo. Se introduce el tema a partir de una pregunta general y se da paso a las intervenciones.	Ortega los turnos de intervención previamente solicitados por el alumnado a partir de la mano alzada. Debe asumir una tarea de mediación, control de intervenciones, petición de desarrollo y profundización sobre argumentos expuestos, introducción de perspectivas y preguntas relevantes, nivelación de jerarquías invisibles. Finalizada la sesión, el docente ofrece instrucciones para la realización de una reflexión personal escrita. Se especificará que la participación y desarrollo de las actividades se tiene en cuenta como parte de la evaluación continua pero que no está sujeta a evaluación en términos cuantitvos para la nota de la materia.	Dos sesiones completas: 100 - 120 minutos.	Interacción oral en el aula guiada por el docente.	Reflexión crítica escrita sobre el tema debatido a partir del modelo provisto por el docente. El documento incluye un apartado de evaluación del alumnado respecto a la propia actividad desarrollada (Ver Anexo 2).	El objetivo es que el alumnado compare la perspectiva de su primera reflexión escrita con la perspectiva que ha construido después de la interacción en el debate.	<p>ESO: CCL1, CPSAA4, CPSAA5, CCL1, CC3</p> <p>Bach: CCL1, CPSAA1.2, CPSAA4, CCL1, CC3</p>
	<p>Reflexión personal final</p> <p>Debate de ideas guiado en el aula</p>	Tras finalizar el debate sobre el tema considerado, el alumnado, de forma individual y fuera del aula, realiza una reflexión personal escrita sobre la temática debatida y sobre el proceso personal que ha experimentado durante el debate.	Presenta la realización del ejercicio escrito, proporciona instrucciones y un modelo para su realización (ver Anexo 2), e indica que el pero no se somete a evaluación cuantitativa concreta que vaya a ser recogida en la nota de la materia. Insiste en que el objetivo del ejercicio es que el alumnado reflexione sobre el tema considerado y sobre su propio proceso de argumentación: la forma de construir argumentos, las dificultades, las estructuras subyacentes a su juicio, las identidades asumidas, etc.	Una semana. La tarea es llevada a cabo por el alumnado fuera del horario escolar.	Reflexión crítica escrita sobre el tema debatido a partir del modelo provisto por el docente. El documento incluye un apartado de evaluación del alumnado respecto a la propia actividad desarrollada (Ver Anexo 2).			

Conclusión

La educación es el pilar fundamental de una sociedad democrática. Por tanto, las instituciones educativas deben proveer conocimientos, competencias y estructuras docentes que favorezcan una mayor autonomía, compromiso y responsabilidad del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía. Todo marco educativo es, por naturaleza, un acto político, ya que parte de un reconocimiento (explícito o implícito) de una axiología: un conjunto de valores, formas de individuación y relación social, principios éticos y orden normativo considerado como legítimamente rector de una comunidad dada. En este sentido, los modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje no pueden omitir la naturaleza conflictiva de lo social; por su parte, las materias lingüísticas deben asumir y abordar la dimensión política de la lengua y el carácter particular de las tecnologías comunicativas y digitales que enmarcan los intercambios discursivos y procesos de socialización contemporáneos.

De este modo, considerar que las prácticas educativas en el aula no deben involucrarse en cuestiones sociales, culturales y políticas porque pueden resultar complejas y problemáticas conduce a vertebrar currículos que no solo van en una dirección opuesta al carácter mismo de la democracia, sino que dejan al alumnado expuesto antes las interacciones, subjetividades e identidades estructuradas por lógicas e intereses de parte. Dadas, además, las tendencias señaladas a lo largo del TMF a la simplificación de los mensajes y el empobrecimiento de la capacidad narrativa, las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de favorecer espacios para el razonamiento complejo y la argumentación informada. En concreto, la educación debe instruir no solo en contenidos, sino en procesos que favorezcan la autonomía del alumnado a la hora de apropiarse significativamente de su contexto social, cultural y político. Hablar de educación implica, por tanto, desarrollar esta idea de *apropiación* como el modo en que los seres humanos *aprendemos a entendernos*, a vernos como seres sociales con responsabilidad sobre el tipo de relaciones que construimos entre nosotros.

Los planes educativos no pueden reducirse a defender una *aspiración* legítima a que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico; deben construirse marcos teóricos y modelos prácticos que lo favorezcan realmente. La acción docente requiere, por tanto, reflexionar sobre el modo en que los individuos nos convertimos en sujetos -seres sociales que actúan y se relacionan con terceros- *dentro de estructuras y racionalidades específicas*. No podemos comprender la educación como transmisión acrítica y estandarizada de saberes compartimentados y estancos en un mundo en el que existe desigualdad, violencia de género, discriminación étnica y desarrollo temprano de problemas de salud mental derivados de la creciente exposición en plataformas comunicativas. Nada de esto puede ser ajeno al proceso

educativo. La comunidad educativa debe aspirar, al menos a través de intervenciones parciales y la integración paulatina de nuevas estrategias educativas, a crear en el aula las condiciones suficientes para una racionalidad deliberativa y participativa susceptible de ser exportada al conjunto de lo social: una educación verdaderamente pública y democrática tiene entre sus obligaciones políticas enseñar a los individuos a interpretarse, a desmontar prejuicios mutuos, reconocer discriminaciones, socializarse, convivir, cooperar, verse y tratarse como iguales desde el reconocimiento de la diversidad (y de las diferencias).

En un contexto social, cultural y político como el contemporáneo, en el que el desarrollo de las tecnologías comunicativas nos aleja cada vez más de la presencia física de los otros –así como a configurar una presencia propia que satisfaga las exigencias de terceros–, las aulas se convierten en una suerte de excepcionalidad que merece la pena considerar: espacios abiertos al contacto necesario con aquello que no somos nosotros mismos, espacios abiertos a la diferencia. Aquí se ha considerado que la forma de un debate de ideas guiado en el aula puede concretar algunas de estas premisas. Su razón de ser es, por tanto, afrontar la conflictividad del mundo social y ofrecer mejores herramientas posibles para que el alumnado pueda comprenderse a sí mismo como agente racional capaz de resolver tales disputas de forma dialogada. Se ha argumentado que tal forma de pensamiento colectivo es especialmente relevante, precisamente, para favorecer formas de subjetivación con un mayor grado de entendimiento y autonomía respecto al proceso mismo de subjetivación y argumentación racional.

En un contexto con fuertes incentivos para la desnaturalización de las relaciones sociales, la polarización, la estigmatización del ‘otro’, el individualismo egoísta o el desarrollo de ideas de éxito y realización personal que reducen a las personas a objetos o medios para fines, la educación sigue siendo la base para una ciudadanía crítica con mayor capacidad para identificar y combatir jerarquías y relaciones de subordinación y dominio.

Bibliografía

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan* (Obra original publicada en 1970). Nueva Visión.
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de revolución* (Obra original publicada en 1968). Siglo XXI.
- Althusser, L., & Balibar, É. (1990). *Para leer El Capital*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1967).
- Austin, J.L. (2016). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. (Lecciones pronunciadas originalmente en 1955).
- Benveniste, É. (1996). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1966)
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1974).
- Bernardo, C., & Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: Una experiencia en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134–139.
- Betancourth, S., Tabares, Y., & Martínez, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: Una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373–400.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, J. et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63–83). Edelsa.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Volumen II: el poder de la identidad*. Siglo XXI.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2024). *La sociedad digital*. Alianza Editorial.
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Enfoque comunicativo*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Comisión Europea. (s. f.). *Media literacy*. Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/media-literacy>
- Comisión Europea (2013). *Screening Literacy: Film Education in Europe*. Puede verse en: <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520>

Comisión Europea. (2022, 10 enero). *The Commission publishes its media literacy guidelines*. Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/news/commission-publishes-its-media-literacy-guidelines>

Comité de los Derechos del Niño. (2021, 2 de marzo). *Observación general núm. 25 (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital (CRC/C/GC/25)*. Naciones Unidas. https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/convencion_derechos_nino/observacion-general-25-relativa-a-los-derechos-de-los-ninos-en-relacion-con-el-entorno-digital.pdf

Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *PUBLICACIONES*, 48(2), 113–125.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen. (Obra original publicada en 1979).

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen. (Obra original publicada en 1975).

Eco, U. (2020). *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Debolsillo. (Obra original publicada en 1972).

Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel Lingüística.

Escandell, V. (2014). *La comunicación: Lengua, cognición y sociedad*. Akal.

Fairclough, N. (2015). *Language and Power*. Routledge. (Obra original publicada en 1989).

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Routledge. (Obra original publicada en 1995).

Gumperz, J. J., & Hymes, D. (Eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Rinehart & Winston.

Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés*. Taurus. (Obra original publicada en 1968).

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Taurus. (Obra original publicada en 1981).

Hall, S. (1973). Encoding and decoding in the television discourse. En C. Brunson (Ed.), *Writings on Media: History of the Present* (pp. 247–266). Duke University Press. 2021.

Hoggart, R. (2013). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1957).

Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. En T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13–53). Anthropological Society of Washington.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En J Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–47). Edelsa.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, L. (2024). *Sin relato. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad*. Anagrama.

Luzón, J. M., & Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 40–58.

Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. En Instituto Cervantes de Orán, *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad»*. Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencias específicas. Lengua Castellana y Literatura. Educación Secundaria Obligatoria (LOMLOE)*. Educacob. Recuperado el 7 de julio de 2025, de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/lengua-castellana/competencias-especificas.html>

Morley, D. (1974) Reconceptualising the media audience: towards an ethnography of audiences. *CCCS Stencilled Occasional Papers*. University of Birmingham, Birmingham.

Morley, D. (1980). *The Nationwide Audience: Structure and Decoding*. BFI.

Morley, D. & Brunson, C. (1978) *Everyday Television: Nationwide*. BFI.

Morley, D. & Brunson, C. (1999). *The Nationwide Television Studies*. Routledge.

Naciones Unidas (s.f.). What is hate speech? In Understanding hate speech. Consultado el 1 de julio de 2025. <https://www.un.org/en/hate-speech/understanding-hate-speech/what-is-hate-speech>

Observatorio Audiovisual Europeo (2016) Mapping of media literacy practices and actions in EU-28

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI). (2023). *Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes*. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2023-10/policybriefredesocialesaludmentaljovenesyadolescentes.pdf>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rosenblatt, L. (2003). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económico. (Obra original publicada en 1938).

Roy, O. (2024). *The Crisis of Culture: Identity Politics and the Empire of Norms*. C Hurst & Co Publishers Ltd.

Stanley, J. & Beaver, D. (2024). *The Politics of Language*. Princeton University Press.

Tomperi, T., Korhonen, O., & Mielityinen, S. (2022). Debate as a Pedagogical Practice: A Case Study from Finland on Teaching International Law. *Journal of Legal Education*, 72(1/2), 156–175.

Torring, J. (2005). Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges. En Howarth, D., Torring, J. (eds) *Discourse Theory in European Politics*. Palgrave Macmillan, London.

Torres Santomé, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Morata

Torres Santomé, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata

UNESCO (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>

UNESCO. (2023). *Guidelines for the governance of digital platforms: Safeguarding freedom of expression and access to information through a multistakeholder approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387360>

UNESCO. (12 de junio de 2024). *Countering hate speech*. <https://www.unesco.org/es/countering-hate-speech/need-know>

Valdecantos, A. (2021, 3 de julio). *La lucha por el diccionario*. El País. <https://elpais.com/opinion/2021-07-03/la-lucha-por-el-diccionario.html>

Van Dijk, T. (1998). *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. SAGE.

Van Dijk, T. (2008a). *Discourse and Power*. Palgrave.

Van Dijk, T. (2008b). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (2009). “News, Discourse, and Ideology”. En Karin Wahl-Jorgensen y Thomas Hanitzsch (eds.) *The Handbook of Journalism Studies*, pp. 191 - 205. International Communication Association (ICA), Handbook Series.

Williams, R. (2001) *Cultura y Sociedad. 1780 – 1950. De Coleridge a Orwell*. Nueva Visión. (Obra original publicada en 1958).

Wittgenstein, L. (2009). *Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos. (Obra originalmente publicada en 1958).

Woodak, R. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Anexo 1. Descriptor de competencias clave (LOMLOE)

Educación Secundaria Obligatoria

Competencia en comunicación lingüística (CLL)

- CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
- CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
- CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia digital (CD)

- CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
- CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

- CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.
- CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
- CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
- CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia ciudadana (CC)

- CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.
- CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

Bachillerato

Competencia en comunicación lingüística (CLL)

- CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.
- CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
- CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia digital (CD)

- CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

- CPSAA1.2. Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.
- CPSAA3.1. Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.
- CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

Competencia ciudadana (CC)

- CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la

autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.

- CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
- CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

Anexo 2. Modelo de documento de autoevaluación

Debate de ideas	
1	Desde tu perspectiva, ¿qué diferencia existe entre un debate de ideas y uno de posiciones?
2	¿Ha cambiado tu forma de comprender el tema debatido después de realizar la actividad en grupo? Contrasta tu perspectiva actual con la reflexión y notas de tu investigación inicial
3	¿Qué sensaciones has experimentado a lo largo de la actividad cuando se han manifestado opiniones favorables y contrarias a las tuyas?
4	¿Qué otros temas consideras que pueden abordarse en el debate?
5	Desarrolla una reflexión personal sobre el tema debatido. Extensión: 1- 3 páginas. Puedes centrarte en un aspecto concreto o idea del tema, ofrecer una perspectiva general o tratar de rebatir una posición ofrecida en el debate oral.

Anexo 3. Ejemplo de selección temática

Tema	Contexto sociocultural	Preguntas de partida	Recursos	Niveles educativos
¿Es deseable dar voz a quien sostiene teorías científicas?	Durante el mes de julio de 2024, en uno de los viseopodcast más escuchados de España -The Wild Project- se realizó un programa especial que llevaba por título 'Conspiranoicos vs Ciencia'. El programa consistía en una charla en la que dos divulgadores científicos seguidos en Youtube (La Gata de Schrodinger y Javier Santaolla) se disponían a explicar científicamente los errores y absurdos de, fundamentalmente, 'Mr Tartaria', un youtuber muy seguido que se ha hecho conocido por defender el terraplanismo y plantear teorías de la conspiración con explicaciones absolutamente excéntricas. Más allá de este caso particular, se abrió un debate interesante sobre el rol de personalidades con voz pública en la necesidad -o no- de refutar teorías científicas y conspiranoicas. De forma resumida: muchos científicos -entre ellos un divulgador que rehusó participar- se muestran contrarios a este tipo de acciones porque consideran que "debatir" con un conspiranoico supone igualar simbólicamente dos posturas diametralmente distintas. Como argumento central a favor se expone la relevancia de mostrar las contradicciones de estos postulados.	¿Es deseable que los científicos rebatan públicamente las teorías científicas? ¿Crees que pueden abordarse en el mismo plano narrativas científicas y no científica?	CONSPIRANOICOS VS CIENCIA - Tartaria/Santaolalla/Gata/Rimbel El Debate más esperado de la historia' (The Wild Project, 3 de julio de 2024). Terraplanistas y negacionistas: bienvenidos a la sociedad del desconocimiento' (Daniel Innerarity, El País, 2 de marzo de 2022)	1º, 2º, 3º, 4º E.S.O. 1º - 2º Bach.
¿Cuanto odio es normal?	En las redes sociales es cada vez más frecuente encontrar expresiones de odio hacia individuos concretos y colectivos. En muchas ocasiones, se argumenta que este comportamiento está justificado cuando los insultos se dirigen hacia personas con cargos, relevancia o visibilidad pública, como políticos, artistas o deportistas. En sentido contrario, se argumenta que nadie, independientemente de su rol social, debe ser objeto de insulto o acoso.	¿Cómo actuar con personas que defienden posiciones violentas? ¿Cómo razonar con personas que niegan cualquier racionalidad? ¿Cómo defendernos de la intolerancia sin terminar en la censura?	'¿Cuánto odio es lo normal' (Jose Luis Sastre, El País, 23 de abril de 2025).	1º, 2º, 3º, 4º E.S.O. 1º - 2º Bach.
¿Autoexplotados?	En medios y redess sociales son cada vez más populares los discursos sobre la necesidad de "ser emprendedor de uno sí mismo". El debate puede partir del pensamiento del filósofo alemán de origen surcoreano Byung-Chul Han (Seúl, 1959), que ha sido galardonado con el premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades 2025. Han argumenta que, en las últimas décadas, se ha producido en nuestras sociedades occidentales avanzadas un cambio de paradigma y que la anterior sociedad disciplinaria -basada en imperativos y prohibiciones externos- ha pasado a ser una sociedad del rendimiento, en la que los individuos se afanan por explotarse a sí mismos.	¿Qué significa el éxito? ¿Qué es el mérito? ¿Qué significa 'desarrollo personal'?	Byung-Chul Han, la lentitud como velocidad del pensamiento' (Antonio Lucas, <i>El Mundo</i> , 11 de mayo de 2025).	3º - 4º E.S.O. 1º - 2º Bach.
Onlyfans: vender la intimidad y la sexualidad	OnlyFans ha emergido como una plataforma online que permite a los creadores de contenido compartir "material exclusivo" a cambio de una suscripción mensual. Fundamentalmente: a cambio de un pago, el usuario accede a una sala en la que puede enviar mensajes públicos y privados a la persona que emite en directo. Así, desde 2020 ha crecido el número de personas que venden contenido erótico y pornográfico; destaca el consumo masculino de este tipo de contenido. La venta de contenido sexualizado ha generado un intenso debate sobre la explotación e implicaciones sociales de hacer de la intimidad un producto: muchas personas lo consideran prostitución explícita, también se cuestiona si esta práctica normaliza una visión de la sexualidad que puede ser perjudicial o reductora, tanto para quienes la consumen como para quienes la producen; para muchos, plantea también interrogantes sobre el papel de la tecnología en la transformación de las relaciones personales y sexuales.	¿Qué impacto tiene exponer nuestra identidad en redes sociales? ¿Por qué consideras que mostramos unos aspectos y no otros? ¿Cómo influye esto en otras personas?	OnlyFans, el precio de la intimidad a golpe de clic: "El problema llega cuando se cruzan las líneas rojas" (RTVE, 1 de enero de 2025).	3º - 4º E.S.O. 1º - 2º Bach.